

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000114010>

113-145

LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA, UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Gender diversity in physical education, an service-learning project

IANIRE SENPERENA ARRONA

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Univertsitatea
ianiresenpe@gmail.com

RAKEL GAMITO GOMEZ

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Univertsitatea
rakel.gamito@ehu.eus

EIDER HERMOSO-LARZABA

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Univertsitatea
eider.hermoso@ehu.eus

RESUMEN

Este artículo se enfoca en comunicar la experiencia de un proyecto de intervención, desarrollado en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ligado al Trabajo Fin de Grado. Su propósito fue tratar temas relacionados con la diversidad identitaria y de género, haciendo uso de la metodología Aprendizaje-Servicio, demostrar que las clases de Educación Física también sirven para el aprendizaje teórico y recoger el proceso del futuro profesorado. El alumnado participante ha sido un grupo de 6º Educación Primaria (n=20) del colegio Zumaiena (Zumaia, Gipuzkoa) durante el curso 2022/2023. Se han

diseñado 10 sesiones con 22 dinámicas que tienen como objetivo principal romper y trabajar los roles y estereotipos de género. Durante el servicio se han utilizado diversas herramientas como rúbricas, diarios y fichas de observación para registrar el desarrollo y los resultados del proyecto. Los resultados obtenidos muestran el trabajo reflexivo del alumnado en temas de género y el enriquecimiento personal y académico de la persona encargada del diseño y puesta en marcha del proyecto. Se concluye que la diversidad de género sigue siendo un tema pendiente en las primeras etapas escolares y que es posible trabajarlo de manera dinámica y divertida.

Palabras clave: Educación Física; rol de los géneros; sexo; coeducación; enseñanza primaria e intervención

ABSTRACT

This project is carried out in the Degree of Primary Education of the School of Education and Sport of the University of the Basque Country (UPV/EHU), linked to the Final Degree Work. It seeks to address themes related to identity and gender diversity, making use of the Learning-Service methodology, demonstrating that the Physical Education classes also serve for theoretical learning and collect the learning process of the student as a future teacher. The participating students were a group of 6 Primary Education (n=20) from Zumaiena College (Zumaia, Gipuzkoa) during the 2022/2023 academic year. Ten sessions have been designed with 22 dynamics that have as main objective to break and work roles and gender stereotypes. During the service several tools have been used, such as rubrics, diaries and observation sheets to record the development and results of the project. The results obtained show the students' reflexive work on gender issues and the personal and academic enrichment of the person in charge of the design and implementation of the project. It is concluded that gender diversity is still a pending subject in the early stages of school and that it is possible to work in a dynamic and fun way.

Keywords: Physical education; gender role; sex; coeducation; primary education and intervention

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El sistema educativo impulsa el aprendizaje de la identidad sexo-género basado en las principales características de qué es ser un hombre y qué es ser una mujer, y reproduce las diferencias y oposiciones binarias, reafirmando así sistemas de poder (Herrera et al., 2018; Lamas, 1996; Maccoby et al., 1972). De esa forma, poco a poco se moldean cuerpos y actitudes; creando el vínculo actitudes-sexo para aplaudir (aprobación) y/o castigar (desaprobación) ciertas actitudes según los genitales de la persona (Mischel, 1973; Rodríguez y Peña, 2005).

Ante dicha panorámica, la Educación Física juega un papel crucial, puesto que brinda la oportunidad de trabajar las actitudes estereotipadas. La Educación Física fomenta, por un lado, valores individuales (diversión, creatividad, esfuerzo, superación, creatividad...) y, por otro, sociales (participación, respeto, trabajo en equipo, compromiso...) (Prat et al., 2004). La lucha por romper los estereotipos o roles de género impuestos deben relacionarse tanto con el aspecto individual como con el social; poniendo el foco en el uso de materiales didácticos que tengan en cuenta la perspectiva de género, ya que su uso traerá consigo la fractura de los roles tradicionales (Lleixà et al., 2020).

En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) brinda la oportunidad de responder a la problemática planteada desde el proceso de aprendizaje vinculado a la profesión docente (Aprenatge-Servei, 2016), activando, así, la perspectiva coeducativa en el sistema escolar y la implicación activa así como la reflexión crítica en la formación inicial docente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. ApS

Roser Batlle (2011) definió el ApS como una metodología educativa orientada a la sociedad. En su opinión, se basa en pedagogías activas y es compatible con otras metodologías educativas. Es decir, esta metodología, partiendo de una situación social, propone al alumnado que se convierta en partícipe de la resolución del problema, para que, además de abordar la problemática de forma teórica, se trabaje de forma activa o se abra la posibilidad de abordarla.

Así, el ApS parte de una necesidad identificada en la comunidad desde una mirada crítica a las dinámicas sociales, culturales y económicas: “la toma de conciencia de las dificultades y problemas reales que vive la población despierta la motivación y la responsabilidad social, apreciando la necesidad y el deseo de cuidar lo que es de todos” (Puig et al., 2011, pp 55- 71).

Según Rafael Mencia (2012, p. 73), “la vida es un acercamiento al aprendizaje y al aprendizaje a la vida”. Hay que dejar de ver la escuela y la sociedad como dos entidades diferenciadas para mejorar las capacidades personales del alumnado, siendo protagonista de su proceso de aprendizaje, y crear una comunidad de aprendizaje que fomente la educación personal y social (OP. CIT, Mencia, 2012).

En ese proceso, esta metodología innovadora no se aleja de las competencias curriculares. El ApS es una excelente herramienta para trabajar las competencias básicas y transversales (Mencia, 2012) como la competencia para aprender a aprender y a pensar, la competencia para la convivencia, la competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor y la competencia para aprender a ser uno mismo. A su vez, ayuda a desarrollar competencias clave

a lo largo de la vida como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la ciudadanía y el desarrollo de la responsabilidad social (Aramburuzabala et al., 2015). También se fortalecen valores como el compromiso, la cooperación, la conciencia social y la empatía (Teijeira, 2016).

