

M.<sup>a</sup> Paz Prendes Espinosa  
y Víctor González Calatayud (coords.)

# Género y TIC

**Octaedro** 

Colección Universidad

Título: *Género y TIC*

Este libro ha sido cofinanciado por el proyecto GEM (Gender Equality Matters), financiado por la Unión Europea en la convocatoria European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (REC 2014-2020). Referencia del proyecto: 810447.

Primera edición: diciembre de 2021

© M.ª Paz Prendes Espinosa y Víctor González Calatayud (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19023-06-3  
Depósito legal: B 20221-2021

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Prólogo . . . . .	9
PROFESOR JAMES O’HIGGINS NORMAN	
Igualdad de género: ¿progreso o retroceso? . . . . .	11
DRA. SELINE KEATING	
PARTE I: EDUCACIÓN, GÉNERO Y TIC	
1. Igualdad, género y educación en valores . . . . .	33
FRANCISCO JOSÉ MONTIEL RUIZ; M.ª PAZ PRENDES ESPINOSA	
2. Materiales para la educación de género . . . . .	59
ISABEL GUTIÉRREZ PORLÁN; MARIMAR ROMÁN GARCÍA	
3. El género como motivo para ciberacosar . . . . .	85
VÍCTOR GONZÁLEZ CALATAYUD; CRISTINA BERNAL RUIZ	
4. Medios de comunicación e igualdad de género: una visión poliédrica . . . . .	107
PEDRO ANTONIO GARCÍA-TUDELA	
5. Robótica y brecha digital de género: principios metodológicos para la intervención educativa . . . . .	133
JOSÉ LUIS SERRANO SÁNCHEZ; ÁNGEL JIMÉNEZ ROJO; ISABEL M.ª SOLANO FERNÁNDEZ	

PARTE II: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO  
EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

6. La coeducación en Educación Infantil desde la perspectiva docente . . . . . 163  
YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN; EVA M. <sup>a</sup> GONZÁLEZ BAREA;  
MARÍA J. RODRÍGUEZ ENTRENA
7. Género y danza en la educación escolar: una mirada retrospectiva a través de la imagen . . . . . 195  
GREGORIO VICENTE-NICOLÁS; ALBA MARÍA LÓPEZ-MELGAREJO;  
NORBERTO LÓPEZ-NÚÑEZ
8. Género y sexualidad en estudiantes universitarios . . . . . 217  
YESSICA SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ; EMILIO CRISOL-MOYA;  
MARÍA J. RODRÍGUEZ ENTRENA
9. Los diferenciales de género en las instituciones de educación superior: una mirada nacional e internacional . . . . . 241  
MAYRA URREA-SOLANO; ROSABEL MARTINEZ-ROIG;  
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO

# Prólogo

PROFESOR JAMES O'HIGGINS NORMAN

Dublin City University

Presidente de la Unesco contra el Acoso en las Escuelas  
y en el Ciberespacio

En mi calidad de presidente de la Unesco contra el Acoso en las Escuelas y en el Ciberespacio, soy muy consciente de la importante contribución que pueden hacer la investigación, la educación y la política para abordar la violencia de género en la sociedad.

Las cuestiones de identidad parecen seguir siendo el centro de muchos comportamientos de acoso. Un informe de la Unesco, en el cual participaron 144 países, reveló que el 33% de los niños de todo el mundo son acosados en la escuela, siendo el aspecto físico el principal motivo de acoso, y la raza, la nacionalidad o el color de la piel el segundo motivo más común (*Behind the Numbers*, Unesco, 2019).

Además, las investigaciones demuestran que las chicas tienen más probabilidades que los chicos de sufrir victimización sexual en el ciberespacio y esto es con frecuencia a manos de alguien de su misma edad (Foody *et al.*, 2020). Los estudiantes que se identifican o son percibidos como LJBQT+ (Earnshaw *et al.*, 2017) también corren un mayor riesgo de ser objeto de acoso escolar. En otro estudio reciente sobre la vida digital de los niños durante la pandemia de COVID-19, el 49% de los varones experimentaron un ciberacoso significativamente más frecuente que antes del cierre de las escuelas (Milosevic *et al.*, 2021). Claramente, cuando reflexionamos sobre cómo abordar el acoso y el ciberacoso en las escuelas y en la sociedad en general, también debemos considerar las variables de género y sexualidad como predictores de la victimización.

Este libro que prologo se trata de una importante contribución, en la medida en que amplía nuestro conocimiento y comprensión de las cuestiones de violencia de género y sexualidad en la educación y la sociedad. Los autores se han asegurado de que el libro se base en investigaciones actualizadas y, como tal, esta publicación será un recurso relevante y significativo para aquellos que están interesados en el desarrollo de políticas y recursos sobre el género, la sexualidad y la educación, en particular en relación con el papel del acoso cibernético.

Por último, la colaboración internacional –en la que se basan la investigación y la educación analizadas en este libro– es más significativa en la medida en que gran parte de la violencia que se ejerce contra las personas por motivos de género y sexualidad se opera a través de las fronteras internacionales y requiere una respuesta internacional.

Julio de 2021

## Referencias

- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Juvonen, J., Hatzbuehler, M. L., Perrotti, J. y Schuster, M. L. (2017). LGBTQ Bullying: Translating Research to Action in Pediatrics. *Pediatrics* (octubre), 140 (4), e20170432.
- Foody, M., Mazzone, A., Laffan, D. A., Loftsson, M. y O'Higgins Norman (2020). «It's not just sexy pics»: An investigation into sexting behaviour and behavioural problems in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 117, 1-12.
- Feijóo, S., Foody, M., Pichel, R., Zamora, L. y Rial, A. (2020). Bullying and cyberbullying among students with cochlear implants. *Deaf Studies and Deaf Education*, 26, 130-141.
- Milosevic, T., Laffan, D. y O'Higgins Norman (2021). *KiDiCoTi: Kids' Digital Lives in Covid-19 Times: A Study on Digital Practices, Safety and Wellbeing - Key findings from Ireland*. National Anti-Bullying Research and Resource Centre.
- Unesco (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Unesco.

