



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

SEDE  
ESMERALDAS

## **DIRECCIÓN DE POSGRADO**

### **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE  
LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA PUCESE PARA LA  
APLICACIÓN DE LA COEDUCACIÓN**

#### **Línea de investigación:**

**Estrategias de intervención para la inclusión**

#### **Autora:**

Lcda. Jessica Elizabeth Mina Ballesteros

#### **Asesora:**

Mgt. Zoraida Moncayo Fiusa

Esmeraldas, Septiembre 2021

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE, previo a la obtención del título de MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

## **TRIBUNAL DE GRADUACIÓN**

### **NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA PUCESE PARA LA APLICACIÓN DE LA COEDUCACIÓN**

**Autora:** Lcda. Jessica Elizabeth Mina Ballesteros

Mgt. Zoraida Moncayo Fiusa.  
**DIRECTORA DE TESIS**

f. \_\_\_\_\_

Mgt. Viviana Márquez Arboleda  
**LECTOR 1**

f. \_\_\_\_\_

Phd. Sonia Ortega Gaité  
**LECTORA 2**

f. \_\_\_\_\_

Mgt. David Puente.  
**DIRECTOR DE POSGRADO**

f. \_\_\_\_\_

Abg. Alex David Guashpa Gómez  
**SECRETARIO GENERAL PUCESE**

f. \_\_\_\_\_

## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Quien suscribe, **JESSICA ELIZABETH MINA BALLESTEROS** portadora de la cédula de ciudadanía No. 080313654-8, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** son absolutamente originales, auténticos y personales. En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

**JESSICA ELIZABETH MINA BALLESTEROS**

C.I. 080313654-8

## **CERTIFICACIÓN**

Yo, ZORAIDA MONCAYO FIUSA, en calidad de directora de Tesis, CERTIFICO que: la estudiante. JESSICA ELIZABETH MINA BALLESTEROS, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, titulado, “Necesidades de formación de los y las estudiantes de carrera de educación inicial de la PUCESE para la aplicación de la coeducación”.

por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Msc. ZORAIDA MONCAYO FIUSA  
**DIRECTORA DE TESIS**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis primero a Dios, por permitirme culminar con éxito esta hermosa etapa de mi vida y darme la capacidad para comprender y valorar esta hermosa carrera, también se la dedico a mi esposo por haberme apoyado hasta lo último en este reto, también a mi madre por su apoyo incondicional y a mis hijas por saberme comprender cuando estaba cumpliendo mis tareas de la universidad, a ellos les dedico este logro este triunfo.

JESSICA

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecida primeramente con Dios por haberme permitido culminar con éxitos y mucha salud y no dejarme desmayar en este reto, en algún momento si pensé en dejar ahí todo, pero estuvo lo más importante en mi vida como es la familia, y decidí continuar sin mirar atrás, Mi eterno agradecimiento a la PUCESE por prepararnos para ejercer la docencia con principios de equidad y valores inclusivos, y como no agradecerle a mi Asesora de Tesis MSC. Zoraida Fiusa por su apoyo incondicional, a ella mil gracias, gracias a todos los que se me presentaron en este camino como son también mis compañeros de aula virtual, que a pesar de este tiempo difícil que estamos viviendo con el COVID-19, estuvimos en la lucha, y ahora si podemos decir que fue difícil pero no imposible.

Con cariño.

JESSICA

## RESUMEN

El propósito de este trabajo ha sido Diagnosticar las necesidades de formación que presenta el alumnado de carrera de infantil de la PUCESE para la aplicación de la coeducación en las aulas de inicial y en base a los resultados obtenidos en el mismo, diseñar un plan de formación que aborde las carencias encontradas.

Los resultados evidenciaron que, si bien la mayoría de las personas participantes habían recibido algún tipo de formación previa al respecto y considera la formación en género y coeducación como un aspecto relevante en los estudios de la carrera de pedagogo, se siguen detectando estereotipos de género entre las actitudes, percepciones y prácticas docentes de los y las encuestadas. Siendo destacable la incapacidad de detectar las situaciones sexistas en los procesos educativos y en sus propias prácticas docentes. Además, a pesar de estar cercanos a los criterios del modelo coeducativo, sus posicionamientos frente a la parte de ejecución y adopción de medidas, es bastante más alejada.

Se considera que la propuesta diseñada en base a los resultados obtenidos es una buena herramienta para abordar las falencias detectadas entre el futuro profesorado de educación inicial, y que permite tanto la reflexión, el análisis y la adquisición de las herramientas necesarias para promover los cambios hacia el modelo de educación en igualdad de género.

**Palabras clave:** actitudes, coeducación, educación inclusiva, profesorado, igualdad de género.

## **ABSTRACT**

The purpose of this work has been to diagnose the training needs presented by PUCESE infant teaching students for the application of coeducation in kindergarten classrooms and, based on the results obtained in it, design a plan training that addresses the deficiencies found.

The results showed that, although the majority of the participants have received some type of previous training in this regard and consider training in gender and coeducation as a relevant aspect in teacher education studies, gender stereotypes between attitudes continue to be detected, perceptions and teaching practices of the respondents. The inability to detect sexist situations in educational processes and in their own teaching practices is noteworthy. In addition, despite being close to the criteria of the coeducational model, its positions vis-à-vis the part of implementation and adoption of measures, is much more remote.

It is considered that the proposal designed based on the results obtained is a good tool to address the shortcomings detected among future initial education teachers, and that it allows both reflection, analysis and the acquisition of the necessary tools to promote changes towards the gender equality education model.

**Keywords:** attitudes, coeducation, inclusive education, teachers, gender equality.

## INDICE GENERAL

Contenido	
TRIBUNAL DE GRADUACIÓN .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	iii
CERTIFICACIÓN .....	iv
DEDICATORIA .....	v
AGRADECIMIENTO .....	vi
RESUMEN .....	vii
ABSTRACT.....	viii
INDICE DE TABLAS .....	xi
INDICE DE FIGURAS .....	xii
1 INTRODUCCIÓN.....	13
1.1 Presentación del tema. ....	13
1.2 Planteamiento y formulación de problema. ....	14
1.3 Justificación de la propuesta. ....	16
1.4. Objetivos.....	17
1.4.1 Objetivos Generales:.....	17
1.4.2 Objetivos Específicos.....	17
2. MARCO TEÓRICO .....	18
Bases teórico-científicas.....	18
2.1. EDUCACIÓN Y GÉNERO .....	18
2.1.1. ¿A qué llamamos género? .....	19
2.1.2. La Socialización diferenciada: la transmisión de los modelos de género tradicionales.....	22
2.1.3. La educación como elemento de transformación. ....	25
2.2. LA PROPUESTA COEDUCADORA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	29
2.2.1. La coeducación.....	30
2.2.2. Actitudes y percepciones de género del profesorado ante la coeducación....	33
2.2.3. La formación del profesorado para el ejercicio de la coeducación. ....	36
2.2 ANTECEDENTES .....	41
3.- MARCO METODOLÓGICO .....	45
3.1. Contexto de la investigación. ....	45
3.2. Metodología de investigación.....	45
3.3. Población y muestra. ....	46

3.4. Objetivos del estudio diagnóstico. ....	47
3.5. Hipótesis.....	47
3.6. Variables de estudio. ....	48
3.7. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos.....	49
3.8. Procedimiento de recolección de datos. ....	50
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	51
4.1. Análisis de los Datos .....	51
4.2. Discusión de los datos.....	64
5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	67
5.1. Diseño de la propuesta. ....	67
5.2. Objetivos .....	69
5.3. Temporalización.....	70
5.4. Planificación de la propuesta. ....	70
5.5. Diseño de evaluación de la propuesta. ....	81
6. CONCLUSIONES.....	82
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	83
REFERENCIAS.....	85

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variable de estudios.....	36
Table 2. Dimensión de la encuesta.....	38
Tabla 3. Formación en coeducación.....	40
Tabla 4. Análisis de dimensiones de formación en coeducación del alumnado de educación inicial.....	41
Tabla 5 actitud del futuro profesorado sobre estereotipos y creación del género.....	43
Tabla 6. Análisis de las actitudes sobre estereotipos y creencias de género.....	44
Tabla 7. Concepción actitud hacia la coeducación.....	46
Tabla 8. Análisis de la concepción y actitudes hacia la coeducación.....	47
Tabla 9. Papel de la escuela.....	49
Tabla 10. Análisis del papel de la escuela.....	50
Tabla 11. Temporalización.....	58

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Edad.....	35
Figura 2. Formación en coeducación.....	41
Figura 3. Actitudes sobre estereotipos y creencias de género.....	44
Figura 4. Concepción y actitudes hacia la coeducación.....	48
Figura 5. Papel de la escuela.....	50

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 Presentación del tema.

La igualdad de género ocupa hoy un lugar muy importante en las agendas políticas nacionales e internacionales. La promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la superación de la discriminación por razón de sexo y la eliminación de la violencia basada en género, son metas a alcanzar en la mayoría de los países que se denominan democráticos y que buscan un desarrollo más justo, equitativo e incluyente para su sociedad.