En definitiva, esta propuesta metodológica engloba dos tipos de procesos: conocimientos curriculares y servicio a la comunidad (Aprentatge-Servei, 2016). Ambos se deben vincular en un único proyecto con el fin de trabajar y mejorar con las necesidades reales del entorno.

2.2. Sexo, género e identidad

Según Quintana y Pfaus (2024), el sexo es una realidad biológica basada en genes, cromosomas, anatomía y fisiología, mientras que el género es una construcción sociocultural que “puede, aunque no siempre, concordar con el sexo de una persona, y puede abarcar una multitud de expresiones” (p. 2257). La identidad de género hace referencia al sentimiento de género desarrollado por los seres humanos, es decir, el modo en que cada persona vive el género, y nos habla de cómo afecta a la identidad, a la individualidad y al sentimiento de pertenencia del individuo (Gallardo y Escolano, 2009). Asimismo, la sexualidad es un proceso que combina aspectos psicológicos complejos como el reconocimiento biológico y el reconocimiento de los genitales (Bardi et al., 2005).

Por tanto, existen características, actitudes y estereotipos directamente relacionados con los niños y las niñas. Deaux y Lewis (1984) dividieron los estereotipos relacionados con el género que se dan en nuestra sociedad en cuatro grupos: (a) la personalidad (mujer sensible y hombres fuertes); (b) la participación social (cuidado de mujeres y sesiones de reparación de hombres); (c) los oficios (distribución de puestos de trabajo por sexos); (d) la apariencia física (mujeres sensuales y hombres fuertes y creativos). Basándose en

diferentes factores, se distinguen cuatro, cinco o seis géneros: heterosexual masculino, heterosexual femenino, homosexual, lesbiana, bisexual y no binaria (Burggraf, 2001). Además, hay otras realidades como las personas trans* que nacen con un sexo y que adquieren las características físicas de las personas del otro sexo mediante hormonas o cirugía.

La exploración de género en la infancia debe considerarse un proceso natural y no como una cuestión que las personas adultas deban definir anticipadamente (Ashley, 2019). Por ello, hay que entender que, antes de descubrir su identidad, el niño o la niña no puede relacionarse con un género, hay que dejarle hacer ese proceso de conocimiento, sin imponer qué son o cómo se identifican. Sin embargo, nuestra sociedad se basa en un sistema binario basado en diferencias (Lamas, 2015).

Para entender las diferencias de género, el desarrollo de la identidad y las reivindicaciones de igualdad del feminismo, es imprescindible entender que vivimos en una sociedad heterosexual y heteropatriarcal donde el sexismo convive en la educación y la cultura (Cruz y Oyarce, 2018; Díaz Aguado, 2006; Listur, 2019).

Las desigualdades sociales y psicológicas entre hombres y mujeres se relacionan con la diferencia del sexo biológico (Díaz Aguado, 2006). Al nacer, al bebé se le impone el género y la orientación sexual, así como las características vinculantes relacionadas con sus genitales (Martínez, 2020). Los roles jerarquizados de hombres y mujeres dentro de la familia obstaculizan la igualdad en las funciones y en el ciclo de vida, otorgando a los hombres un control físico, económico y emocional sobre las mujeres (Lamas, 1996; Rich, 1998). Mientras que el aprendizaje sociocultural es el que, desde la imitación, la observación y la influencia, hace que se interioricen las identidades de género impuestas (Baggini 2008; Rodríguez y Peña, 2005).

2.2.1. La coeducación como base de la escuela inclusiva

Según Eleanor MacCoby et al. (1972), el Sistema Educativo impulsa el aprendizaje de la identidad de género a través de las interacciones sociales (relaciones, mensajes, entre otras) que se producen en la escuela y reproducen las diferencias entre chicos y chicas ya presentes en la sociedad.

Ridgeway y Correll (2004) explican que “las normas de género dictan qué comportamientos son socialmente aceptables o sancionables, y estas expectativas varían dependiendo del sexo asignado al nacer, premiando unas actitudes y castigando otras” (p. 510). De esta manera, se da una interiorización de actitudes relacionadas con cada sexo, y se crea una conexión con lo que es suyo (Mischel, 1973).

En este sentido, las leyes educativas actuales hacen referencia directa al género y la identidad de género, vinculándolos a los estereotipos sociales y la influencia de la presión social en su construcción (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018). Esto ha generado la necesidad de educar en igualdad. La eliminación de todas esas características se alinea con la idea de inclusión escolar. La escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2011) es la que garantiza el acceso de todas las personas a la educación. Así, la escuela inclusiva pretende ofrecer a todo el alumnado la misma educación y las mismas oportunidades educativas de calidad. Por lo tanto, el planteamiento de la escuela inclusiva implica, entre otros aspectos, la toma de conciencia sobre la falta de reconocimiento de esa diversidad en cuanto a identidad de género, visibilizar las presiones y las discriminaciones sociales por razones de género, y regular situaciones discriminatorias, entre otras.

Asimismo, es labor de la escuela ayudar al alumnado en este proceso de admisión y poner a su disposición los recursos necesarios para que pueda dar un desarrollo correcto. De hecho, el proceso de desarrollo de la identidad

abarca aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales.

2.3. La coeducación en Educación Física

Tal y como se ha mencionado, una de las claves para resolver la problemática expuesta es realizar un trabajo en profundidad desde el punto de vista educativo, también en las sesiones de Educación Física, en las que hoy por hoy se sigue impulsando un currículo centrado en la masculinidad hegemónica (destreza y afición por el deporte, fuerza, dureza...) (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Beltran-Carrillo et al., 2019). Como dice Maria Prat et al. (2004), si se utiliza correctamente, la Educación Física es una forma maravillosa de aprender valores individuales (esfuerzo, diversión, superación de fronteras, creatividad, respeto, disciplina, mejora de la salud...) y sociales (respeto a los demás, trabajo en equipo, compromiso, participación...).

Para que sea una herramienta de cambio, es necesaria la implicación activa y crítica del profesorado. Hay que mirar de forma crítica a las creencias y actitudes cotidianas, y transformar el currículum oculto (miradas, lenguaje, tono, división de grupos, felicitaciones y castigos...) y hay que dejar de reproducir el sistema hegemónico de la sociedad para impulsar el cambio (López-Pastor et al., 2004). Hay que fomentar la participación del alumnado y el uso equitativo de los materiales y espacios, así como utilizar materiales didácticos con perspectiva de género que supongan la ruptura de roles tradicionales y estereotipos sociales (Lleixá et al., 2020).