# Igualdad de género: ¿progreso o retroceso?

DRA. SELINE KEATING  
Dublin City University

## 1. Introducción

Alcanzar la igualdad de género se considera un objetivo ambicioso pero universal en la mayoría de los países desarrollados del mundo. Todos los países miembros de las Naciones Unidas (ONU) están obligados a reconocer la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1968), en la que se consagra y protege el principio de igualdad de género. Más recientemente, la ONU incluyó la igualdad de género como un objetivo de desarrollo sostenible en su programa *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) forman un programa «del pueblo, por el pueblo y para el pueblo» concebido con la participación activa de la Unesco (ONU, 2015). El programa de la Unesco titulado *Ciencias Sociales y Humanas* contribuye a la consecución del quinto ODS: «Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas», en particular los artículos 5.1, 5.5 y 5.c., ya que su objetivo es «afianzar los valores y principios universales», como la igualdad de género y la inclusión.

Este libro ayuda a los educadores a pensar en la igualdad de género y cómo se puede promover a través de la educación. Se centra específicamente en el papel de los programas e iniciativas, como el proyecto *Gender Equality Matters (GEM)*, junto con una serie de recursos de aula para apoyar a los maestros en la impartición.

ción de lecciones sobre temas relacionados con el género. Es innegable que los materiales educativos proporcionan un punto de partida beneficioso, especialmente para los maestros que están empezando a impartir lecciones basadas en el género en sus aulas por primera vez. Además, las oportunidades del uso de la robótica para abordar la brecha de género existente en STEM se discuten críticamente en este libro, a través del uso del pensamiento computacional, la programación y los robots. A medida que nuestro presente y futuro se están volviendo cada vez más digitales, uno podría coincidir con Helena Dalli, Comisaria Europea de Igualdad, en defender que tenemos que estar atentos para garantizar que las mujeres y las niñas ocupen su parte justa de este sector y se las anime a contribuir a su crecimiento (EIGE, 2020).

En los últimos años, ha habido una aparición de la violencia cibernética contra las mujeres y las niñas como un problema global creciente con una estimación de que una de cada diez mujeres ya ha experimentado una forma de violencia cibernética antes de los 15 años (EU FRA, 2014, 104; ONU, 2015). El acceso a Internet se está convirtiendo rápidamente en una necesidad para el bienestar económico (ODS 9c), y se considera cada vez más como un derecho humano fundamental (ONU, 2016); por lo tanto, es crucial garantizar que este espacio público digital sea un lugar seguro y empoderador para todos, incluidas las mujeres y las niñas. En este libro, el ciberacoso contra las mujeres se examina con un enfoque en su prevalencia y las diversas formas que puede tomar, con referencia a investigaciones recientes en el campo. Esta publicación también considera la relación entre los medios de comunicación y la promoción de la igualdad de género a través de la exploración crítica de cómo los medios de comunicación pueden perpetuar las diferencias de género.

Está bien documentado que los estereotipos de género y las percepciones de género comienzan en una etapa joven (Cunningham y Macrae, 2011). Los entornos de la primera infancia y las aulas infantiles tienen el potencial de reforzar los estereotipos de género, por ejemplo, mediante la segregación de juguetes según el género: muñecas para niñas; dinosaurios para niños. Esta obra explora la coeducación en la primera infancia desde la perspectiva de un maestro a través de destacar las formas en que los docentes pueden incluir activamente y promover la igualdad de género en sus aulas infantiles. Se hace hincapié en cómo se puede



incluir esto en los elementos curriculares de sus programaciones didácticas, teniendo en cuenta al mismo tiempo sus concepciones y pensamientos existentes sobre la coeducación. España ocupa el octavo lugar entre los países de la UE en materia de igualdad de género. Esta posición indica que aún queda trabajo por hacer para actualizar la igualdad de género en España. En consecuencia, esta publicación es oportuna y beneficiará a los educadores y a la sociedad en general en la promoción de la igualdad de género al centrar la atención en el papel potencial y sostenible de la educación.

Este capítulo introductorio considera el progreso realizado hasta la fecha para promover la igualdad de género, centrándose en los índices mundiales y europeos, la segregación de género en la educación y el trabajo, la violencia de género y el acoso escolar. Se tiene en cuenta el bienestar y el papel de los maestros, los padres y toda la comunidad escolar en la lucha contra la intimidación y la violencia de género.

## 2. Índices de género mundiales y europeos

Los índices de género tanto mundiales como europeos muestran claramente cómo las desigualdades de género pueden existir en muchos aspectos de la vida, como el trabajo, el dinero, el conocimiento, el tiempo, el poder y la salud (EIGE, 2020; WEF, 2021). Desde su creación en 2006, el Índice Mundial de Brecha de Género compara la evolución de las brechas basadas en el género entre cuatro dimensiones clave: Participación y oportunidades económicas; logro educativo; salud y supervivencia; empoderamiento político. Se realiza un seguimiento del progreso hacia el cierre de estas brechas a lo largo del tiempo (WEF, 2021, 5). La 15.ª edición del citado informe se publicó en 2021, un año después de que la COVID-19 fuera declarada oficialmente *pandemia*. La evidencia preliminar sugiere que la emergencia sanitaria y su derivada recesión económica han afectado a las mujeres más gravemente que a los hombres, ampliándose las brechas de género preexistentes. Los sectores más afectados por los confinamientos y la rápida digitalización son aquellos en los que las mujeres tienen un empleo más frecuente (WEF, 2021). Combinada con las presiones adicionales de proporcionar aten-

ción en el hogar, la crisis ha detenido el progreso hacia la igualdad de género al levantar nuevas barreras para construir economías, industrias y sociedades inclusivas y prósperas (Zahidi, 2021, citado en WEF, 2021, 4). De los 156 países participantes, Islandia ocupó el primer lugar como el país con mayor igualdad de género, por decimosegunda vez. España se posicionó en el puesto 14.

A nivel de la Unión Europea (UE), el Índice de Igualdad de Género mide el nivel de progreso que se está realizando en los Estados miembro de la UE. El índice da visibilidad a las áreas que necesitan mejoras al proporcionar un análisis detallado tanto a nivel de la UE como de los Estados miembro para los responsables políticos. El informe de 2020 indica que la UE, con una puntuación de 67,9 sobre 100 puntos, tiene un largo camino por recorrer antes de alcanzar la igualdad de género. El lento ritmo de progreso –1 punto cada 2 años– significa que se necesitarán más de sesenta años para lograr la igualdad de género en la UE (EIGE, 2020). Al igual que la *Brecha Global de Género*, las puntuaciones se basan en las brechas entre mujeres y hombres y los niveles de logro en dominios específicos: trabajo, dinero, conocimiento, tiempo, poder y salud, y sus subdominios. En este índice se incluyen dos ámbitos adicionales: la violencia contra la mujer y las desigualdades relacionadas con el género, que ponen de relieve las diversas realidades a las que se enfrentan los diferentes grupos de mujeres y hombres. El ámbito de la violencia contra las mujeres mide y analiza las experiencias de violencia hacia las mujeres, mientras que el análisis de desigualdades examina factores como la discapacidad, la edad, el nivel de educación, el país de nacimiento y el tipo de familia y cómo se relacionan con el género para crear diferentes caminos en la vida de las mujeres y los hombres (EIGE, 2020). Además, el Índice de Igualdad de Género (2020) incluye un enfoque temático sobre la digitalización y el futuro del trabajo: Uso y desarrollo de habilidades y tecnologías digitales; transformación digital del mundo del trabajo (segregación, condiciones de trabajo, equilibrio entre el trabajo y la vida privada); consecuencias más amplias de la digitalización para los derechos humanos, la violencia contra las mujeres y las actividades de cuidado.