En los últimos años se han realizados diversidad de estudios que muestran cómo hoy las desigualdades por razón de género siguen presentes. Esto supone una evidencia respecto al reconocimiento de que existen reticencias en ciertos sectores de población a la generación de cambios en miras hacia la paridad entre niños, niñas, hombres y mujeres (UNESCO, 2012). Así mismo, los estudios relacionados con la formación del profesorado en materia de género ponen de manifiesto que, a pesar de las múltiples leyes aprobadas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, las barreras para avanzar hacia una sociedad más igualitaria siguen presentes (Aristizabal, 2018).

En relación con ello desde el ámbito educativo se debe contribuir a la superación de este tipo de discriminación que limita el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, puesto que se está favoreciendo la reproducción de las expresiones sexista de generación en generación. Como señala Arnaiz (2012), esto supone un desafío para las unidades educativas, quienes adhiriéndose a propuestas coeducadoras, favorece una educación democrática e inclusiva. En este proceso el profesorado es el elemento clave para producir cambios significativos en los modelos y prácticas educativas, pues en ellos está, junto a la familia, la clave para la ruptura en la transmisión de los imaginarios de género tradicionales. Pero es importante tener en cuenta que las opiniones, creencias, concepciones, expectativas y actitudes personales (los imaginarios en relación con el género) del profesorado tienen influencias directas en su alumnado.

La sensibilización y la formación en coeducación del profesorado es un aspecto clave en los procesos de cambio socioeducativos (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013). La reivindicación en torno a la formación en género del profesorado no es novedosa, Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas (1989) respaldaban la formación del profesorado para una educación no sexista. Y actualmente siguen las demandas desde diferentes ámbitos, autores como Anguita (2011) consideran que la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad es fundamental para promover cambios y luchas contra las desigualdades de género. El maestro y la maestra podrá establecer metodologías para ser más equitativos entre hombres y mujeres, siempre que tenga las herramientas y competencias adecuadas.

Considerando todos estos aspectos expuestos, es incuestionable el papel que juega la formación y sensibilización del profesorado para la promoción de propuestas educativas que incluyan la perspectiva de género entre sus contenidos y prácticas educativas.

Por ello con esta investigación se busca realizar el diseño de un programa formativo en materia de igualdad de género para docentes de Educación Inicial a partir de un diagnóstico que visibilice la conciencia y sensibilización en torno a la igualdad de género del profesorado de educación inicial, así como las competencias que disponen para desarrollar la coeducación y los niveles de compromiso hacia ella.

## **1.2 Planteamiento y formulación de problema.**

Las nuevas guías metodológicas educativas están diseñadas para tener un avance en el proceso mediante técnicas inclusivas. La inclusión y la diversidad son dos factores fundamentales para la educación de niños y niñas en edad temprana, y uno de los principales escenarios en las aulas que debe tener un tratamiento positivo es la diversidad de género. Es importante que desde el espacio del aula se promuevan modelos no estereotipados y alejados de las masculinidades y feminidades normativas, lo cual favorecerá un desarrollo de niños y niñas más libres y en consonancia con la promoción de ciudadanos democráticos.

En esta línea se han ido observando las necesidades que presentan el profesorado de inicial de la escuela PUCESE en la aplicación de un modelo coeducativo que fomenten la igualdad de género en el aula y no la discriminación y perpetuación de estereotipos de género.

La aplicación de nuevos modelos educativos que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres y favorezcan la ruptura de estereotipos que cosifican las identidades de niños y niñas, es imprescindible el profesorado disponga de la formación necesaria de lo contrario, aunque exista el interés, no se dispondrá de las herramientas y conocimiento para poder ponerlo en prácticas.

El profesorado de forma inconsciente transmite por mucho tiempo, a través de sus conductas y prácticas estereotipos de género y formas de discriminación, ya que forman parte del sistema sexo-género en el que socialmente estamos inmersos.

Es por ello que podemos realizar un análisis consiente de las prácticas y metodologías docentes desde una nueva visión, favoreciendo a la comunidad en cuestión. Esto puede realizarse a través de la formación continua, incluyendo temas como la coeducación. Nos encontramos en un momento en el que es necesario eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres y para ello la intervención del profesorado es clave para poder abordar las transformaciones educativas y sociales deseables, por lo cual el profesorado precisa una formación de la que habitualmente carece (Rebollo, et.al. 2011).

Enfocados en esta propuesta partimos de los siguientes interrogantes investigativos: ¿Qué necesidades de formación tiene el profesorado para desarrollar una práctica coeducativa? ¿Qué niveles de conciencia y sensibilización tiene el profesorado en torno a la igualdad de género? ¿Tiene dificultades el profesorado para reconocer diferentes indicadores de desigualdad en la escuela y en su práctica docente? ¿Cuáles son sus creencias en relación con la coeducación y a su papel en la aplicación de la coeducación? ¿Qué importancia le otorga el profesorado a su labor en materia de coeducación y cuál es su compromiso hacia ella?

El objetivo de esta propuesta es diseñar un programa formativo sobre coeducación para el profesorado de educación inicial a partir de la detección de las necesidades de formación del profesorado de inicial de la escuela de la PUCESE entorno a la coeducación. Para ello es importante conocer cuáles son las necesidades de formación detectadas por el propio

profesorado como entienden su quehacer en relación con la coeducación, así como comprobar las creencias en torno a su significado. Otro aspecto importante es conocer que dificultades plantean para que los diferentes agentes educativos realicen el cambio hacia la coeducación. La realización de esta propuesta contribuirá al conocimiento de la realidad en material de educación para la igualdad de género en Esmeraldas, así como a la identificación de algunos de los cambios que se han de emprender en los ámbitos escolares en relación con este tema.

### **1.3 Justificación de la propuesta.**

Con esta investigación se busca profundizar en las necesidades formativas del profesorado respecto a la coeducación y su puesta en práctica. Detectar y visibilizar las necesidades de formación que el profesorado presenta al respecto, ayudará a promover el desarrollo de estrategias formativas adecuadas y contextualizadas a la realidad estudiada.

Es ineludible que el personal docente adquiera las competencias necesarias para una educación transformadora y liberadora. La puesta en práctica de la coeducación requiere conocimientos a la vez que disponer de estrategias educativas, pero es evidente que, sin lo primero, no será viable poder implementar estrategias de cambio hacia la coeducación (Anguita, 2011).

La coeducación sin duda es un tema de vital valor en el sistema educativo actual para ofrecer al alumnado una formación integral, preparándolos para una vida futuro, respetuosa y no para darle cabida a aspectos discriminatorios por razón de género. En este sentido, la coeducación es un método de intervención educativa que parte del principio de la igualdad entre sexos, coeducar es educar a niños y niñas de la misma manera y no hacerlo de modo diferente según su sexo como, por ejemplo: las niñas por pensar que son más sensibles por ser niñas. Y los niños más movidos y fríos por el simple hecho de ser niños.

Pero para llevarla a cabo se requiere que el profesorado disponga de la formación necesaria. Formar a los equipos docentes en la aplicación de la igualdad de género en la escuela es fundamental. Desarrollar procesos de aprendizaje autónomo y creativo con el propósito de

diseñar estrategias que incentiven a aprender de todos los miembros, facilitando el ambiente adecuado para reflexionar, pensar y actuar como individuos con criterios propio.

Tomando como premisa que la formación del profesorado no ha incluido un área de conocimiento respecto a la educación en y para la igualdad, es fundamental que los cursos de formación continua y actualización docente lo contemple y disponer de información sobre los conocimientos previos del profesorado, sus creencias al respecto y las creencias sobre el papel que juegan en el proceso coeducativo son fundamentales para que estos cursos tengan éxito. Con esta investigación se pretende contribuir a ello.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1 Objetivos Generales:**

Diagnosticar las necesidades de formación que presenta el alumnado de la carrera de educación inicial de la PUCESE para la aplicación de la coeducación en las aulas de inicial.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Analizar las creencias del alumnado en relación con la coeducación y respecto a su papel y labor en la aplicación de la coeducación.
- Identificar las necesidades formativas del profesorado en relación con la coeducación.
- Diseñar un plan de formación dirigido al alumnado de la carrera de educación inicial de la PUCESE en materia de coeducación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **Bases teórico-científicas**

#### **2.1. EDUCACIÓN Y GÉNERO**

La igualdad de género es para la UNESCO una prioridad mundial estrechamente ligada a los esfuerzos de la Organización para promocionar el derecho a la educación y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Mediante el Marco de Acción Educación 2030, el ODS 4 tiene como finalidad "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos"(p.32), y el ODS 5 tiene como finalidad "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" (p.33).

La Agenda mundial Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que "garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella" (p.43).

Existen, dependiendo del contexto, grandes desigualdades de género en el acceso, el logro del aprendizaje y la continuación de la educación, resultando ser las niñas, en general, las más desfavorecidas, aunque en algunas regiones los niños se encuentran en desventaja. A pesar de los logros alcanzados, existe un mayor número de niñas sin escolarizar que de niños, 16 millones de niñas nunca irá a la escuela y las mujeres representan dos tercios de los 750 millones de adultos que carecen de conocimientos básicos de alfabetización (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004).