2.4. Objetivos

Los objetivos principales de este trabajo son tres:

1. Analizar los conocimientos previos respecto al sexo, género, la identidad de género, la coeducación y el acoso escolar del alumnado de 6º de Educación Primaria del colegio Zumaiena Ikastetxea y definir la situación actual de la coeducación de un modo práctico y desde la perspectiva del profesorado.
2. Para responder a la necesidad que muestra la literatura científica respecto al trabajo del género en el aula y que las personas participantes han confirmado, diseñar un servicio que busque desarrollar, implementar y valorar una intervención didáctica en la etapa de Educación Primaria para tratar temas como el sexo biológico, el constructo social del género, la identidad de género (qué se aleja de lo normativo), la diversidad positiva y el respeto.
3. Identificar los aprendizajes (competencias profesionales y aprendizajes personales) obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto ApS, todo ello vinculado a la formación inicial docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

Zumaiena Ikastetxea es un centro ubicado en la localidad de Zumaia (Gipuzkoa). Se trata de un centro de titularidad religiosa. Está abierta a todo tipo de familias y ofrece una educación de calidad, diversa, no discriminatoria y euskaldun (vascohablante) para el alumnado de 0-18 años (Zumaiena Ikastetxea, 2023).

Su objetivo principal es educar a personas soberanas, académicamente competentes y capaces de gestionar las emociones, críticas, responsables y comprometidas con la sociedad. Para ello, sigue un modelo educativo abierto a las innovaciones pedagógicas, a la promoción del desarrollo profesional, a la colaboración con los diferentes agentes y profesionales, mediante una estrecha colaboración con las familias, complementando a la comunidad escolar (Zumaiana Ikastetxea 2023).

3.2. Participantes

El proyecto ApS se llevó a cabo con el grupo de alumnado 6.B del colegio Zumaiana. El aula estaba compuesta por 20 alumnos y alumnas (A) de entre 11, 12 y 13 años, 11 chicos y 9 chicas, según la encuesta respondida por el alumnado. Se trataba de un grupo plural de alumnos y alumnas de diferentes capacidades, géneros, cuerpos, gustos, religiones, razas y culturas.

En cuanto al profesorado (P), se trabajó con tres docentes diferentes de Educación Física, y aunque la metodología de cada educador/a era diferente, todo el personal docente ponía las necesidades y los deseos del alumnado en el centro del proceso de aprendizaje. El proyecto ApS se llevó a cabo junto con uno de estos tres profesores/as, ya que era el profesor de Educación Física del grupo participante.

La alumna autora del Trabajo de Fin de Grado también fue participante del proyecto ApS. Se encargó de dirigir las sesiones y, a su vez, se llevó a cabo el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje.

3.3. Instrumentos

Para poder recoger los datos obtenidos durante el servicio y poder cumplir con los objetivos propuestos, se utilizaron varias herramientas.

3.3.1. Ficha de observación

Esta fue la herramienta más utilizada a lo largo del ApS, para ver las necesidades, intereses y aspiraciones del grupo. Para ello, se propusieron varias preguntas que ayudan a evaluar las necesidades de cambio de cada ejercicio:

- ¿Cómo ha sido el grado de participación del alumnado?
- ¿Qué respuesta ha recibido el ejercicio por parte del alumnado?
- ¿Querían seguir jugando más o se han aburrido fácilmente?
- ¿Les han surgido preguntas e intereses sobre lo trabajado?
- ¿Cómo se ha sentido el alumnado a lo largo de la clase?
- ¿Cómo me he sentido a la hora de dirigir la clase?
- ¿Qué cambiarías? ¿Y por qué?

3.3.2. Cuestionario para conocer las opiniones del alumnado y del profesorado

El objetivo del cuestionario del alumnado fue analizar los conocimientos previos y en función de ellos preparar las sesiones. También se utilizó para conocer el nivel de interiorización de los temas tratados, dado que se repitió el cuestionario al finalizar la implementación del servicio. Consta de 27 preguntas, divididas en cuatro bloques: (1) preguntas generales, (2) el sexo, el género y la identidad de género, (3) la coeducación y (4) las sesiones de

Educación Física.

El del profesorado se realizó con la intención de saber cuánto sabían del tema y analizar su forma de trabajar. Tiene 21 preguntas, divididas en tres bloques: (1) el sexo, el género y la identidad de género, (2) la coeducación y el acoso escolar y (3) las sesiones de Educación Física.

3.3.3. Rúbricas

El alumnado rellenó dos rúbricas de evaluación, una de autoevaluación, para evaluar su nivel de participación y de entusiasmo, y la segunda para evaluar el servicio recibido como parte del proyecto ApS (las sesiones, las actividades, el nivel de interés y el liderazgo del personal docente). Al final, también respondieron una pregunta abierta en la que tenían la oportunidad de detallar aspectos de mejora.

3.3.4. Diario de narración etnográfica

Después de las sesiones, la alumna universitaria escribió un diario a modo de relato etnográfico en el que se retrató cómo se desarrollaron los ejercicios preparados, cómo fue la gestión del tiempo, cómo fue la actitud del alumnado, si se produjo algún conflicto, cuáles fueron las sensaciones generales, entre otros aspectos. Se alimentó con las observaciones recogidas en las fichas de observación durante las sesiones y se aportaron también las voces del alumnado.

Esta fue una herramienta muy valiosa para evaluar tanto a la autora como a su actividad, así como para evaluar los diferentes aspectos del servicio. A largo plazo, es más fácil recordar lo que ha salido bien o mal, y olvidar pequeños detalles, por lo que un diario en el que se anotan dichos detalles es

de gran utilidad en el futuro. Gracias a ello, queda retratado lo que el autor ha vivido, lo que cambiaría o el ejercicio que, según su percepción, más les ha gustado a los participantes.