En la actualidad, el ámbito más cercano a conseguir a la igualdad de género en la UE es el de la salud (88,0 puntos), especial-

mente en el acceso a los servicios sanitarios. La segunda puntuación más alta está en el dominio del dinero (80,6 puntos). Las desigualdades de género son más pronunciadas en el ámbito del poder (53,5 puntos), especialmente en la toma de decisiones económicas. A pesar de tener la puntuación más baja en el ámbito del poder, la situación ha mejorado desde 2010 (+11,6 puntos), así la presencia de mujeres en los consejos de administración de las mayores empresas que cotizan en las bolsas ha aumentado considerablemente con la aplicación de medidas vinculantes por parte de algunos Estados miembro (EIGE, 2020). La segunda puntuación más baja se encuentra en el ámbito del conocimiento (63,6 puntos), siendo la segregación de género en la educación terciaria el principal obstáculo. Sin ganancias en el poder, la igualdad de género apenas avanzaría. Desde 2010, la puntuación de la UE ha disminuido en el ámbito de gestión del tiempo (-0,6 puntos), que mide la distribución de las tareas domésticas y las responsabilidades de cuidado. De hecho, estas desigualdades podrían ampliarse ante la pandemia de COVID-19 (EIGE, 2020).

### 3. Segregación de género en la educación y el trabajo

Una de las mayores dificultades para lograr la igualdad de género es la concentración de mujeres u hombres en determinadas materias u ocupaciones. A pesar de los esfuerzos para abordar este problema, como las iniciativas especiales para alentar a las mujeres a estudiar ciencias, ingeniería o TIC (áreas temáticas conocidas como STEM), la segregación ha aumentado desde 2010 (EIGE, 2020). Como se indicó anteriormente, el Índice de Igualdad de Género de 2020 se centra especialmente en los efectos de la digitalización en la vida laboral de mujeres y hombres. Las mujeres se enfrentan a un riesgo ligeramente mayor de ser sustituidas en sus puestos de trabajo por robots y están infrarrepresentadas en el desarrollo de la inteligencia artificial, las nuevas empresas digitales y los productos de alta tecnología, como las embarcaciones espaciales, las fibras ópticas, los láseres y los microchips. En general, los hombres dominan el desarrollo de las

nuevas tecnologías en toda la UE (EIGE, 2020, 3). En la UE, solo dos de cada diez puestos de trabajo en TIC están ocupados por mujeres. Por el contrario, en el sector de los cuidados, los hombres constituyen solo el 15% de los trabajadores de enfermería, obstetricia y cuidados personales de los servicios de salud. Más mujeres cuidan de hijos, nietos, personas mayores y/o personas con discapacidad todos los días durante 1 hora o más en comparación con los hombres (EIGE, 2020, 3). Sin duda, la pandemia de COVID-19 ha aumentado la presión sobre las familias, especialmente las mujeres y las madres solteras. Tanto los índices de *brecha global de género* como los índices de *igualdad de género* son herramientas cruciales para hacer un seguimiento de este progreso en materia de igualdad de género. Estos informes proporcionan a los responsables de la formulación de políticas y a los gobiernos datos valiosos que los ayudarán a crear soluciones para reducir la prevalencia de las desigualdades de género en su país.

#### 4. La torre de marfil de la Academia

No es ningún secreto oculto que las organizaciones de educación superior en toda la UE y, de hecho, a escala mundial, siguen estando dominadas por los hombres (O'Connor, Harford y Fitzgerald, 2020). Un estudio reciente llevado a cabo por Brower y James (2020), entre las universidades de Nueva Zelanda, encontró que las probabilidades de conseguir un puesto de profesor o profesor asociado para un académico masculino eran más del doble que las probabilidades de una mujer con méritos similares. Estos hallazgos se repiten en la investigación de O'Connor (2020), que encontró que en la educación superior irlandesa los hombres tienen en promedio tres veces más probabilidades que las mujeres de acceder a una cátedra (completa) en las universidades irlandesas. Fitzgerald (2020) destaca cómo, incluso cuando tienen éxito académico, las mujeres todavía experimentan dificultades para ser escuchadas en los espacios de género de la toma de decisiones de alto nivel, donde se utilizan estrategias de información sutiles para marginarlas, reafirmando, así, el Índice de Igualdad de Género (2020), que halló las desigualdades de género más pronunciadas en el ámbito del poder (53,5 puntos), especialmente en la toma de decisiones económicas.

El requisito previo para el éxito profesional se define por aquellos en el poder, típicamente, pero no absolutamente, hombres que son los «comandantes del cuidado»<sup>1</sup> en lugar de los «soldados rasos del cuidado»<sup>2</sup> (Lynch, Lyons y Cantillon, 2009). Es innegable que la pandemia mundial ha exacerbado estas brechas de género en la atención de cuidados. Curiosamente, el último estudio de Lynch *et al.* (2020) pinta una imagen de las organizaciones de educación superior que se rigen por métricas, ya sean auditorías de desempeño del personal o clasificaciones globales, estas son a expensas de procesos inconmensurables como la buena voluntad y la colegialidad. Este nuevo modelo de gestión del neoliberalismo promueve una cultura potencial del «individuo», alguien a quien los modos gerenciales de monitoreo y evaluación alientan a ser calculador y autocentrado (Muller, 2018; Lynch y Grummell, 2018), lo que lleva al concepto del *candidato estelar*. Se las percibe como personas sin cuidado, sin hijos, un académico ideal que dedica su tiempo al trabajo, sacrificando sus vidas personales, destacando, así, cómo el éxito tiene un coste, generalmente la precariedad relacional para las mujeres. Como resultado, muchas mujeres se enfrentan a una elección de Hobson:<sup>3</sup> tener una carrera académica exitosa con el coste relacional de parejas e hijos, o tener relaciones e hijos a costa de una carrera académica (Lynch *et al.*, 2020). Este estudio de Lynch *et al.* (2020) indica que las formas en que las universidades evalúan y promocionan a sus trabajadores impacta implícitamente en la vida privada de las personas en las que su vida de cuidado debe quedar en segundo lugar sobre las demandas de la universidad, por lo que las mujeres están especialmente desfavorecidas. Socavar procesos inconmensurables como el cuidado plantea graves consecuencias negativas no solo para las mujeres, sino también para los estudiantes, el personal, para la cultura de la propia organización de educación superior y, en última instancia, para la humanidad a escala global (Cardozo, 2017; Downing, 2017; Lynch *et al.*, 2020).