Entendemos que es urgente eliminar las barreras ideológicas, culturales y estructurales para la garantía de la igualdad entre los géneros y superar la discriminación y violencia por razón de género en y desde la educación. Para ello, los Estados deben actuar en el sentido de: garantizar escuelas físicamente accesibles, trayectos y entornos seguros a los centros educativos, infraestructura escolar e instalaciones adecuadas, seguras y con perspectiva de género; establecer currículos y materiales educativos no estereotipados y que aborden la igualdad de género, así como planes de educación sexual integral; asegurar la protección y

prevención contra el abuso sexual y otras formas de violencia y maltrato, así como asignar recursos humanos y financieros e institucionalidad apropiados para establecer la igualdad de género en la educación.

Es obvio que, a pesar de los avances realizados y pequeñas rupturas en los modelos de género tradicionales, la socialización diferenciada sigue perenne y el sistema patriarcal dicotomiza la existencia humana en dos bloques; el masculino, de categoría superior y el femenino, que queda supeditado a la dependencia económica y social del hombre. Este sistema se perpetúa a través de la socialización y de sus agentes socializadores. La escuela y la educación que se imparte en ella no escapa de este sistema. Por ello es importante verlo desde dos perspectivas, una como un elemento de perpetuación del sistema de género discriminatorio, pero como un potencial elemento transformador. Ya que, si reconvertimos la escuela y su educación desde parámetros de igualdad, inclusión y diversidad, dispondríamos de una de las herramientas más valiosas para producir cambios sociales en esta línea.

### **2.1.1. ¿A qué llamamos género?**

El concepto de género surge del estudio de la psicología por parte de Robert Stoller (1968 citado en Lamas, 1996) quien establece las diferencias entre sexo y género a partir del estudio de los trastornos de la identidad sexual en su libro *Sex and Gender*. Mediante estudios de caso, concluye que lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, si no el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, mitos y costumbres atribuidos a cierto género, y concluyo que la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica.

Desde esta base psicológica “genero” es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas (Lamas, 1996)

- a) **La asignación de género:** se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externas de sus genitales.
- b) **La identidad de género:** se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos o tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. El género al que pertenece lo hace identificarse

en todas sus manifestaciones, sentimientos o actitudes “niño o de niña”, comportamientos, juegos.

- c) **El papel del género:** este rol se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. (pp. 4-5)

Específicamente, el concepto de género se refiere a la interpretación social y cultural de las diferencias entre los sexos, es decir a la construcción de lo femenino y masculino en sociedades históricas concretas. Ramírez (1995), señala que el género integra las cualidades distintivas entre los hombres y las mujeres construidas culturalmente como son: actitudes, sentimiento, valores, conductas y actividades. Este rol de género también forma la identidad subjetiva de las personas debido a que este se origina dentro de las normas y valores prescrito por la sociedad y se formaliza a través de diversas esferas macro y micro sociales como son: familias, escuela, trabajo, medios de comunicación, relaciones institucionales (Galindo, 2013).

Entendiendo que al hablar de género se quiere poner en evidencia la construcción de diferencias actitudinales, comportamentales, emocionales, etc. entre hombres y mujeres. Es importante señalar que el movimiento feminista desde los años 70, se esfuerza en poner a la categoría de género en el centro del debate, para denunciar cómo la construcción de estas diferencias se encuentran enmarcadas en un sistema social androcéntrico y patriarcal, el cual hace que esas diferencias se conviertan en desigualdades y lo justifican en base a la biología y la naturaleza, como si la base de esas diferencias estuvieran en estos ámbitos, cuando lo que han evidenciado los estudios es que se sostienen desde el ámbito sociocultural. Estos esfuerzos realizados desde el ámbito académico afianzaron la teoría de género la cual se ha centrado en estudiar la posición de subordinación de las mujeres en la sociedad.

Podemos señalar que existe un sistema de género el cual incluye un imaginario respecto a cómo deben de ser hombres y mujeres (estereotipos) y como deben comportarse en la sociedad (roles), esto tiene gran importancia ya que son interiorizadas con rango de conocimientos y se transmiten de generación en generación. Los individuos definen su propio comportamiento en base a estas creencias.

Cuando hablamos de género es imprescindible hacer alusión al sistema sexo-género, acuñado por Rubin (1987). Según esta autora, el “sistema sexo-género es un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1987, p.- 97). Lo que hace Rubin es teorizar lo que se ha ido explicando al respecto de cómo la sociedad está estructurada a través de un sistema que convierte las diferencias biológicas en rasgos culturales diferenciados y desiguales que generan discriminación.

Finalmente es necesario hacer alusión a la perspectiva de género a la que también se alude cuando se habla de género. Tal y como señala Lagarde (1996), la perspectiva de género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultura del feminismo. En palabras de Lagarde (1996):

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos, es uno de los objetivos de este examen (pp.14-15).

Lo que la autora expone es que la perspectiva de género permite hacer un análisis de la realidad con una mirada desde lo que entendemos como género, lo cual permite tomar en cuenta a priori las condiciones de desigualdad intrínsecas en el sistema, para poder dar respuesta a las diferentes problemáticas y necesidades ajustadas a la realidad de las personas.

Como se ha podido exponer en este apartado al hablar de género se hace alusión a una variedad múltiple de escenarios como es utilizar el género para hacer diferencia a las diferencias sociales establecidas según el sexo, al sistema sexo-género, a la categoría género del análisis feminista, a la teoría de género en la que se basan los estudios feministas o la perspectiva de género que se acaba de mostrar.

### **2.1.2. La Socialización diferenciada: la transmisión de los modelos de género tradicionales.**

Cuando se hace referencia a la educación diferenciada, se alude a la educación impartida desde el nacimiento a través de los diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación o la propia comunidad, y que enseña de forma diferenciada conocimientos, actitudes, valores o comportamientos según si se nace hombre o mujer. Se educa y socializa a niños y niñas, desde su nacimiento y durante el proceso de su desarrollo, bajo parámetros diferenciados y contrapuestos. Como señala Giddens (2002), la socialización se inicia en el momento del nacimiento y perdura durante toda la vida. Es un proceso en el cual las personas en la interacción con otras personas aprenden e interiorizan los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos característicos de la sociedad en la que han nacido y que le permiten desenvolverse en ella. Esta socialización que se acaba de definir no es neutral, sino que se desarrolla de forma diferenciada, según la teoría de la socialización diferenciada, las personas adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, así como normas estereotipadas de la conducta asignada a cada género. Como señala Colás y Villaciervos (2007):

“Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen su constitución genérica y el tipo de relaciones que mantienen en diferentes esferas sociales (como la familia, la escuela, el grupo desiguales, etc.)” (p.38).

Al nacer un niño o niña inicia un proceso de aprendizaje de conductas, valores y comportamientos, entre otros, que socialmente se consideran acordes a su sexo. La socialización de género marca esta educación diferenciada a la que hacemos alusión. Pérez (2011) define la socialización de género como:

“... el proceso de aprendizaje de los roles sociales. Es un proceso en el que se está inmerso incluso antes de nacer, en las expectativas que nuestra futura familia hace sobre nosotras/os y por el cual aprendemos e interiorizamos las normas, valores y creencias vigentes en la sociedad” (p. 13).

Como se ha ido explicando a través de la socialización de género se educa a niños y niñas de forma diferenciada y se trasmite determinados roles y estereotipos que éstos interiorizan y normalizan de forma natural.

Por un lado, los roles de género asignan las tareas y funciones que socialmente se consideran apropiadas según el sexo biológico, y por otro, los estereotipos de género contribuyen a naturalizar y normalizar las diferenciaciones sociales que se generan y que tienden a culminar en desigualdades. Cuando se habla de los estereotipos de género se alude a las construcciones mentales, moldeadas socialmente y asociadas básicamente al desempeño de roles, atribuidas a las personas en dependencia de uno u otro sexo, expresados a través de actitudes y preconcepciones que el individuo interpreta, define y expresa en su vida cotidiana, que se caracterizan por tener un carácter multidimensional y ser relativamente estables, pudiendo llegar a ser ideológicamente reconstruidas en determinadas condiciones sociales o bajo acciones educativas (Pacheco, Cabrera y Mazón, 2014, p.364).

Es importante señalar que los estereotipos y roles forman parte de este proceso de socialización diferenciada y que es a través de la familia, la escuela y otros agentes de socialización que se transmiten. Se aprende culturalmente las diferenciaciones entre hombres y mujeres y que estas a su vez se irán convirtiendo en desigualdades.