3.4. Procedimiento y análisis

Antes de empezar a diseñar el proyecto ApS, se identificó una problemática que es habitual en el municipio de Zumaia y en la edad de la Educación Primaria en general. Aunque la escuela trabajaba en coeducación, en las clases de Educación Física las diferencias entre chicos y chicas eran más evidentes.

Las hipótesis del equipo apuntaban al patriarcado y a los roles sociales impuestos, porque cuando dejamos a los niños y las niñas libres en el juego, podemos ver claramente cómo los niños y las niñas repiten estos estereotipos y formas de ser que se les han marcado subliminalmente a lo largo de los años. Prioretta (2020) sostiene que, incluso cuando se permite el juego libre, niñas y niños "reproducen comportamientos y normas de género que se les han enseñado de manera subliminal" (p. 5), evidenciando el peso del patriarcado y los roles sociales impuestos. A esto le siguió el deseo de crear una intervención didáctica para trabajar la identidad sexual y de género de manera práctica en el ámbito de la Educación Física.

El primer paso fue la elaboración y distribución de una autorización para que las familias/tutores legales firmaran al alumnado de 6º B para contar con el consentimiento para recabar datos durante el servicio, siempre garantizando la confidencialidad y el anonimato. Junto con las autorizaciones, se acordó el calendario y la planificación para la puesta en marcha del servicio.

En la primera sesión de servicio, el alumnado rellenó el cuestionario, con el fin de recopilar sus conocimientos sobre las temáticas a trabajar (sexo,

género, identidad de género, coeducación, sesiones de Educación Física) y preparar el resto de las sesiones. A su vez, el profesorado también respondió el cuestionario. Los temas que se trataron fueron los mismos que con el alumnado (sexo, género, identidad de género, coeducación, sesiones de Educación Física, acoso y acoso homofóbico), pero desde el punto de vista pedagógico o didáctico.

La implementación de las sesiones que componen el servicio tuvo una duración de un mes. La mayoría de las sesiones se realizaron en las horas correspondientes a Educación Física, pero alguna de ellas se desarrolló en las horas de tutoría, dado que suponían la necesidad de herramientas tecnológicas para la cumplimentación de cuestionarios u otras tareas. Al finalizar el servicio, en la última sesión, el alumnado volvió a responder el cuestionario para así poder comparar las respuestas iniciales y las finales y obtener una visión general de hasta qué punto ha interiorizado el alumnado los conceptos trabajados.

Además, el alumnado participante también cumplimentó las rúbricas de autoevaluación, valorando su grado de participación o disponibilidad y valoró diferentes aspectos del servicio para identificar las posibles mejoras a aplicar en el futuro.

El uso de un amplio abanico de instrumentos permitió recabar datos de diferente índole. Por ello, para proceder al análisis de la información, se codificó la información de la siguiente manera: fecha (dd/mm/aa), instrumento (O: observación, C: cuestionario, R: rúbrica, D: diario de narración etnográfica), persona (A: alumnado perceptor del servicio + número aleatorio del 1 al 20, P: profesorado del alumnado perceptor del servicio + número aleatorio del 1 al 3, AU: alumna universitaria encargada del proyecto ApS). A continuación, el análisis se llevó a cabo en dos fases. Por un lado, con los datos cuantitativos

registrados mediante cuestionarios y rúbricas se llevaron a cabo análisis estadísticos de orden descriptivo básico. Los datos cualitativos, como pueden ser las reflexiones y voces recogidas en el diario etnográfico, o las respuestas de las preguntas abiertas propuestas en los cuestionarios, en cambio, se analizaron haciendo uso de un sistema categorial ad hoc cuyas dimensiones se basan en los objetivos del trabajo y sus categorías principales hacen referencia a los aspectos más relevantes del desarrollo del proyecto. Todo ello fue de ayuda para estructurar los resultados obtenidos en el trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. Zumaiena y el trabajo del género: la realidad desde la perspectiva del profesorado

Para situar el tema, es importante conocer la conceptualización que realiza el personal docente respecto al género y la coeducación en las aulas. A la hora de definir el sexo, el género y la identidad de género, el 100% del profesorado participante coincide en sus definiciones. El sexo “lo definen los genitales que tenemos en el momento de nacer, es el conjunto de características físicas que distinguen al macho y a la hembra” (19/04/23, 21/04/23, 23/04/23, C, P1, P2 y P3). El género, en cambio, lo entienden como “un concepto relacionado con la identidad”. Es decir, la persona se relaciona con lo que se identifica y no tiene por qué coincidir con los genitales o con el sexo en el que nacemos” (9/04/23, 21/04/23, 23/04/23, C, P1, P2 y P3). Y en el caso de la identidad de género, indican que “hace referencia al sentimiento que el ser humano ha desarrollado en torno al género” (9/04/23, 21/04/23, 23/04/23, C, P1, P2 y P3).

En las preguntas abiertas en las que el profesorado debía profundizar las definiciones seleccionadas las personas participantes coinciden en decir

que conocen 4 géneros diferentes, pero los listados contruidos en cada caso son diferentes:

- Chica, Chico, Intersexual. (19/04/23, C, P1).
- Bisexual, heterosexual, homosexual, asexual. (21/04/23, C, P2).
- Niña, niño, no binaria y asexual. (23/04/23,C, P3).

Inmersos en el ámbito educativo, y en cuanto a la conceptualización del término coeducación, todo el personal docente participante se une: “la coeducación quiere acabar con las desigualdades sociales, ofreciendo las mismas oportunidades y herramientas a todos los géneros” (9/04/23, 21/04/23, 23/04/23, C, P1, P2 y P3). A su vez, en todos los casos se hace hincapié en la importancia de que las personas profesionales de la educación garanticen la coeducación a la hora de impartir las clases y para ello, en las respuestas abiertas, se indican o hace referencia al uso y aplicación de diferentes estrategias:

- Teniendo en cuenta todos los caracteres. (19/04/23,C, P1).
- Trato de promover la igualdad cada hora. (21/04/23,C, P2).
- Haciendo grupos mixtos y garantizando las mismas oportunidades y derechos a todos los alumnos y todas las alumnas, sin excluir a nadie por razón de género. (23/04/23,C, P3).
- Pasando de lo personal a un nivel más institucional, el profesorado que respondió el cuestionario considera que la escuela Zumaiena fomenta la coeducación, de esta manera:
- Trabajando en días como el de la violencia contra la mujer, por ejemplo. (19/04/23,C, P1)
- Hay un grupo de coeducación. Prepara días concretos: 8 de marzo... De lo contrario, los demás participamos en los conflictos

entre el alumnado. Nuestra posición está orientada hacia la igualdad. (21/04/23, C, P2).