1. Personas que pueden delegar responsabilidades de atención primaria a otros.

2. Personas que hacen el trabajo inevitable y esencial de cuidado y amor.

3. La elección de un Hobson es una elección libre en la que solo se ofrece una cosa.

El término se utiliza a menudo para significar una ilusión de elección.

## 5. Violencia de género

Tanto los hombres como las mujeres sufren violencia de género, pero, como se indica claramente en la investigación, la mayoría de las víctimas son mujeres y niñas. En 2017, Eurostat registró 854 mujeres víctimas de homicidio por parte de un familiar o pareja íntima en los 16 Estados miembro de la UE que proporcionaron datos. En 2016, alrededor del 5% de las mujeres indicaron que habían sufrido acoso en línea en los últimos 12 meses en la UE (EIGE, 2020). Las mujeres musulmanas, las mujeres con discapacidad y las mujeres de edad avanzada se enfrentan a formas más graves de discriminación y están expuestas a un mayor riesgo de violencia. Dentro de la comunidad LGBTI+, el género exacerba el riesgo de ser víctima de la violencia, siendo las personas más vulnerables aquellas cuya expresión de género no coincide con su sexo asignado al nacer, y las personas intersexuales (EIGE, 2020).

En la UE siguen siendo escasos los datos fiables y comparables sobre la mutilación genital femenina (MGF). Actualmente en España, el EIGE estima que entre el 9% y el 15% de las niñas (3435-6025 niñas de 0 a 18 años) están en riesgo de MGF en una población total de 39 734 niñas de 0 a 18 años en 2018 y procedentes de países donde se practica la MGF. De estas 39 734 niñas migrantes, el 79% (31 232) son de segunda generación. España está abordando positivamente la MGF a través de marcos legales (derecho penal; derecho de protección de la infancia; derecho de asilo) y políticos (*Protocolo común para una respuesta sanitaria a la MGF; Acuerdo Nacional contra la Violencia de Género (2018-2022); Manual para Profesionales: Prevención y Atención de la MGF en España*).

El Convenio de Estambul (2011) es el tratado internacional de derechos humanos más completo sobre la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Enmarca la violencia de género y la violencia contra las mujeres como un acto de género que es «una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres». En virtud del Convenio de Estambul, se hace hincapié en que los actos de violencia de género tienen como resultado:

[...] daños o sufrimientos físicos, sexuales, psicológicos o económicos para las mujeres, incluidas las amenazas de tales actos, la coac-

ción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurran en la vida pública o privada. (Consejo de Europa 2011, 8)

Si bien todos los Estados miembro han firmado la Convención, en algunos de esos países persisten los problemas relacionados con su ratificación. Eurostat está coordinando actualmente una encuesta a escala de la UE sobre la violencia de género, con resultados esperados en 2023. Se prevé que el EIGE lance una segunda ronda de recopilación de datos administrativos sobre violencia de pareja, violación y feminicidio en 2022. Ambas fuentes de datos se utilizarán para actualizar el dominio de la violencia en el Índice de Igualdad de Género 2024 (EIGE, 2020). A diferencia de otros ámbitos, el objetivo general no es reducir las brechas en la violencia entre mujeres y hombres, sino erradicar la violencia por completo. A pesar de estas convenciones, acuerdos y aspiraciones, la violencia de género sigue siendo muy generalizada. Durante los encierros por COVID-19, las mujeres en relaciones violentas quedaron atrapadas en sus entornos domésticos expuestas a su abusador durante largos periodos de tiempo, lo que las puso en mayor riesgo de violencia doméstica. Incluso sin una pandemia, los datos muestran claramente, y de manera preocupante, cómo las mujeres enfrentan el mayor peligro (EIGE, 2020).

## 6. Escolarización y educación: los mecanismos para el cambio social

La provisión de oportunidades de educación de calidad es esencial para lograr la igualdad de género. Es fundamental un enfoque educativo de toda la comunidad escolar para abordar cuestiones sociales difíciles como los estereotipos de género, la intimidación basada en el género y la violencia de género. Empoderar a los niños, los maestros, los padres y la comunidad en general para desafiar las actitudes y comportamientos que socavan la igualdad de género permite el cambio social. El inicio de la educación de género en los entornos de la primera infancia y la espiral de este enfoque a través de la Educación Primaria, Secundaria e, incluso, la superior, permite a las generaciones fu-

turas alcanzar su verdadero potencial sin verse obstaculizadas por las desigualdades de género, ya que, como se indica en el estudio internacional sobre el *Aprendizaje Temprano y el Bienestar infantil (IELS)*, que se centra en la vida de los niños de cinco años, el bienestar y el aprendizaje tempranos de los niños son determinantes principales de sus resultados posteriores en la escolarización y en la edad adulta.

El mundo de mañana ya está tomando forma en el cuerpo y el espíritu de nuestros hijos. (Kofi Annan)<sup>4</sup>

Los hallazgos de la IELS destacan cómo las aspiraciones de los niños de cinco años pueden verse limitadas por las expectativas y estereotipos tradicionales, lo que lleva a los niños a limitar sus horizontes desde una edad temprana (OCDE, 2021). Además, los datos del estudio muestran que el género juega un papel importante en las ambiciones de los niños a los cinco años, con un efecto particularmente fuerte entre los niños, que comúnmente aspiran a ocupaciones tradicionalmente dominadas por los hombres. Las características de los antecedentes en el hogar están menos relacionadas con las ambiciones de los niños, aunque hay algunas diferencias notables entre las aspiraciones de los niños de los entornos más y menos favorecidos (OCDE, 2020). De igual modo, la investigación de Adriany (2019), basada en la educación de la primera infancia, se centra en la condición de género a través de la cual se estructura y experimenta el juego al destacar algunas de las prácticas normalizadas y concedidas en la socialización temprana, que pueden ser tan poderosamente productivas en el desarrollo y la vigilancia de las normas de género y sexualidad (Blaise, 2012; Renold, 2005; Robinson, 2005). Esto es explorado más a fondo por Cunningham y Macrae (2011), quienes señalan la interacción crítica entre los factores culturales y cognitivos en el establecimiento de creencias estereotipadas. Su estudio investigó hasta qué punto las asociaciones de color y género transmitidas culturalmente (por ejemplo, el rosa es para las niñas, el azul es para los niños) sentaron las bases para la activación y expresión automáticas de los estereotipos de género. Sus datos demostraron que: la elección de