La cultura, y por tanto la cultura de género, forma parte de las instituciones, entre ellas la escuela que además es un agente socializador y trasmisor de la cultura, valores y normas a las nuevas generaciones. La escuela no escapa del orden social establecido respecto al género, y sobre ello el estudio de García et.al. (2011) señalan lo siguiente:

La cultura de las organizaciones escolares se construye socialmente. Cuando hablamos de cultura nos referimos habitualmente al conjunto de pautas de pensamiento y acción que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo, es decir, modos de actuar, regulados por repertorios de normas y que se sustentan en un conjunto de valores que los legitiman y hacen comprensibles, constituyendo un conjunto de prácticas rutinizadas, legitimadas e institucionalizadas (p.387)

Si entendemos la escuela como agente de socialización donde las personas establecemos las primeras relaciones con otros que percibimos como iguales y como institución capaz de premiar o sancionar las prácticas que los y las estudiantes ejecutan, debemos estudiarla también como un espacio en el que se desarrollan comportamientos sexualizado; esto es denominado en inglés como “site where sexualized behaviour occurs” (Martínez, 2018, p.920). En este sentido, sabemos que la escuela no es un espacio neutral y los resultados de las investigaciones ponen en evidencia la transmisión de valores, modelos, estereotipos, a través de los diferentes agentes socializadores” (Junta de Andalucía, 2011, p.67). Son muchos los estudios que ponen de manifiesto que a pesar de que niños y niñas cohabitan un mismo espacio, la escuela sigue manteniendo determinadas prácticas y en sí una cultura escolar de género que contribuye a reproducir los patrones socioculturales de género tradicionales. Como señala García-Pérez, Rebollo, Buzón, González, Barragán y Ruíz (2010), las creencias sociales sobre el género también determinan en cierta manera la organización escolar, impregnando las tradiciones, las costumbres y las relaciones de las personas e influyendo en mayor o menor medida en las actitudes sexistas de los y las estudiantes. Así mismo Blat (2007) señala que, la cultura escolar está pensada y diseñada para el arquetipo viril que es considerado como el eje del sistema social. Los roles y estereotipos que se transmiten en la Escuela junto con los valores son los que permanecen subyacentes en la mentalidad de los profesores, de los alumnos y de la propia sociedad. También, resalta Santos Guerra (2000), como se mantiene la idea de que estando todos en la escuela se ha logrado la igualdad, pero que sigue existiendo un muro infranqueable en la separación por géneros de espacios y poder, también en los centros educativos. Estudios como el de Rebollo, et. al. (2011) recoge las conclusiones de varios estudios que se centran en el análisis de la escuela desde la perspectiva de género y que vienen a concluir que existe gran resistencia por parte de los centros educativos a la hora de introducir innovaciones educativas respecto al tratamiento del género. Se aduce a la existencia de una ideología de género sobre la cuál las escuelas, de forma perceptible o implícita, educan y transmiten determinados códigos de género y la cual también incluye una determinada forma de organización escolar, mayor o menor flexibilidad respecto a la pedagogía utilizada y que todo ello condiciona los posibles procesos de cambio que puedan darse.

Si bien es cierto que existe diversidad de estudios que evidencian como la escuela se convierte en un instrumento más del sistema patriarcal, desde estos mismos estudios se insta a la promoción de cambios. Como lo hacen desde su artículo Valdivieso, Ayuste, Rodríguez, y Vila, (2016):

La necesidad de realizar planteamientos críticos y emancipadores en la escuela, de forma que las mujeres y los hombres no identificados con la masculinidad y la cultura hegemónicas, puedan trascender la categoría de víctima impuesta y plantear la discriminación institucional como una de las mayores lacras de la sociedad. Se trata de un tema de derechos humanos y de entender la ciudadanía como algo no excluyente en función de unos estereotipos y prejuicios con intereses ideológicos claramente definidos (p.44).

Con ello se insta a no cesar en el interés por cambiar el orden social establecido respecto a los modelos de género, tomando en consideración que la escuela y la educación son claves para producir cambios en las nuevas generaciones.

### **2.1.3. La educación como elemento de transformación.**

El educativo es sin duda uno de los sectores con mayor poder de transformación. Pero generalmente es también uno de los más difíciles de transformar. Por un lado, en la educación convergen impactos económicos, políticos, de gobernabilidad, y un alcance que llega a prácticamente todos los sectores y familias de la sociedad. Esto implica que cualquier cambio afecta la vida cotidiana a gran escala y en la mayoría de los casos trastoca enormes intereses. Por otro lado, no hay una receta única para mejorar la educación. A pesar de que se la reconoce como un motor imprescindible de progreso, no se han podido identificar soluciones únicas de rápida aplicación y resultados contundentes que permitan lograr avances inmediatos y duraderos en los sistemas educativos (Azorín, 2014).

En este sentido, (Aylwin, 2000) “La equidad en educación se alcanza cuando se debilita o se rompe la asociación entre la distribución de los beneficios y bienes sociales y los rasgos de adscripción (género o etnia) o de origen social de las personas” (p.6). Para, Moncayo, Tudela

y Ortega, (2013), “la educación puede servir como elemento transformador siempre y cuando se fomente la atención a las particularidades de niños y niñas, sin que estas se conviertan en elementos de discriminación, favoreciendo el desarrollo de capacidades independientemente de su sexo” (p.24).

La transformación educativa es un hecho, y actualmente se concreta en diferentes propuestas, tanto del profesorado a nivel individual, como colectivas materializadas a través de proyectos coeducativos, planes de igualdad, acciones positivas, etc. es innegable que como señala Colás y Jiménez (2006),

“Los centros escolares constituyen espacios sociales y educativos relevantes para articular transformaciones educativas y sociales deseables. En ellos, se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la equidad de género” (p.416).

En esta misma línea Azorín (2014) menciona que “el sistema educativo debe contribuir a superar las expresiones sexistas reproducidas entre generaciones y asumir que entre los grandes retos a los que se enfrentan la ciudadanía se encuentra, sin lugar a duda, la igualdad de género” (p.34)

Por otra parte, se ha de reconocer que “es imposible separar la educación del contexto social e histórico en que se inserta. La educación es un fenómeno social y, como tal, tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas” (Araya, 2004, p.6). Esta misma autora señala que “es necesario reconocerlo como una forma de discriminación contra las mujeres cuya existencia responde a una construcción social y cultural y, de igual manera, reconocer que la institución escolar contiene elementos sexistas” (2004, p.9). Parecería obvio, pero en temas de género es necesario partir de lo más simple y en este caso es reconocer que la educación practicada desde los centros educativos es una educación sexista. De este modo, permite ponerse en situación de análisis crítico para poder tratar de identificar aquellos aspectos que son fuente de desigualdad y discriminación de género, para ahora sí erradicarlos, transformarlos en otros modos que permitan una educación libre y transformadora en relación con el género.

Si bien se parte del reconocimiento de que la educación y la escuela está impregnada de los idearios de género tradicionalmente contruidos desde el modelo patriarcal, no se puede quedar en un determinismo y como señala Ocaña (2008) se debe reconocer que,

“la labor del profesorado es acompañar a las personas en la construcción de saberes, capacidades y habilidades que les ayuden en su pleno desarrollo. Acceder a una educación igualitaria es fundamental para alcanzar el pleno disfrute y ejercicio de la libertad” (p.35).

Afortunadamente desde diferentes ámbitos académicos se presentan diversidad de propuestas y reflexiones en tornos a la transformación de la educación y a la propuesta de la educación transformadora. Aportes interesantes como el de Valdivieso, et.al. (2016), quienes señalan que para superar los modelos actuales se requiere de una teoría de educación democrática, que sea capaz, por un lado, de identificar y denunciar el origen y las consecuencias de las desigualdades en contextos socioeducativos y, por otro, de proponer prácticas, metodologías y recursos, que reviertan dichas desigualdades a partir de procesos de reconocimiento y de redistribución de las oportunidades reales.

En este punto es importante mencionar los aportes que desde la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe (2011) realiza al respecto, puesto que en esta ley queda impregnado todo este espíritu de cambio hacia paradigmas más igualitarios y beneficiosos para todos y todas, así lo señala el artículo 2:

Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial. LOEI, Art. 2 literal (m).

Siguiendo con lo expuesto y en esta dirección deberían configurarse como un gran aporte la Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir, a través de la cual se

puedan implementar tanto políticas como impulsar programas que favorezcan los valores Constitucionales entre los que se destacan; la libertad, igualdad, amor, respeto, tolerancia, interculturalidad, equidad, inclusión, etc. y que viabilice, así como sus atribuciones en la ley indica, la implementación de iniciativas para la convivencia armónica y la cultura de paz en los centros educativos.

Es evidente que desde la organización educativa se ejerce una actuación determinante en la promoción de la igualdad. Esto conlleva a que haya una búsqueda del equilibrio entre ambos sexos al tiempo que se constituye en un bastión fundamental para la adopción de las medidas, las estrategias y los referentes necesarios que permitan el asentamiento de una pedagogía y una cultura de género en positivo (Pallarés, 2012)

Como se ha venido reflexionando en este apartado, ciertamente la educación es un elemento clave para producir los cambios deseados que favorezcan la igualdad y que no debe ser desaprovechado. Para ello es fundamental seguir avanzando en propuestas educativas transformadoras, democráticas y/o coeducativas que favorezcan una nueva conciencia colectiva basada en la igualdad y nuevos modelos de género no discriminatorios. Para ello Valdivieso, et.al. (2016) proponen:

... radicalizar la lucha a favor de los valores y las prácticas vinculadas a una sociedad y a una educación cada vez más igualitarias en términos de derechos y oportunidades y, por otro, exigir que el currículum y las formas de relación educativa se conformen a partir de un diálogo reflexivo complejo entre todos los implicados, partiendo del mismo reconocimiento y las mismas posibilidades; y prestando especial atención a las demandas de las personas y grupos que han sufrido más discriminación (p.137).