- Tratando a todo el alumnado de la clase por igual, reafirmando que tienen las mismas oportunidades y promoviendo sistemas educativos basados en el feminismo. (23/04/23, C, P3).

En este sentido, se les pidió que definieran también el acoso homofóbico y para dicha tarea todas las personas participantes dirigieron la mirada hacia la sexualidad y los roles de género estereotipados. No obstante, consideran que en Zumaia no se producen ni acoso escolar ni homofóbico.

Después de la foto general, se puso el foco en las sesiones de Educación Física. En las sesiones el profesorado relacionado con el estudio utiliza diferentes metodologías: mando directo, unidades didácticas, entre otras. A la hora de prepararlas, el 66.7% reconoce que distingue entre chicos y chicas y que la participación en los juegos es diferente según el sexo-género, pero, a su vez, también el 100% cree y defiende que las sesiones de Educación Física son apropiadas para trabajar la igualdad de género y que lo hacen de la siguiente manera:

- Mezclando a todos y todas y trabajando diferentes tipos de capacidades. (19/04/23,C, P1).
- A menudo trabajo las diferentes situaciones que se dan en el deporte e intento normalizar las mismas. Los alumnos y las alumnas los consideran adecuados. (21/04/23,C, P2).
- Crear grupos mixtos y cortar de raíz los conflictos que puedan surgir en la clase por razón de género. (23/04/23, C, P3).

4.2. Intervención para trabajar el sexo-género y la identidad de género en las sesiones de Educación Física de Educación Primaria: diseño y valoración

Partiendo de la situación anterior, se decidió preparar una intervención centrada en el sexo, el género y la identidad de género para trabajar dichas temáticas desde la coeducación con el alumnado de Educación Primaria y de manera práctica en las sesiones correspondientes a Educación Física.

Dado que el servicio de aprendizaje estaba diseñado para llevarlo a cabo en horario escolar, se trataba de trabajar la competencia de aprender a ser uno mismo, para visibilizar y aceptar las diferencias de todo el alumnado, para ver que el trato entre iguales y el que se aleja del normativo también merece el respeto.

Este respeto y reconocimiento se pretendía trabajar centrándose en los dos aspectos complementarios que conforman esta competencia: la conciencia y la regulación de la imagen corporal. Esta competencia se centra en el aspecto físico y el análisis de cuáles son los principales estereotipos de chicos y chicas, destacando que gran parte del alumnado se aleja de estas opciones estereotipadas. Por otro lado, se busca abordar la conciencia de la identidad sexual y su regulación. A través de esta iniciativa se pretendía trabajar la necesidad de dar a conocer las diferentes orientaciones sexuales y darles el lugar y respeto que se merecen.

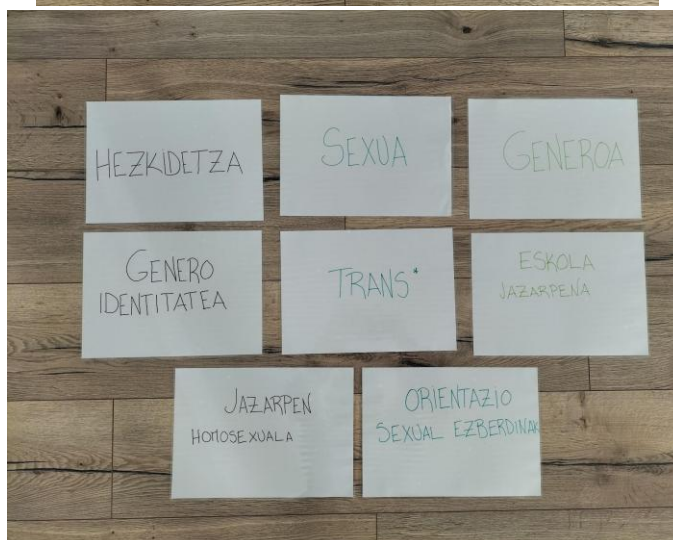
El diseño de las sesiones tuvo como objetivo que la propuesta fuese dinámica y divertida, de manera que el alumnado se motivase y participase de manera activa. Fueron un total de XX sesiones, compuestas por un total de 22 ejercicios. Se detalló la descripción, el material a utilizar, el tiempo estimado, el agrupamiento requerido y los contenidos a trabajar en cada ejercicio.

Ejemplo de ello es el ejercicio que se recoge en la tabla 1. La finalidad es que el alumnado se familiarice con distintos conceptos que se van a ir trabajando durante todo el servicio como son el sexo, el género o el termino Trans*. Las metodologías utilizadas fueron variadas: por un lado, se utilizó el mando directo, explicando lo que se tenía que hacer al alumnado, pero, por

otro lado, también se presentaron ejercicios de desafío, en los que solo se indicó el objetivo de la tarea.

IZENBURUA: PRESENTANDO DEFINICIONES.	
DESCRIPCIÓN	Los alumnos y las alumnas se colocarán en un grupo grande y tendrán una pelota de pelota vasca. se les explicará que su objetivo es llegar a los 40 toques sin cometer errores, y que antes de llegar a los 40 cada alumno o alumna tendrá que darle a la pelota al menos una vez. Cada vez que consigan el objetivo, “desbloquearán” un tema, es decir, podrán trabajar un tema que trabajarán a lo largo de las sesiones. cuando desbloqueen un tema, el profesor o profesora explicará qué es y qué saben sobre ello, qué piensan, si conocían de su existencia o cómo actuarían ante diferentes situaciones.
MATERIAL	UNA PELOTA DE PELOTA VASCA.
TIEMPO	30 MINUTOS.
AGRUPACIÓN	EN UN GRUPO GRANDE.
CONTENIDO CURRICULAR (DECRETO 236/2015)	COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA: 2º Bloque: comunicación oral: hablar, escuchar y conversar. - participación y cooperación en las relaciones interpersonales y en las situaciones de comunicación habituales en el ámbito educativo. - interés por expresarse oralmente de forma proactiva y con plena confianza. COMPETENCIA MOTRIZ: 5. Bloque: cultura motriz: ocio y educación para el tiempo libre. - modalidades de juegos y deportes. práctica de juegos y deportes, incluyendo los deportes rurales vascos, de modalidades variadas y de dificultad creciente.