4. Exsecretario general de la ONU y ganador del Premio Nobel de la Paz.



los bienes infantiles por parte de los consumidores está dominada por los colores estereotipados por el género; las asociaciones estereotipadas basadas en el color guían el comportamiento de los niños pequeños; las asociaciones color-género activan automáticamente los estereotipos asociados en la edad adulta; y las asociaciones estereotipadas basadas en el color predisponen las impresiones de los objetivos masculinos y femeninos. Estos hallazgos indican que las prácticas sociales aparentemente inocuas pueden continuar promoviendo este modo de pensamiento a menos que los estereotipos de género se prevengan y aborden activamente (Cunningham y Macrae, 2011).

El desarrollo de un niño en los primeros años de vida predice significativamente su éxito posterior en la educación y los niveles continuos de felicidad y bienestar (OCDE 2020). El desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia están sistemáticamente vinculados con el logro de la educación en la escuela y en la edad adulta, la salud física y mental, los resultados sociales, el empleo, los ingresos, la condición socioeconómica, el compromiso cívico y la felicidad autoinformada. Las habilidades que los niños desarrollan en la primera infancia son importantes para su bienestar inmediato y para su éxito en la infancia posterior, la adolescencia y en la edad adulta. Todos los aspectos del desarrollo temprano y el bienestar de los niños son importantes. En particular, las habilidades cognitivas tempranas (especialmente la alfabetización y la aritmética emergente), la autorregulación y las habilidades socioemocionales como grupo son clave para dar forma a una serie de resultados posteriores (OCDE, 2021).

## 7. Bienestar

Bronfenbrenner (1979) destaca en su teoría de sistemas ecológicos cómo cada persona vive dentro de un *microsistema* (por ejemplo, familia, compañeros, escuelas) dentro de un *mesosistema* (las relaciones entre los microsistemas), incrustado en un *exosistema* (por ejemplo, servicios de salud comunitarios; vecinos; lugar de trabajo de los padres; familia extendida) todos los cuales son parte del *macrosistema* (leyes; tradiciones; creencias y valores). Cada sistema tiene efectos e influencias recíprocos el uno en el otro (Bronfenbrenner, 1979). Esta perspectiva reconoce

que, a veces, el bienestar de los individuos se ve obstaculizado por factores sociales, económicos o culturales más amplios y que, a la inversa, a veces el propio comportamiento, las elecciones o los objetivos pueden dañar el bienestar colectivo tanto a nivel local como global. Además, nos recuerda que nuestro bienestar personal y el de nuestra comunidad local están conectados con el mundo en general y se basa en valores de justicia, igualdad, solidaridad y respeto por las diferencias en un mundo interconectado. El modelo de Bronfenbrenner (1979) demuestra que ser humano es ser relacional y el bienestar siempre se realiza en una comunidad (NCCA 2021, 11).

Las escuelas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades relacionales de los niños y su comprensión y apreciación del intercambio, la equidad, el respeto mutuo y la cooperación. Innegablemente, ayudan a formular:

[...] los valores y competencias fundamentales que son los pilares hacia la comprensión de conceptos como la justicia, la democracia y los derechos humanos. (Unesco y UNODC 2019a, 10)

Los maestros, junto con la unidad familiar, desempeñan un papel formativo en la configuración de las actitudes y comportamientos de los niños. En consecuencia, la educación tiene un papel clave en el fomento de las generaciones futuras que no solo son pensadoras críticas, sino también actores informados y empoderados preparados para construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas (Unesco y UNODC, 2019a, 10). Mediante programas e iniciativas de educación de calidad, los niños, con el apoyo de los padres y los miembros de la comunidad, pueden practicar activamente la configuración de una sociedad en la que todos puedan vivir vidas pacíficas, justas, seguras y plenas. Informar y recabar el apoyo de los miembros de la familia es especialmente importante cuando se abordan cuestiones delicadas como la intimidación basada en el género y la violencia de género. Una educación de calidad puede dotar a los niños de los conocimientos, valores, actitudes y comportamientos que necesitan para tomar decisiones éticamente responsables en su vida cotidiana que apoyen la justicia y los derechos humanos (Unesco y UNODC, 2019b, 14).

Si bien se han realizado muchos esfuerzos para promover la igualdad entre los géneros mediante cambios legislativos y nor-

mativos, las iniciativas educativas escolares, como el programa *Gender Equality Matters (GEM)*, pueden desempeñar un papel positivo y duradero. Del mismo modo, se ha demostrado que los programas de aprendizaje socioemocional mejoran significativamente las aptitudes, actitudes, comportamiento y rendimiento de aprendizaje social y emocional de los niños y jóvenes (Durlack *et al.*, 2011). Una sólida investigación internacional concluye que la adopción de un enfoque curricular de la educación social y emocional es clave para el desarrollo personal de un individuo para desafiar una cultura de violencia en la escuela. El tiempo suficiente en el aula para la educación social y de regulación de las emociones en las escuelas de toda Europa es un factor de éxito importante para la prevención del acoso escolar y la violencia (Downes y Cefai, 2016). Esos programas pueden impartirse universalmente a todos los niños y jóvenes como parte obligatoria del plan de estudios escolar.