Se cierra este apartado rescatando el valor y potencial de la educación como elemento de transformación social y como la posible llave para provocar los cambios necesarios si se apuesta por introducir en el sistema educativo la coeducación.

## **2.2. LA PROPUESTA COEDUCADORA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En los últimos años se están realizando estudios a escala mundial que ponen de manifiesto la perpetuación de las desigualdades en materia de género, reflejo de un sector de la sociedad (cada vez más minoritario) que se muestra reticente a la consolidación de un verdadero estatus de paridad entre niños y niñas, entre hombres y mujeres (UNESCO, 2012). En respuesta a ello, el sistema educativo debe contribuir a superar las expresiones sexistas reproducidas entre generaciones y asumir que entre los grandes retos a los que se enfrentan los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI se encuentra, sin lugar a dudas, la igualdad de género. Un desafío al que la institución escolar ha de adherirse promoviendo una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los miembros de la comunidad (Arnaiz, 2012).

Así pues, la educación (entendida ésta desde la perspectiva de la equidad de género que se circunscribe a la ciudadanía democrática) requiere de la participación integral y en condiciones de igualdad de todos y todas (García, 2012). Por tanto, el papel de la enseñanza adquiere una responsabilidad crucial como herramienta de capacitación de los niños y de las niñas de hoy que serán los hombres y las mujeres de mañana. La escuela es un enclave privilegiado que debiera ser aprovechado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y no en la desigualdad. Desde esta perspectiva, se presupone inexorable la valoración de las actitudes hacia la igualdad que presentan los y las docentes como principales agentes transmisores de valores en el ámbito escolar y su incidencia en las diferentes facetas de la vida entre las que se encuentra la dimensión sociocultural, relacional y personal del ser humano. En esta línea, puede afirmarse que la organización educativa busca desarrollo de medidas y referentes que favorezcan una propuesta pedagógica coeducativa. De este modo, los centros educativos han de ser conocedores de las actitudes hacia la coeducación que el colectivo docente transmite a su alumnado. Para ello, ha de realizarse una labor de detección y de diagnóstico sobre igualdad de género. En este sentido, el profesorado podrá promover cambios para la paridad entre hombres y mujeres siempre y cuando su actitud al respecto sea la adecuada.

Una vez evidenciado que, a pesar de que las niñas y mujeres se hayan insertado en el sistema educativo, éste sigue produciendo formas de discriminación y sesgos de género en la educación de los y las niñas, adolescentes y jóvenes. Con la propuesta pedagógica coeducativa, se busca detectar las formas de discriminación y subsanarlas, para lograr un modelo educativo desde parámetros y principios de igualdad y no violencia. Pero para ello es fundamental que el profesorado este motivado y preparado hacia ese cambio, que disponga de las herramientas necesarias para hacerlo, y eso no se realizará si no dispone de la formación adecuada. En este apartado se reflexiona respecto al modelo coeducativo y la formación de base que el profesorado debe de disponer para el ejercicio de una práctica docente coeducativa.

### **2.2.1. La coeducación.**

En el sistema educativo se han vivido diferentes modelos educativos que han sido el reflejo de la sociedad en la que se vivía. Partiendo de los inicios en los que las escuelas eran únicamente masculinas, pasando por la escuela segregada en la cual los niños y niñas asistían a centros educativos separados, enseñándoles conocimientos, saberes y habilidades diferentes según sexo. Actualmente, si bien nos encontramos en un modelo de escuela mixta, donde las niñas han entrado dentro de las escuelas para niños, con los conocimientos, saberes y habilidades considerados típicos masculinos, pero no se ha integrado saberes y perspectivas de las mujeres, por lo que no fomenta una educación en igualdad y mantiene estereotipos y patrones culturales discriminatorios, se han ido produciendo avances significativos tanto en materia de política educativa como en las propias prácticas, aunque con mucha más lentitud, produciendo un aproximación al modelo coeducativo. De esta forma, nuestro sistema educativo ha ido eliminando los aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes, tales como el veto del acceso de las mujeres a determinados estudios o niveles o la oferta de materias diferenciadas por sexo, pero otros aspectos se siguen manteniendo de forma más o menos atenuada. Entre estos aspectos, podemos destacar el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un Curriculum androcéntrico; la distribución estereotipada de las

niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo y la distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo. Por lo que, si bien el modelo de escuela mixta ha ido evolucionando y progresando positivamente hacia parámetros de igualdad, todavía hoy no podemos hablar de que exista en nuestra sociedad implantado un modelo de escuela coeducadora que integre saberes, habilidades de ambos sexos, aportando una visión global del mundo no disgregada por sexo.

Pero ¿qué es esto de la coeducación?, cuando se habla de coeducación se hace referencia a Proceso educativo basado en la Igualdad, la Paz, y la Justicia como principios esenciales para: corregir el sexismo; reducir las desigualdades entre niñas y niños, mujeres y hombres y; lograr una sociedad más justa, igualitaria y equitativa (Rebolledo, 2009). Con la coeducación se realizan las funciones de analizar y detectar todas las situaciones de desigualdad y discriminación en la escuela, ya que se parte de la existencia del sexismo en la escuela, para tratar de revertir estas situaciones a través del diseño de un plan que contenga acciones positivas que modifiquen estas situaciones discriminatorias que se han detectado, facilitando y posibilitando el desarrollo de niños y niñas desde la realidad de todos y todas que garantice la convivencia social no enfrentada.

Son muchos autores e instituciones que promueven la coeducación y desde los cuales señalan que:

el modelo de escuela coeducativa, parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género, incorporando la diversidad de género como diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños. (Red2Red, 2008, pp.14-15)

Como se ha apuntado con anterioridad, la escuela mixta no ha logrado alcanzar los objetivos de igualdad y de superación de desigualdades y discriminación, que se anhelan. Es por ello

por lo que con la propuesta coeducativa se quiere caminar hacia estas metas, pero como señala Subirats (1996),

lograr una verdadera enseñanza coeducativa requiere, además de incluir en el currículum y relaciones educativas saberes propios de las mujeres y valorar e incluir tanto para niñas como para niños, las actitudes y capacidades relacionadas a las niñas y mujeres que han sido devaluadas y han estado ausentes en las escuelas, es imprescindible asumir e integrar los modelos genéricos que permitan, por ejemplo, incentivar que niñas y jóvenes accedan a profesiones masculinizadas tradicionalmente o trabajar en el fomento de la autoestima de las niñas que les permita disponer de la seguridad que requieren para su mayor participación en el ámbito público (p.72).

Pero la coeducación implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa que permita poner en marcha un proyecto coeducativo de centro, que combine la transversalización de la perspectiva de género en el currículum y materiales didácticos, como el desarrollo de acciones concretas y específicas que incidan de forma directa en las situaciones de desigualdad que se pudieran detectar y fomenten la sensibilización y toma de conciencia de la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres.

En este apartado ya se ha reflexionado sobre la importancia de producir cambios en el modelo educativo, se ha conceptualizado sobre la coeducación y la importancia que supone su aplicación y finalmente se va a trazar unos lineamientos sobre el cómo aplicar un modelo coeducativo en las escuelas.

En primer lugar, es relevante señalar que realizar un proyecto coeducativo de centro conlleva una gran complejidad y que es una labor que se planifica a largo plazo, en la que se implica al profesorado y equipo directivo, pero que conlleva la responsabilidad individual y grupal de toda la comunidad educativa. Se plantea un proceso de cambio hacia la adaptación de la realidad y exigencias de la vida actuales.

Pero ¿qué es eso del proyecto coeducativo de centro?, este es definido como:

un plan de intervención elaborado por todos los que forman parte del mismo proceso y que previamente están sensibilizados en el tema, es algo difícil porque la conciencia

coeducativa no está separada de los procesos de la vida personal. Implica la planificación educativa y el desarrollo de actividades que potencien el desarrollo integral de las personas, por parte de todos los agentes educativos del centro, además de un proceso de investigación-acción que permitan diseñar acciones teniendo en cuenta la realidad y el espacio donde se va a intervenir (Rebolledo, 2009, pp. 12-14).

Finalmente hay que señalar que, para que cualquier intervención realizada en el marco de la escuela se convierta en coeducativa debe de contemplar ciertos rasgos, estos son mencionados por Red2Red (2008):

Debe sustentarse teóricamente en la teoría feminista; partir de que el entorno no es neutral, por lo que el sexismo en la escuela es real; los sujetos de la coeducación no es solo el alumnado, también es el profesorado, el currículum, los materiales didácticos, etc.; debe considerar otros espacios y agentes de socialización sobre los que actuar; el objeto de la intervención será la búsqueda del cambio en las relaciones entre hombres y mujeres/niños y niñas, desde parámetros de equidad, no violencia y sin jerarquías de género; busca la ruptura con los roles y estereotipos asignados a hombre y mujeres, tratando de diversificar los roles que pueden desempeñar ambos sin cosificar por sexo, entre otros aspectos (pp.17-18).