IMÁGENES



La puesta en marcha de la propuesta de diseño fue una experiencia enriquecedora. Durante la implementación de las sesiones, surgieron

interesantes debates que sirvieron para reflexionar sobre la identidad de género o la necesidad de acabar con el imaginario colectivo basado en estereotipos. Todo ello muestra el interés y la capacidad crítica del alumnado cuando se trabaja la coeducación desde una perspectiva práctica.

- En círculo, mientras hablábamos sobre diferentes temas, se ha lanzado una pregunta muy interesante y una de las alumnas nos ha explicado un caso real que sucede a su alrededor. Ella forma parte de un equipo de natación y en el grupo de al lado hay una chica trans*. Ella ha explicado que “no tengo ningún problema con ella y respeto plenamente que se identifique como chica, pero que no se si es muy justo que una persona que nace con pene compita contra las chicas”. (03/03/23, D, AU).
- En cuanto a los libros, como yo suponía, aparecen los estereotipos de los chicos y de las chicas, al final de las búsquedas, el número de chicos ha sido cuatro veces mayor que el de las chicas: 44 chicos y 11 chicas. La mayoría eran personas blancas, delgadas y jóvenes. En el caso de las chicas, pelo largo y, en el de los chicos, pelo corto. (27/03/23, D, AU).
- Han visto como involuntariamente tenemos un imaginario compartido, relacionamos los diferentes roles sociales con géneros específicos, cómo a la hora de representar a una pareja dibujamos a chicos y chicas, cómo pintamos a profesores como mujeres o dibujamos héroes como hombres. (07/03/23, D, AU).

Para evaluar el éxito de la intervención y la validez del servicio se ha tenido en cuenta el desarrollo de este y las opiniones del alumnado al finalizar el conjunto de sesiones (28/03/23, R, A 1-20). Gran parte del alumnado receptor del servicio cree que en las sesiones ofrecidas trataron

temas de gran interés (65%). Por ello, el alumnado participó activamente en la propuesta (90%) y mostró una actitud adecuada (95%), a pesar de que a veces se sintió avergonzado (85%). Por otro lado, se indicó que la intervención es adecuada para la edad (75%), las propuestas de ejercicios se consideraron divertidas (60%) y se recomendaría a otras personas implicarse en el servicio recibido (85%). Así, y con la valoración positiva de la implementación didáctica aquí analizada como evidencia, el alumnado participante ahora defiende que las sesiones de Educación Física pueden ser también adecuadas para tratar otros temas más transversales como los trabajados en el servicio (80%). En este sentido, las personas participantes señalan:

- Me he quedado muy contenta con el resultado obtenido, una vez más el alumnado se ha mostrado muy participativo y eso ha ayudado mucho a llevar a cabo las dinámicas y a conseguir reflexiones profundas. Se observa que el grupo está cómodo, lo que les da seguridad para actuar o dibujar con tranquilidad. (23/03/07, D, AU).
- A mí me han gustado mucho las clases y los ejercicios. Me han parecido muy divertidas e interesantes. Además, a través de estos ejercicios he aprendido mucho. (28/04/23, R, A13).
- Me han gustado, pero le daba muchas vueltas a la cabeza y me daba vergüenza. De todas formas, he sentido confianza y ayuda. (28/04/23, R, A9).
- Ha estado bien, pero en algunas clases me he aburrido y me gustaría hacerlo en otras horas. (28/04/23, R, A10).

En general, la gran mayoría del alumnado receptor del servicio

aprendió algo nuevo (90%), como palabras o términos que antes desconocían (85%). Aunque es muy difícil acabar con los estereotipos que se han ido interiorizando desde la infancia, a medida que avanzaban las sesiones, la manera de hablar y de pensar del alumnado cambió notablemente, poniendo en duda o cuestionándose la necesidad de cumplir un determinado estereotipo.

- Me ha gustado saber que el sexo y el género son diferentes (no lo sabía). (28/04/23, R, A5).
- Lo he pasado muy bien, he aprendido muchas cosas nuevas a través de los juegos. (28/04/23, R, A8).

Además, si se comparan las respuestas de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado al inicio y tras la puesta en marcha de la intervención, se observa claramente el desarrollo positivo: tras las sesiones, los alumnos y las alumnas eran capaces de definir de manera más precisa y adecuada el sexo, el género, la identidad de género, la coeducación y el acoso homofóbico; y agudizaron la perspectiva del derecho, la oportunidad, el tratamiento y la participación igualitaria.

Para todo ello, es necesario mencionar que el apoyo constante del centro fue clave para la correcta implementación del proyecto ya que se mostraron muy abiertos y dispuestos a ayudar con lo que la estudiante necesitaba (conocimiento, materiales, espacios, confianza...), resultando ser un factor facilitador para el desarrollo y éxito del proyecto ApS. De igual modo, la participación activa y dinámica del alumnado también ayudó al desarrollo de los ejercicios propuestos y, por lo tanto, a la percepción general de las sesiones.

Además, los estudiantes también fueron un factor facilitador importante. Desde el primer momento en que se les explicó el objetivo de

las clases, demostraron un gran nivel de compromiso tanto con los ejercicios propuestos como con la estudiante universitaria que dirigía dichas clases. Mostraron su lado más empático y participaron activamente en todos los ejercicios propuestos. A pesar de que a veces el juego les gustaba menos, intentaron participar, lo que ayudó a que la dinámica de clase fuera más rápida.