Se necesitan políticas y planificación coherentes a nivel de toda la escuela para garantizar el éxito de un proceso de mejora del bienestar en las escuelas. Los dirigentes escolares desempeñan un papel fundamental en la aplicación de las políticas, los planes de estudio y un clima escolar positivo, incluida la revisión y el desarrollo de las estructuras escolares (por ejemplo, comités contra la intimidación, consejos estudiantiles, asociaciones de padres) para apoyar esa aplicación. Las culturas de colaboración surgen cuando las escuelas se involucran en prácticas reflexivas, incluso para considerar la efectividad de las políticas, por ejemplo, la lucha contra el acoso escolar; la igualdad de género, desde la perspectiva de sus propios sistemas escolares y de los sistemas de sus comunidades. La adopción de modelos reflexivos como Kolb (1984) y Gibbs (1988) brinda a los maestros y al personal escolar la oportunidad de reflexionar sobre la eficacia de sus políticas y prácticas actuales, especialmente en relación con sus niveles de confianza y capacidad. Esto da tiempo al personal para considerar en qué desarrollo profesional continuo puede participar para mejorar su conjunto de habilidades existentes, por ejemplo, abordando los estereotipos de género, la intimidación basada en el género y la violencia de género. Estas prácticas reflexivas se observan para mejorar el desarrollo profesional a través del aprendizaje compartido, para dar voz a la creatividad y para construir la propiedad compartida mediante

la creación de redes internas y externas (NCCA, 2021). La investigación ha demostrado que el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes mejora no solo el bienestar y el empoderamiento de los propios docentes, sino que tiene un impacto positivo en los sistemas que reconocen la interacción entre el bienestar y el logro (Hargreaves, 2014). Los factores organizativos y de gestión son tan esenciales para el éxito de un enfoque de la promoción del bienestar en toda la escuela como lo son los factores curriculares y extracurriculares (NICE, 2009).

## 8. El papel de un maestro

### 8.1. Pedagogía en el aula

Las metodologías adoptadas por un maestro de aula pueden desempeñar un papel importante en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de un niño. Todavía relevante hoy en día, el *Cone of Experience* de Dale (1946) ilustra cómo los aprendices retienen más información por lo que *hacen* que por lo que escucha, leen u observan. Por lo tanto, los enfoques participativos y transformadores se consideran los más eficaces cuando se abordan cuestiones sociales como los estereotipos de género, la intimidación basada en el género y la violencia de género en un contexto de aula. Las metodologías participativas garantizan que los niños participen activamente en su aprendizaje en lugar de ser receptores pasivos de información, mientras que los métodos de enseñanza transformadores permiten a los niños transferir los conocimientos, las aptitudes y las disposiciones adquiridas a posibles situaciones de la vida real; por ejemplo, «tarjetas de situación; callejón de la conciencia; juego de roles; sintiendo huellas».

La intimidación y la prevención de la violencia a través del currículo y los recursos del aula tienen el potencial de involucrar a los jóvenes, sus padres y sus maestros en temas delicados como la homofobia, la transfobia, los estereotipos de género, la intimidación basada en el género y la violencia de género. Las metodologías equipan a los estudiantes con habilidades esenciales para la vida, como la toma de decisiones, la construcción de empatía, la gestión y regulación de sentimientos y emociones, el desarrollo de la empatía por los demás. Tanto los materiales del

aula como la formación (maestros; padres) brindan oportunidades para educar y desafiar los niveles actuales de conocimiento y capacidad. Al posicionar los materiales del aula dentro del currículo existente y la política escolar, se proporciona a los maestros un medio para abordar los temas de intimidación de una manera segura y apropiada para la edad. Es innegable que el apoyo gubernamental aumenta aún más las posibilidades del currículo escolar, los recursos en el aula y la capacitación de maestros para inculcar el cambio, inspirar y empoderar a nivel nacional y mundial.

## 8.2. Relación alumno-profesor

El filósofo Nel Noddings sugiere que el cuidado está en el corazón de la vida humana y el florecimiento y debe ser visto como el ideal ético de la educación. Noddings (1984) propone que, desde una perspectiva educativa, la ética del cuidado oriente a los educadores hacia la enseñanza de los estudiantes a cuidarse a sí mismos, a los demás, a las ideas y al mundo. Al satisfacer las demandas de cuidar a los estudiantes, las escuelas apoyan tanto sus necesidades académicas como las sociales y emocionales. Las investigaciones demuestran que los países que alcanzan la excelencia en la educación lo hacen atendiendo tanto a la equidad social como al bienestar infantil. Por lo tanto, no es sorprendente que los países mejor clasificados en los niveles generales de bienestar infantil también se encuentren entre los de mejor desempeño en las clasificaciones PISA en cuanto al logro académico y que sus gobiernos tengan un fuerte compromiso con la igualdad social (OCDE, 2017). El objetivo principal de todo esfuerzo educativo debe ser el mantenimiento y la mejora de los cuidados. Las formas en que los profesores modelan una ética de cuidado de sus alumnos influyen fuertemente en cómo se desarrollan los alumnos como estudiantes y como jóvenes.

La relación que los profesores desarrollan con sus alumnos es una influencia clave en el desarrollo del bienestar, que se extiende más allá de los parámetros de la enseñanza y el aprendizaje. El acceso a un «buen adulto» que pueda guiar y apoyar a un joven en un momento vulnerable es un factor de protección clave. Hay también gran evidencia de la investigación internacional que muestra una asociación entre la calidad de relaciones entre

los profesores y los estudiantes y los resultados del estudiante, incluyendo bienestar socioemocional, participación en el trabajo escolar, sensación de un sentido de pertenencia a la escuela, niveles de problemas disciplinarios, y logro académico (Smyth, 2015). Los estudiantes en clases con maestros de apoyo tienen casi dos veces más probabilidades de sentir que pertenecen a la escuela que aquellos en clases sin tales maestros. Esto es relevante, ya que los estudiantes que se sienten como un extraño en la escuela tienen tres veces más probabilidades de estar insatisfechos con su vida que los que no lo hacen (OCDE, 2017). La encuesta *My World 1 y 2* identificó diferentes factores clave de riesgo y protección para la salud mental de los jóvenes (UCD, 2012; UCD, 2019). Entre los jóvenes de 12 a 18 años encuestados, el predictor más poderoso de una buena salud mental fue la presencia en sus vidas de al menos un «buen adulto», alguien que los conocía personalmente, creía en ellos y estaba disponible para ellos. Aquellos que podían identificar a un adulto así tenían una autoestima más fuerte, optimismo de que podían hacer frente a los desafíos de la vida y una sensación de bienestar. Aquellos que no pudieron identificar ninguna figura de este tipo en sus vidas se encontraron en alto riesgo de ansiedad, depresión, y autolesiones. Para la mayoría de los adolescentes encuestados, su «buen adulto» fue identificado como un padre (muy probablemente su madre), pero para muchos era un abuelo, un pariente mayor o un maestro (UCD, 2012; UCD, 2019).

También es importante reconocer los factores que dan forma y afectan el bienestar de un niño más allá del alcance y la influencia de las escuelas: factores económicos, políticos, ambientales, sociales, de contexto familiar.