### **2.2.2. Actitudes y percepciones de género del profesorado ante la coeducación.**

Es innegable el papel fundamental que adquiere el profesorado en la propuesta coeducadora. La escuela es el espacio idóneo para introducir los cambios que se requieren para la transformación de la educación hacia modelos coeducativo y la lucha por la igualdad, la no discriminación y violencia por razón de género. Pero ello es inviable si no se cuenta con un profesorado concientizado, formado y con las herramientas necesarias para producir esas transformaciones tan deseables.

La investigación evidencia que esta idealidad dista mucho de la realidad que nos rodea y que los maestros y maestras hoy suelen ser repetidores de la cultura androcéntrica, de sus valores y prácticas. Así lo señala Jiménez (2007) “Los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género que impactan en la

cultura escolar, convirtiéndose en guías para la acción” (p.60). Por su parte Cushman (2012) (citado en Azorín, 2014) alude a que la educación que han recibido el profesorado hace que tengan desarrollado e interiorizado un bagaje cultural de género que influye en sus prácticas, por lo que es primordial el desarrollo de políticas públicas que favorezcan cambios en sus actitudes e intervenciones de aula. Un estudio realizado por Arslan (2012) señala que es notorio el sexismo entre el profesorado y que se perciben importantes diferencias en torno a sus creencias, pensamientos y actitudes en función del sexo. Así mismo Freixas (1995) considera que el profesorado posee un importante papel en la socialización de la identidad de género del alumnado, sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan resultar discriminatorios. Las evidencias de estos estudios resaltan que el profesorado forma parte de la cultura androcéntrica y que ha sido educado y socializado bajo sus parámetros, por tanto, tienen arraigados y normalizados los patrones culturales de género y la discriminación de forma naturalizada. Todo ello hace que los y las docentes sean transmisores y perpetuadores de la cultura tradicional de género, aunque a su misma vez supongan la llave de los posibles cambios.

Ante las actitudes y percepciones que posee el profesorado frente a la coeducación se han realizado diferentes estudios que evidencian determinados niveles de conciencia, diversos tipos de discursos, modalidades de identidad en función de la actitud o diferentes posiciones del profesorado hacia la construcción de la cultura de género en la escuela.

Ya en 1998, Castells plantea tres modalidades de identidad tomando en cuenta las actitudes y valoraciones de las personas sobre su propio contexto social y bagaje cultural de género. Estas tres modalidades propuestas son: La identidad legitimadora se caracteriza por asumir personalmente como propio el discurso e identidad cultural dominante asume que supone asumir a título individual la identidad colectiva diseñada por las instituciones sociales en una cultura. La identidad de resistencia se opone a la cultura dominante y se reafirma en la individualidad, y finalmente la identidad de proyecto que implica redefinirse individualmente y elaborar nuevas propuestas que favorezcan cambios en su contexto frente a la cultura dominante.

Por su parte el estudio realizado por Colás y Jiménez (2006) identifica tres niveles de conciencia de género entre el profesorado y que influye en cómo perciben y reconocen la

desigualdad y discriminación en las prácticas docentes y en la escuela. Estas tres modalidades se fundamentan en la pedagogía crítica de Freire y son; la modalidad de conciencia, modalidad de no conciencia y modalidad de conciencia de resistencia. En la modalidad de conciencia existe un posicionamiento crítico frente a la realidad de género y se mantiene una actitud de proyecto que favorece propuestas de cambio de la realidad. La modalidad de no conciencia asume el marco cultural dominante y explican la realidad de género en función de las características personales (intereses capacidades, etc.) por lo que la cultura resulta un fenómeno estático y difícil de ser alterado. Y finalmente la modalidad de conciencia de resistencia reconoce la discriminación de género y se posiciona críticamente hacia el orden social de género establecido.

También se han estudiado los diferentes discursos de género que presenta el profesorado en los diversos contextos educativos. El estudio de Jiménez (2007) identifica ocho tipos de discurso de género entre el profesorado. Encontramos los denominados “Discurso valorativo”, el cual supone un grado de interpretación nulo sobre la realidad de género. Las personas que asumen este tipo de discurso se evaden de la temática de género y evitan centrarse sobre esta realidad. “Discurso interpretativo” caracterizado por un grado de interpretación más elevado, pero en el que no están presentes los referentes valorativos, en tanto que, no existe un posicionamiento activo ante la cuestión de género. “Discurso descriptivo” implica el grado más básico de interpretación de la realidad de género, pero hay una ausencia de referentes valorativos de la problemática de género, es decir se limitan a describir la realidad sin mayor implicación. “Discurso evasivo” parte de un posicionamiento ante la realidad de género en el que se articulan valoraciones sobre la cuestión de género en base a referentes tanto internos o personales como externos o socio-institucionales. “Discurso carnavalesco” es un estilo bromista durante la comunicación discursiva. “Discurso irónico” implica el empleo de este tipo de estrategia en sus formas de expresión ante la cuestión de género. “Discurso sarcástico-comprometido”, es similar al irónico pero su grado de interpretación es aplicado por lo que implica posibilidades de cambio. Por último, la clase ocho o discurso aplicado, supone el grado más elevado de interpretación alcanzado por el profesorado. El profesorado que emplea este discurso se visiona como un participante activo

e implicado en la realidad de género y, por tanto, se posiciona dentro de ella con posibilidades de actuación.

Finalmente mencionamos un estudio que resulta significativo en cuanto a que ha identificado distintas posiciones del profesorado hacia la construcción de la cultura de género en la escuela basada en la igualdad. Este estudio de Rebollo, et.al. (2010), evidencia la predisposición del profesorado a colaborar a favor de la igualdad entre hombres y mujeres a través de diferentes posicionamientos, los cuales son conceptualizados de la siguiente manera: la posición bloqueadora supone una actitud de oposición y rechazo a colaborar en la coeducación; la actitud adaptativa implica un posicionamiento que si bien es correcto a nivel formal y público, depende mucho de del contexto social y de los valores dominantes en el momento; y la posición coeducativa implica reconocer la desigualdad y valorar las iniciativas orientadas a erradicarla, por tanto colabora en la promoción de los valores de igualdad.

Finalmente hay que señalar que ciertamente el profesorado posee una carga de género arraigada y que ello favorece la trasmisión y perpetuación de la cultura de género dominante, pero que este es indispensable como viabilizador de posibles cambios, siempre y cuando disponga de los conocimientos y herramientas adecuadas, podrá generar nuevas estrategias y prácticas docentes acordes a discursos de género inclusivos y no discriminatorios.

### **2.2.3. La formación del profesorado para el ejercicio de la coeducación.**

Es el sistema educativo es el espacio donde existen más posibilidades del avance hacia la igualdad de género y las prácticas de los elementos sexistas en la sociedad. Desde multitud de ámbitos la escuela ha sido considerada como un espacio clave para promover los cambios necesarios para superar el sexismo y promover una cultura de género no discriminatoria.

Ya en 1989, Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas, señalan que:

La coeducación o educación no sexista, en sentido pleno, sólo puede verse desarrollada y entendida por la sociedad si la escuela interviene y hace uso de ese objetivo; teniendo en cuenta la fundamentación ideológica de tal educación que

exigirá una mentalización por parte de los educadores para que posibiliren un tratamiento igualitario en su práctica docente (p.478).

Por su parte, García-Pérez et al. (2011) refieren que la importancia de que el profesorado asuma un rol protagonista en su propio proceso de reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes. El objetivo es que su práctica docente pueda ofrecer nuevas experiencias de socialización a sus estudiantes y por su puesto servir de modelo en los ejemplos de nuevas prácticas y conocimientos que permitan hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres.

Si bien es cierto de la idoneidad del espacio educativo para la promoción de cambios en la línea hacia la igualdad de género, estos cambios no podrán realizarse si el profesorado no está involucrado. Existen estudios que señalan un claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, además se advierte que los y las docentes en ejercicio, no han recibido formación específica en materia de coeducación, lo cual dificulta la implementación de estrategias en los centros educativos. Partiendo de estas situaciones, se evidencia la necesidad de incluir contenidos formativos sobre igualdad de género y coeducación al futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. (Instituto de la Mujer/Red2 Consultores, 2004).

En la misma línea Aristizabal et al. (2018) señala que la formación en coeducación es imprescindible para evitar la transmisión de roles de género en la escuela, transformando las diferencias sexuales en desigualdades y discriminación, al legitimar determinados comportamientos y valorar determinadas actividades y prácticas sociales.