- La última actividad ha sido la que menos les ha gustado, de hecho, el juego de mímica no les ha gustado demasiado y en algunos casos no sabían muy bien cómo conseguir interpretarlo. A pesar de todo, han trabajado muy bien y como siempre han demostrado un gran nivel de participación. Ni siquiera en el momento de la reflexión que hacemos en los últimos minutos he tenido que “tirar” y han mencionado sin ningún problema qué les ha gustado y qué no. (14/03/23, D, AU).

Sin embargo, en la implementación de las sesiones también se identificaron aspectos a mejorar en el diseño, como la necesidad de ajustar la temporalización de los ejercicios, añadir más dinamismo a ciertas propuestas para conectar con el movimiento de las sesiones de Educación Física y no aburrir al alumnado que necesita experiencias más vivenciales, medir la carga de trabajo que supone la creación del material, dado que el tiempo del que dispone el profesorado activo es limitado.

4.3. Desarrollo profesional y personal (proceso de aprendizaje)

Desde el momento en que se le presentó la idea de realizar un proyecto ApS, la alumna universitaria que se está formando como

maestra supo que sería una oportunidad única para ella. A pesar de que supuso más esfuerzo y dedicación, fue increíble que el trabajo tuviera un uso real, que se pudiera trabajar directamente con alumnado de Educación Primaria y que pudiera asumir el rol de profesora. Atendiendo a las competencias de la formación inicial docente y, más específicamente, del Trabajo Fin de Grado. La experiencia influyó positivamente en su capacidad profesional a la vez que en sus valores personales.

- Me siento muy orgullosa de todo el trabajo que he llevado a cabo. No ha sido fácil el proceso, pero estoy muy contenta con el resultado. Las horas de investigación, de crear material, de pensar, de repensar, de modificar y ajustarse a las diferentes adversidades que han ido apareciendo. Por muchos pequeños obstáculos que me haya encontrado por el camino, al final todo ha merecido la pena. El poder sentirme profesora, poder trabajar codo con codo con los estudiantes, ver cómo se llevaba a cabo el proyecto que tanto me ha costado crear ha sido maravilloso. (28/04/23, D, AU).

La justificación teórica de la propuesta resultó muy interesante y útil para adquirir nuevos contenidos y, al mismo tiempo, reforzar la visión crítica y la sensibilización sobre el tema. La organización y realización del servicio supuso un reto, ya que para la alumna universitaria era la primera vez que tenía que pensar, justificar documentalmente, preparar el material y llevar a cabo varias sesiones.

Para ello, fue imprescindible trabajar la competencia comunicativa tanto con la comunidad educativa como con el profesorado de Educación Física y el alumnado. Las relaciones fueron estrechas y sirvieron para interiorizar que conocer bien al alumnado es la clave para preparar

propuestas adecuadas.

- Hoy me han ayudado mucho las docentes del centro. Estaba un poco atascada con el planteamiento del ejercicio y ellas me han dado varias soluciones que me han sido muy útiles. Se nota que llevan años en el mundo de la enseñanza, no les ha costado nada redirigir el ejercicio para que fuese más dinámico. (20/03/23, D, AU).

A lo largo del proceso fue necesario improvisar ocasionalmente tanto con la temporalización como con los materiales, lo que le permitió a la alumna universitaria trabajar la capacidad de decisión y adquirir estrategias de adaptación a la situación. Además, tuvo que gestionar algún hecho crítico que no se podía prever de antemano, aunque no fuera muy habitual: peleas entre alumnado, que el estudiantado no entendiera bien o no le gustara mucho el juego, la temporalización, entre otros desafíos.

- A veces las actitudes no nos permitían escuchar o jugar bien. (28/04/23, R, A20).

Los sentimientos y vivencias que vivió la futura maestra desde que se le presentó la idea de crear un servicio hasta que la llevó a cabo fueron muy variados. Sintió tranquilidad y motivación gracias a la disponibilidad del centro; y padeció momentos de estrés por el gran número de imágenes, juegos y materiales complementarios que tuvo que crear. No fue fácil gestionar correctamente todos los listados, pero aplicando diferentes estrategias, lo logró.

- He tenido alumnado muy simpático y participativo y eso,

además de ayudarme en las dinámicas, a mí también me ha ayudado a sentirme más “segura” y “cómoda”, no me he sentido bloqueada ni superada en ningún momento y eso ha hecho que yo también haya disfrutado. (28/03/23, D, AU).

Este proyecto no solo le sirvió para poner a prueba su capacidad como docente. La estudiante universitaria pudo aprender mucho durante todo el proceso. Supuso una gran enseñanza a nivel personal y aprendió muchísimas cosas. Entre otras a valorar su trabajo y esfuerzo, a pedir ayuda cuando la necesitaba, a compartir y debatir sus ideas con el resto de las docentes, a reutilizar materiales didácticos ya creados, a gestionar situaciones estresantes e improvisar sobre la marcha.

5. CONCLUSIONES

En el proyecto ApS analizado en este trabajo, se ha integrado el desarrollo curricular relacionado con la formación inicial de la profesión docente y el servicio a la comunidad, abordando la perspectiva de género y el respeto a la diversidad de identidades de género en la población correspondiente a la etapa de Educación Primaria. Desde un principio se tuvo claro cuál era la problemática y, por lo tanto, los objetivos a conseguir con el servicio: trabajar los temas de género, sexo, identidad de género y acoso escolar en Educación Primaria y, además, mostrar que es posible hacerlo de una manera práctica y transversal en las sesiones de Educación Física, asociadas tradicionalmente únicamente a la práctica deportiva.

Para ello, se diseñó un servicio basado en una implementación didáctica que, afortunadamente, ha mostrado que todo esto es posible. Aunque el profesorado cuenta con una conceptualización adecuada sobre los temas tratados y aplica diferentes estrategias para fomentar la

concienciación sobre las desigualdades y fortalecer una coeducación real, el alumnado receptor del servicio ha mostrado un gran interés y una reflexión crítica ante los ejercicios propuestos.