Si bien se reconocen estos factores externos, es importante que no se subestime el papel de la escuela en relación con el bienestar. Al optimizar las oportunidades para que los jóvenes aprendan sobre el bienestar, así como al ser conscientes de los factores de protección que toda la comunidad escolar puede proporcionar para mejorar la sensación de bienestar de los jóvenes, las escuelas pueden marcar una diferencia significativa. La infancia puede ser vista como un proceso de «bienestar», donde los jóvenes están adquiriendo conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los sostendrán a lo largo de sus vidas (NCCA, 2021).

## 9. Conclusión

El logro de la igualdad de género es, de hecho, una escalada cuesta arriba, sin embargo, como se indica a lo largo de este capítulo introductorio, y en los capítulos restantes de este libro, la educación es una herramienta clave. Si bien existen políticas contra el acoso escolar y la violencia en muchas escuelas, la implementación de estas políticas puede ser problemática, debido a la falta de educación y formación de los maestros, la participación inadecuada de los padres y la falta de autoevaluación escolar en torno a la implementación, siendo todos elementos clave del éxito de las medidas de prevención e intervención (Downes y Cefai, 2016). Los hallazgos irlandeses recientes indican que solo el 42 % de las escuelas han cumplido con el requisito de investigar e implementar un programa específico contra el acoso escolar (Murphy, Downes y O'Higgins-Norman, 2017). De manera similar a la política, también existen pautas curriculares para dirigir a los maestros cuando imparten lecciones de prevención e intervención contra el acoso escolar. Sin embargo, como cuestiona Lähdemäki (2019), «¿la base de valores progresiva y el contenido del currículo se transfieren con éxito al aula?» (p. 398). Una vez más, la confianza y los niveles de competencia de los maestros son cruciales para la entrega efectiva y significativa del currículo junto con la gestión escolar y la cultura/ética escolar.

La educación es el arma más poderosa que se puede utilizar para cambiar el mundo. El poder de la educación se extiende más allá del desarrollo de las habilidades que necesitamos para el éxito económico. Puede contribuir a la consolidación de la nación y a la reconciliación. (Nelson Mandela)

Indudablemente, ante la pandemia mundial y el impacto de la COVID-19, es crucial incorporar la igualdad de género como un objetivo central de nuestras políticas y prácticas actuales y futuras para gestionar la recuperación posterior a la pandemia, y en beneficio de nuestras economías y nuestras sociedades. Este libro permite a los educadores convertirse en *agentes de cambio*, equipándolos con las herramientas para romper los techos de cristal de la igualdad de género. No es en absoluto un papel o

una tarea fácil, pero no es imposible. Cada pequeña acción positiva marca la diferencia.

Juntos podemos marcar esa diferencia. Juntos podemos hacer de la igualdad de género una realidad vivida para las generaciones futuras, donde tanto hombres como mujeres reciban el mismo trato, aprovechando las mismas oportunidades de vida. En palabras de John Hume:

Mientras haya pasión y coraje, todo es posible.

## 10. Referencias

- Adriany, V. (2019). «I Don't want to play with the Barbie boy»: Understanding Gender-based Bullying in a Kindergarten in Indonesia. *International Journal of Bullying Prevention*, 1 (4), 246-254.
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children «doing» gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 85-108.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brower, A. y James, A. (2020). Research Performance and age Explain Less Than Half of the Gender pay gap in New Zealand Universities. *PLOS One*, 15 (1), 1-13.
- Cardozo, K. M. (2017). Academic Labor: Who Cares? *Critical Sociology*, 43 (3), 405-428.
- Consejo de Europa (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Consejo de Europa.
- Cunningham, S. J. y Acrae, N. E. (2011). The colour of gender stereotyping. *British Journal of Psychology*, 102 (3), 598-614.
- Dale, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. Dryden Press.
- Downes, P. y Cefai, C. (2016). *How to prevent and tackle bullying and school violence: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools, NESET II Report*. Publications Office of the European Union.
- Downing, D. (2017). U.S. Higher Education and the Crisis of Care. *Humanities*, 6 (2), 32 1-14.
- EIGE (2017). *Cyber violence against women and girls*. Publications Office of the European Union.



# Índice

Prólogo.....	9
Referencias.....	10
Igualdad de género: ¿progreso o retroceso?.....	11
1. Introducción.....	11
2. Índices de género mundiales y europeos.....	13
3. Segregación de género en la educación y el trabajo.....	15
4. La torre de marfil de la Academia.....	16
5. Violencia de género.....	18
6. Escolarización y educación: los mecanismos para el cambio social.....	19
7. Bienestar.....	21
8. El papel de un maestro.....	24
8.1. Pedagogía en el aula.....	24
8.2. Relación alumno-profesor.....	25
9. Conclusión.....	27
10. Referencias.....	28

## PARTE I: EDUCACIÓN, GÉNERO Y TIC

1. Igualdad, género y educación en valores.....	33
1. Educación transversal para la igualdad de género.....	33
2. La igualdad de género como objetivo europeo.....	36
3. GEM: una experiencia de igualdad de género en Educación Primaria.....	38

4. Principales conceptos trabajados en el proyecto <i>GEM</i> . . . . .	40
4.1. Educar en derechos, igualdad y equidad . . . . .	40
4.2. Educar en diversidad y no discriminación. . . . .	41
4.3. Educar en los derechos del niño y de la mujer . . . . .	42
5. Unidades didácticas del proyecto <i>GEM</i> . . . . .	44
6. Resultados del proyecto . . . . .	45
6.1. Percepción del alumnado participante . . . . .	46
6.2. Percepción del profesorado participante. . . . .	48
6.3. Participación y valoración de las familias.. . . . .	53
7. A modo de conclusión . . . . .	55
8. Referencias . . . . .	56
2. Materiales para la educación de género . . . . .	59
1. Introducción. . . . .	59
2. Criterios para la selección de materiales digitales . . . . .	60
3. Materiales didácticos para trabajar la igualdad de género . . . . .	62
3.1. Página web Educar en Igualdad. . . . .	62
3.2. Propuestas didácticas para la Educación Infantil y Primaria <i>Me pido igualdad</i> , de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (CARM) . . . . .	64
3.3. Página web <i>Con igualdad y Guía exprés del hombre             igualitario</i> . . . . .	66
3.4. Página web Machista en rehabilitación. . . . .	67
3.5. <i>Guía para el uso no sexista del lenguaje</i> , de la Universidad Autónoma de Barcelona . . . . .	69
3.6. <i>App</i> Detectamor. . . . .	69
3.7. Materiales del proyecto europeo <i>Gender Equality Matters</i> . . . . .	71
3.8. Juego de mesa <i>¿Quién es ella?</i> . . . . .	73
3.9. Vídeo de la campaña «Cambiar el juego, cambiar el mundo. Juego y Juguete no sexista, no violento». . . . .	74
3.10. <i>Camino en igualdad. Guía teórica y práctica de             coeducación para el profesorado de Infantil y Primaria</i> . . . . .	75
3.11. <i>Guía didáctica #ChicasInTech</i> . . . . .	76
4. Recursos de enseñanza para trabajar la igualdad de género. . . . .	77
4.1. Audiovisuales sobre educación para la igualdad. . . . .	77
4.2. Artículos de prensa relacionados con la educación para la igualdad. . . . .	78
4.3. Canciones relacionadas con la educación para la igualdad. . . . .	79
<i>La puerta violeta</i> , de Rozalén. . . . .	80