La formación en coeducación que tiene el profesorado es uno de los tópicos estrella cuya producción científica ha crecido exponencialmente en la última década tanto en el ámbito nacional como internacional. La reflexión sobre el planteamiento anterior sugiere que la sensibilización y la formación en coeducación de los profesores y de las profesoras es un aspecto clave en los procesos de cambio socioeducativo ya que el personal docente es el espejo en el que se mira y por el que es influido el alumnado (García et al., 2013).

Es por ello por lo que autores como Imbernón, (2000), señalan que la formación del profesorado debería ser “un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree

y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (p.45).

Por todo lo señalado, se entiende que la formación del profesorado y la coeducación en el ámbito escolar, provoca cambios que favorecen la siembra de conciencia en la necesidad de tomar una dirección opuesta respecto a las actitudes o los modelos de enseñanza, entre otros elementos (Romero y Lugo, 2014, p.1040). Por su parte Moreno (2007) subraya el papel de los y las enseñantes, ya que, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten se constituyen en modelos y vehículo de socialización. Para todo ello necesitan una formación de la que habitualmente carecen.

Por todo ello se considera imprescindible que el profesorado disponga de la formación necesaria y que esta es clave para promover la transformación del modelo educativo hacia la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de género.

Llegados a este punto, se detecta que existen multitud de propuestas y planteamientos diversos respecto a la forma de plantear la formación en coeducación del profesorado, habiendo diversidad de opiniones y generando el debate al respecto; si lo idóneo es impartir cursos específicos o introducirlos a través del modelo de la transversalidad, si se incluye en la formación permanente o a través de los planes de estudio de las escuelas de magisterio y especializaciones docentes, etc.

Sobre ello 1994 Flintoff (citado en Prat y Flintoff, 2012) señala que dejar la formación en materia de coeducación a la transversalidad supondría una forma colectiva de evitar el tema. Y que, solo dejándolo en manos de la transversalidad, sin ninguna otra medida que la acompañe, sus posibilidades de éxito son escasas. Por el contrario, Vizcarra et al. (2015), defienden la transversalidad y señalan que en el medio en el que nos encontramos donde no hay disponibilidad de cursar materias relacionadas con este tema, la coeducación debería trabajarse bajo este modelo para garantizar que se introduce en todos los ámbitos del currículum, así como en la metodología, uso de espacios, materiales didácticos o en el uso del lenguaje. De igual manera coinciden Anguita, R. y Torrego, L. (2007), quienes señalan que el “mstreaming o transversalización, al ser una corriente principal, coadyuva a crear asignaturas en los planes de estudio, asignaturas que habrán de ser cursadas, sin excepción, por los y las estudiantes de una titulación de grado” (p.29).

Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas (1989), plantean que la formación del profesorado en temas de coeducación se centre en objetivos como:

1. Que nuestros alumnos-as conozcan los procesos psicológicos de identificación sexual y de género en el niño y la niña.
2. Hacer reflexionar a nuestros alumnos-as sobre los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que actúan de manera discriminatoria sobre las chicas y chicos.
3. Favorecer el conocimiento de los modos de intervención positiva para eliminar la discriminación por razón de sexo en la escuela,
4. Preparar a los estudiantes en las técnicas básicas de investigación en el aula, por medio de las que puedan detectar los rasgos de estereotipación genérica. (p. 479)

La intervención educativa en clave de igualdad de género debe realizarse tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Valdivieso et. al. (2016) apunta la necesidad de que esta formación se aborde desde miradas de complementariedad, donde existan asignaturas específicas que trabajen la igualdad de género y la coeducación, y de igual manera a través de “mainstreaming” de género se favorezca la inclusión de la perspectiva de género en todos los ámbitos relacionados con el quehacer educativo. De igual manera, se debe complementar la formación inicial del magisterio con formación permanente, para lograr un mejor alcance en el reto de concienciar a las y los docentes.

Resulta interesante destacar lo señalado por Moriña y Parrilla (2006) quienes destacan que debería tratarse de procesos formativos con orientación práctica, realizados en el propio centro educativo, basados en casos reales de la vida escolar y en la colaboración entre el profesorado. Es decir, la articulación entre la teoría y la práctica debería ser uno de los principios que oriente el programa de formación.

Por su parte Bolaños y Jiménez (2007) realizan una propuesta de formación que busca el reconocimiento de la igualdad de oportunidades entre niñas y niños por parte del profesorado, que reconozcan la influencia de la cultura en sus concepciones de género y poder. El diseño del programa de formación de estas autoras se estructura en tres fases: 1) el momento en el que el profesorado en formación adquiere una concepción de la relación género-poder, 2) el

momento en que puede percibirla en los contextos reales y 3) el momento en que esta concepción mediará sus prácticas educativas.

Para Colás y Jiménez (2006), la renovación de la práctica docente en cuestiones de género exige, a nuestro entender, tres fases consecutivas:

- 1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado;
- 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas y por último;
- 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género (pp.425).

Como vemos existen diversidad de planteamientos respecto a las modalidades de formación y a los criterios a tomarse en cuenta. Consideramos que los posicionamientos óptimos son aquellos que pueden complementar todas las posibilidades de formación y ofrecen mayores posibilidades de alcance y de efectividad, tomando siempre en cuenta el contexto y las necesidades de los y las docentes.

## 2.2 ANTECEDENTES

En este apartado se van a revisar diversas investigaciones realizadas a priori del presente estudio y que han servido de base para estructurar tanto teórica como metodológicamente este trabajo. Las investigaciones realizadas en el marco de la coeducación y que se centran en el profesorado como punto vertebral para producir cambios en esta línea es bastante amplia. Se ha centrado el interés aquellos estudios que de alguna forma el punto de atención está en cómo los estereotipos de género interiorizados por el profesorado influyen en sus prácticas educativas y cómo la formación dirigida al profesorado en esta área puede ayudar a revertir la situación.

En este sentido, el estudio “La mirada coeducativa en la formación del profesorado” de Aristizábal et.al. (2018) es bastante revelador, puesto que sus resultados evidencian que la mayor parte del profesorado y equipos directivos consideran relevante la coeducación, y coinciden en la importancia de que se introduzca y trabaje transversalmente en las escuelas. Aunque sigue habiendo resistencias por parte de un reducto de docentes, quienes consideran no ser necesaria la coeducación porque es un tema ya trabajado y superado, por lo que no recibirían formación. El estudio lo atribuye al propio desconocimiento del profesorado del verdadero significado de la coeducación y sus implicaciones en cuanto a actuaciones para una educación integral de las personas, sin las barreras del género. Es por ello, que el estudio concluye manifestando la necesidad de formación y a la sensibilización del profesorado para la igualdad.

Otro estudio destacado para este trabajo es el realizado por Romero y Lugo (2014) quienes realizan el “Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria”. Los resultados del diagnóstico evidencian que gran parte del profesorado es consciente de que sigue existiendo discriminación hacia las mujeres a nivel social, y que la escuela contribuye al perpetuar algunos elementos de desigualdad en libros de texto, contenidos, experiencias de mujeres etc. Los resultados muestran que, si bien es cierto que a nivel general el profesorado está sensibilizado con la problemática de la igualdad de género, todavía existe un porcentaje del profesorado con resistencias hacia los cambios y que presenta actitudes sexistas entre sus

prácticas. Por ello, las autoras concluyen en la necesidad de formar al profesorado y de diseñar recursos coeducativos.

Un aspecto importante que es recurrente en la reflexión y discurso académico, son las necesidades que tiene el profesorado en materia de género y la importancia de introducir esta formación en los estudios iniciales del magisterio. En este sentido, el estudio realizado por García et.al, (2013) denominado “Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia”, manifiesta estas necesidades formativas, siendo en un gran porcentaje de los futuros docentes unas necesidades muy básicas. Además, cabe resaltar que entre los resultados se evidencia gran arraigo a los posicionamientos erróneos respecto a género y homofobia, lo cual implica que este grupo “no sabe que no sabe” nada o casi nada sobre el tema. Todo ello conlleva a que los autores manifiesten la necesidad no sólo de trabajar el conocimiento, sino también el sistema de avales en que apoyan los conceptos que creen manejar correctamente. Finalmente, el estudio concluye manifestando las claras y significativas diferencias metacognitivas entre el grupo experimental que fueron causadas por la innovación con perspectiva de género orientada a la formación docente en las asignaturas introducidas en sus planes de estudio, a diferencia del grupo control que no participó de estas asignaturas.

En relación con la formación se encuentra otro aspecto muy estudiado y que es relevante en cuanto a la predisposición al cambio y posicionamientos de apertura, este es el tema de las actitudes. Sobre ello el estudio realizado por Azorín (2014), “Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva”, los resultados obtenidos indican la existencia de una positiva predisposición del profesorado, tanto de hombres como de mujeres, para conseguir llegar a un modelo social más igualitarios respecto a roles y prácticas coeducativas. Por lo que se observan actitudes del profesorado que resultan propicias a la hora de promover la construcción de una nueva cultura de género basada en la equidad. Por otro lado, los resultados en el nivel sociocultural evidencian una clara conciencia del profesorado en cuanto a la necesidad de desarrollar políticas y legislación que promueva la igualdad. En el nivel relacional, los resultados evidencian que una holgada mayoría apuesta por la coeducación en las aulas. Y en el nivel personal el profesorado se posiciona en contra

de las discriminaciones derivadas por la existencia de creencias diferenciadas en cuanto a las capacidades que tienen los niños y niñas. El estudio señala positivamente la adecuada sensibilización del profesorado, pero también destaca la escasa implicación en cuanto a la producción de cambios. Por lo que promueve el desarrollo de formación que permita el desarrollo de destrezas y capacidades que permitan cambiar prácticas y generar recursos encaminados a la educación en igualdad.