Diseñar e implementar sesiones para trabajar el sexo, el género, la identidad de género, la coeducación y el acoso escolar en la sesiones de Educación Física, de manera práctica, dinámica y transversal, ha ofrecido al alumnado de 6º de Educación Primaria del colegio Zumaiena Ikastetxea la oportunidad de ver que los agentes de socialización principales (familia, escuela, pares y medios) refuerzan constantemente expectativas normativas sobre cómo deben comportarse las personas según su identificación de género (Bhattacharjee, 2021). Por lo que podemos decir que a sociedad nos envía en todo momento mensajes para que nos identifiquemos como chicos o chicas, que nos dicen cómo actuar, cómo vestirnos, cómo hablar y cómo relacionarnos con los demás, imponiendo roles de género totalmente estereotipados y cánones hegemónicos. También el alumnado aprendió nuevos conceptos como los tipos de género, identidades de género y sexualidades existentes (al inicio creían que solo había dos de cada uno). Al tenerlo interiorizado desde la primera infancia, es difícil romper con todo ello con un único servicio o intervención, pero toda acción es un paso adelante.

Que el proyecto se realizará en las sesiones de Educación Física no fue una decisión aleatoria. Dichas clases se suelen asociar al deporte y al movimiento físico, y escasa vez al aprendizaje teórico. Por ello se quería demostrar y se demostró que las clases de Educación Física sirven para aprender nuevos conceptos y que estos se pueden interiorizar de manera lúdica. El movimiento corporal y el juego pueden y deben ir estrechamente relacionados con el aprendizaje, puesto que un ejercicio

divertido puede ayudar a lograr aprendizajes significativos.

Por ello, el alumnado receptor del servicio ha realizado una valoración positiva de la implementación, indicando que han sido sesiones interesantes y divertidas, que han aprendido, que han reflexionado y todo ello se ha llevado en un clima de confianza y respeto.

Asimismo, la alumna universitaria encargada del proyecto ApS ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje significativo acorde a las competencias profesionales de la formación inicial docente a la vez que ha fortalecido valores personales, tales como, el compromiso y la conciencia coeducativa. Además, ha podido “ponerse en la piel” de los docentes y experimentado de “primera mano” el arduo trabajo que supone planificar, crear y ejecutar ejercicios en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashley, F. (2019). Thinking an ethics of gender exploration: Against delaying transition for transgender and gender creative youth. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/1359104519836462>
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 79-95. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36101/rev191ART5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Aprenentatge-Servei. (2016). Què és l'APS?
<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>
- Baggini, E. (2008). Aportes a la teoría del aprendizaje. Formulación de una situación áulica concreta. *Reflexión científica*, 14(1), 14.
http://www.reflexioncientifica.com.ar/08_GIRC_014.pdf
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, (972), 49- 56.
<https://philpapers.org/rec/BATDQH>
- Bardi, A., Leyton, C., Martínez, V., y González, E. (2005). Identidad Sexual: proceso de definición en la adolescencia. *Reflexiones pedagógicas*, (26), 43-51.
- Bhattacharjee, N. (2021). Through the looking glass: Gender socialization in a primary school. En *Gender and Education in India: A Reader* (pp. 40–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003191612>
- Burggraf, J. (2001). ¿Qué quiere decir género? Un nuevo modo de hablar. Promesa.
- Beltran-Carrillo, V, y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cruz, M. A. y Oyarce, M. L. (2018). Familias homoparentales: ¿Reproducción o transgresión del género hegemónico? *Revista Punto Género*, (9), 85-105. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2018.50552>

- Deaux, K. y Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among related behavior. *Psychological Review*, (9), 369-389.
- Díaz-Aguado M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, (73), 38-57. https://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_3.pdf
- Gallardo, F. J. y Escolano, V. M. (2009). Informe Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes: Evaluación de contenidos LGTB en la facultad de C.C.E.E. de Málaga. Editorial CEDMA.
- Herrera, F., Aguayo, F. y Weil, J. G. (2018). Proveer, cuidar y criar: evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (50), pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200005>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, (47), 216-229. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lamas, M. (2015). *El género*. Bonilla Artigas Editores.
- Lleixà, T., Soler i Prat, S. y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 634-642.
- Listur, R. (2019). Exclusión social de adolescentes LGTB: las instituciones educativas, ¿salen del armario? [Trabajo de Fin de Año sin publicar]. Universidad de la República de Uruguay.
- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E. y Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias*

- de la Actividad Física y del Deporte, 4(13), 45-57.
<http://hdl.handle.net/10486/3696>
- Maccoby, E., Ivars, A. y Unamunoa, M. (1972). Desarrollo de las diferencias sexuales. Marova.
- Martínez T. (2020). Haciendo frente a las epistemologías heteropatriarcales: elementos teórico-metodológicos para un análisis feminista de la violencia contra las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 333-342. <https://doi.org/10.5209/infe.65874>
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 71-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/228606/Mend%C3%ADa.pdf?sequence=1>
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review*, 80(4), 252-283.
<https://pdfs.semanticscholar.org/5752/aec88fd8f5608b4d6949aeaccb2da272af74.pdf>
- Prat, M., Font, R., Soler, S. y Calvo, J. (2004). Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(78), 83-90. https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/078_083-090ES.pdf
- Priolella, J. (2020). Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1463949119831461>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio

- y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario 2011, 45-67. <https://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educación-para-la-ciudadan.pdf>
- Quintana, G. R. y Pfaus, J. G. (2024). Do sex and gender have separate identities? Archives of Sexual Behavior, 53(5), 2957–2975. <https://doi.org/10.1007/s10508-024-02933-2>
- Rich, A. (1998) Nacemos de mujer: la maternidad como experiencia e institución. Cátedra.
- Ridgeway, C. L. y Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. Gender & Society, 18(4), 510–531. <https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. Revista española de investigaciones sociológicas (REIS), 112(1), 165-194. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/cis/reis/2005/00000112/00000001/art00005?crawler=true>
- Teixeira, E. (2016). Aprendizaje-Servicio, una metodología que funciona. Revista digital de la Asociación CONVIVES, (16), 5-11.
- Zumaiena Ikastetxea (2023). Zumaiena. <https://zumaiena.eus/nortasuna/>.



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0