<i>Salir corriendo</i> , de Amaral . . . . .	80
<i>Malo</i> , de Bebe . . . . .	80
<i>A ningún hombre</i> , de Rosalía . . . . .	80
<i>Abre tu mente</i> , de Merche . . . . .	81
<i>No soy esa mujer</i> , de Paulina Rubio . . . . .	81
<i>Violencia machista</i> , de Ska-P . . . . .	81
<i>Nanai</i> , de Mala Rodríguez . . . . .	81
<i>El final del cuento de hadas</i> , El Chojin . . . . .	81
5. Síntesis de los recursos y materiales recopilados . . . . .	82
6. Referencias . . . . .	83
3. El género como motivo para ciberacosar . . . . .	85
1. Introducción . . . . .	85
2. Entendiendo qué es el ciberacoso . . . . .	86
2.1. Definición . . . . .	86
2.2. Características del ciberacoso . . . . .	88
3. La violencia de género en el contexto actual . . . . .	89
4. El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género . . . . .	91
4.1. La investigación sobre el ciberacoso y la violencia de género . . . . .	94
4.2. Formas de ciberacoso para ejercer la violencia de género . . . . .	96
4.3. Obstáculos para la detección del ciberacoso . . . . .	98
5. El <i>sexting</i> como conducta de ciberacoso . . . . .	99
6. Medidas educativas para la prevención del ciberacoso y la violencia de género . . . . .	101
7. Conclusiones . . . . .	103
8. Referencias . . . . .	104
4. Medios de comunicación e igualdad de género: una visión poliédrica . . . . .	107
1. Introducción . . . . .	107
2. Marco legal de los medios de comunicación y la igualdad de género . . . . .	109
2.1. Marco internacional . . . . .	109
2.2. Marco nacional . . . . .	110
3. Empleabilidad, cobertura mediática y su impacto según el género . . . . .	112
4. La publicidad y los estereotipos de género . . . . .	117

5. Alfabetización mediática e informacional con perspectiva de género desde los primeros niveles educativos . . . . .	120
6. Referencias . . . . .	128
5. Robótica y brecha digital de género: principios metodológicos para la intervención educativa . . . . .	133
1. Introducción. . . . .	133
2. Estereotipos de género, STEM y educación. . . . .	136
3. Brecha de género en ámbitos STEM . . . . .	140
4. Cómo enseñar y aprender con robots . . . . .	142
4.1. Paso 1: Ponte la vacuna de la tecnología educativa. . . . .	143
4.2. Paso 2: Enfría el tecnooptimismo con evidencias . . . . .	145
4.3. Paso 3: Busca principios pedagógicos y deja de lado el proceso ingenieril . . . . .	148
4.4. Paso 4: Actividades desenchufadas . . . . .	149
4.5. Paso 5: Montaje y programación de robots. . . . .	150
4.6. Paso 6: Compartir y comunicar. . . . .	151
5. Conclusiones . . . . .	152
6. Referencias . . . . .	154

## PARTE II: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

6. La coeducación en Educación Infantil desde la perspectiva docente. . . . .	163
1. Introducción. . . . .	163
2. Algunas notas sobre coeducación. . . . .	164
3. El centro educativo coeducativo: la Educación Infantil . . . . .	167
4. Marco metodológico . . . . .	172
4.1. Método y participantes . . . . .	172
4.2. Instrumentos de recogida de datos . . . . .	174
4.3. Procedimiento. . . . .	176
4.4. Análisis de los datos . . . . .	176
5. Resultados . . . . .	177
5.1. Significados del término <i>coeducación</i> . . . . .	178
Directas . . . . .	178
Pormenorizadas . . . . .	178
Las que no hacen referencia a la temática . . . . .	178
5.2. Programación didáctica e igualdad entre los sexos . . . . .	179
5.3. Organización escolar y recursos . . . . .	181

5.4. Actitud del profesorado . . . . .	187
6. Discusión y conclusiones . . . . .	189
7. Referencias . . . . .	192
7. Género y danza en la educación escolar: una mirada retrospectiva a través de la imagen . . . . .	195
1. Introducción . . . . .	195
2. Masculinidad y feminidad: una cuestión de género . . . . .	196
3. Danza, género y educación . . . . .	198
4. Método . . . . .	201
4.1. Muestra . . . . .	201
4.2. Instrumento . . . . .	203
4.3. Procedimiento y análisis de datos . . . . .	203
5. Resultados . . . . .	204
5.1. Aspectos identificativos y técnicos . . . . .	204
5.2. Aspectos de género y didácticos de la imagen . . . . .	206
6. Conclusiones . . . . .	209
7. Referencias . . . . .	212
8. Género y sexualidad en estudiantes universitarios . . . . .	217
1. Introducción . . . . .	217
2. Metodología . . . . .	223
2.1. Participantes . . . . .	223
2.2. Instrumento y procedimiento . . . . .	224
3. Resultados . . . . .	225
3.1. Conocimientos y desconocimientos afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	225
3.2. Actitudes afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	227
3.3. Prácticas afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	228
3.4. Diferencias según el género entre conocimientos y desconocimientos afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	230
3.5. Diferencias según el género en actitudes afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	232
3.6. Diferencias según el género en prácticas afectivo-sexuales en jóvenes universitarios . . . . .	233
4. Conclusiones . . . . .	234
5. Referencias . . . . .	235

9. Los diferenciales de género en las instituciones de educación superior: una mirada nacional e internacional . . . . .	241
1. Introducción . . . . .	241
2. Panorámica actual de la situación de la mujer en la academia . . . . .	242
2.1. Diferenciales de género en la docencia . . . . .	246
2.2. Diferenciales de género en la investigación. . . . .	251
2.3. Diferenciales de género en la gestión . . . . .	255
3. Conclusión . . . . .	258
4. Referencias . . . . .	260