Los programas de formación en género son otro punto de interés en este estudio y en esa dirección gira el estudio realizado por Bolaños y Jiménez (2007) “La formación del profesorado en género”. Los resultados de este estudio indican que la aplicación del programa formativo genera cambios en las cosmovisiones culturales sobre género-poder del profesorado. Desde el punto afectivo también se observan cambios que implican una mayor predisposición en cuanto al desarrollo de sus prácticas coeducativas y en la identificación de prácticas contrarias a ésta. A nivel cognitivo, el estudio sugiere ser más complejo, ya que los cambios en área necesitan de un proceso interior, ya que el arraigo cultural no es solo una expresión de lo que se observa en la realidad externa, sino que implica una interiorización desde la infancia. Por lo que las implicaciones pedagógicas como resultado de participar en el proceso varía entre los participantes en función de sus conocimientos previos, contexto personal, sensibilidad hacia el tema, etc. Las autoras concluyen de la conveniencia de este tipo de programas, ya que se observan cambios en todas las áreas establecidas y sugiere un proceso en el que los participantes desarrollan mayor sensibilización en la percepción de la realidad desde la mirada de género-poder, que favorecen el desarrollo de conceptos mejor estructurados sobre esta realidad.

Finalmente, es oportuno revisar estudios relacionados con la materia de interés y contextualizados con el profesorado de educación inicial. Es por ello, que resulta interesante el estudio realizado por Romero y Abril (2008) “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil”, donde los resultados evidencian una clara inexistencia de estrategias para la introducción del “mainstreaming de género” en los centros de formación inicial. Se evidencia que en la mayoría de los centros de formación donde se imparten los estudios de Educación Infantil, el tema de género no es prioritario y cuando es abordado suele ser por iniciativa e interés o sensibilidad individual de determinado

profesorado. No habiendo asignaturas específicas, ni en los estudios de maestro de infantil ni en el título de técnico en educación infantil, sobre género o coeducación. Adicionalmente el estudio destaca que existen obstáculos a la hora de introducir los temas de género y diversidad sexual. Los obstáculos principales observados son; no son percibidos como temas prioritarios ya que en muchas ocasiones se percibe como un tema superado, cuando realmente no lo es; existen reticencias por parte de determinado sector del profesorado que se pueden sentir cuestionados en prácticas docentes o crean que ya son igualitarios. El estudio también concluye aludiendo a la escasez de materiales y métodos para implementar estas temáticas.

Como se observa existe gran diversidad de investigaciones al respecto que han podido consultarse para poder sustentar el presente trabajo y las que han servido para dar cuerpo y estructurar tanto teóricamente como metodológicamente este estudio.

### **3.- MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Contexto de la investigación.**

La presente investigación se elabora en el contexto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, concretamente con los y las estudiantes de la carrera de educación inicial.

Es interesante señalar previamente, que la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas lleva años apostando por la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que es un contexto propicio para la sensibilización en el tema. Durante años la Universidad y la Escuela de Educación dispuso un Departamento de Género a través del cual se diseñaban, implementaban, evaluaban diversidad de programas y proyectos para el impulso de la igualdad de género y la erradicación de la violencia. Además de haber participado y liderado diferentes espacios públicos para el impulso y posicionamiento en esta materia. Como también se han realizado y difundido múltiples estudios, elaborado materiales didácticos, entre otros esfuerzos, con el firme objetivo de erradicar del imaginario colectivo esmeraldeño, modelos de relación entre hombres y mujeres basados en el ejercicio del poder y la violencia. Para promover modelos alternativos basados en el respeto de todas las personas y que contribuyan al desarrollo individual y social.

Actualmente este departamento como tal no sigue en funcionamiento, pero sus principios se han transversalizado tanto en los proyectos de investigación como de vinculación que la universidad lleva a cabo.

Resulta relevante hacer esta contextualización ya que se considera a la Universidad Católica como un contexto afín a los principios de igualdad y no violencia.

#### **3.2. Metodología de investigación.**

La presente investigación se enmarcó en el paradigma cuantitativo que como señala Summer y Tribe (2008) se centra en analizar los datos de la investigación a nivel estadístico y pone énfasis en la relación lineal de los elementos investigados. Además esta investigación es de tipo no experimental –

descriptiva, que, según Hernández et al., (2014), son aquellos estudios realizados sin manipulación de las variables, por lo que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural con el objetivo de análisis para especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, e o cualquier otro fenómeno.

Por tanto, con esta investigación se trató de realizar una descripción de la realidad entorno a las necesidades de formación que presentan los y las estudiantes de educación inicial en relación con la coeducación. Como se sabe, las investigaciones descriptivas, se describen una circunstancia o se examinan las relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones (variables) que son experimentadas, dentro de un espacio y tiempo.

Adicionalmente y como se ha señalado esta ha sido una investigación básica, ya que el objeto fundamental de la misma es descubrir cuáles son las necesidades formativas que presentan los y las estudiantes de educación inicial para la aplicación de la coeducación en las aulas. Como toda investigación descriptiva se busca descubrir los principios que rigen una realidad en un contexto determinado.

Por su parte, el método cuantitativo permitió cuantificar y manejar los datos de la investigación, utilizándose el método estadístico en las etapas de recolección y recuento de datos, presentación, síntesis y análisis de la información aportada en la investigación.

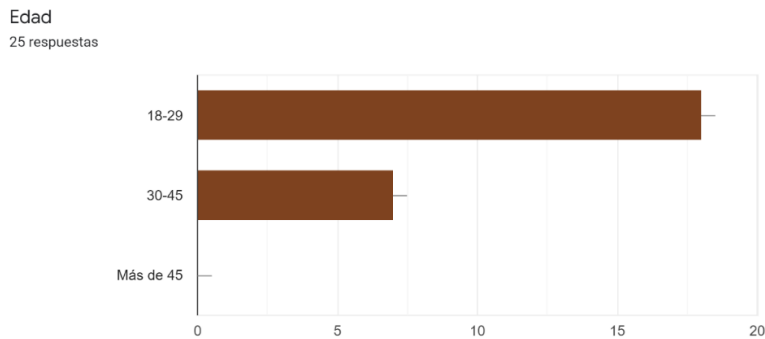
Así mismo, las técnicas que se emplearon son de tipo cuantitativo, lo que permitió reflejar en tablas estadísticas de frecuencia y porcentajes los resultados obtenidos de las pruebas realizadas a los educandos tanto visuales como de estrategias de aprendizajes. Para evaluar la funcionalidad visual

### **3.3. Población y muestra.**

Los participantes en esta encuesta son estudiantes matriculados en la carrera de educación inicial en la Universidad PUCESE. La población y muestra fue la misma, al ser un número reducido y manejable para la investigadora, constituido por 25 estudiantes mujeres dentro de un rango de edad de 18 a 45 años.

**Figura 1**

*Edad del alumnado encuestado*



Fuente: Elaboración Propia

### **3.4. Objetivos del estudio diagnóstico.**

- Conocer si el alumnado tiene interiorizados estereotipos sexistas, sus percepciones respecto a la igualdad de género y sus niveles de conocimientos y formación en esta área.
- Conocer si el alumnado presenta dificultades para reconocer diferentes indicadores de desigualdad en la escuela.
- Identificar cuáles son las creencias del alumnado sobre la coeducación y su papel en la aplicación de esta.

### **3.5. Hipótesis.**

La aplicación de un plan de formación en coeducación dirigido al alumnado de educación inicial permitirá el desarrollo de conocimientos y la adquisición de nuevas estrategias didácticas en esta materia, que favorecerán la inclusión de la coeducación en las aulas de educación inicial.

### 3.6. Variables de estudio.

**Tabla 1**  
*Variables de estudio*

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<b>Necesidades de formación</b> <b>Coeducación</b>	<p>“La coeducación es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (Feminario de Alicante, 2002).</p> <p>La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad y que es la propia sociedad quien establece un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas. La sensibilización y formación son imprescindibles en los procesos de inclusión de la perspectiva de género en los contenidos y prácticas educativas (Bolaños y Jiménez, 2007, p. 78)</p>	Formación en coeducación del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción sobre la necesidad de formación del profesorado: nivel de acuerdo sobre la necesidad de formación, etapas de formación, etc.</li> <li>- Tipo de formación necesaria: contenidos, modalidad de formación, etc.</li> </ul>	Cuestionario
		Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de la discriminación en la sociedad.</li> <li>- Concepción de estereotipos en las características diferenciales chicos/chicas.</li> <li>- Diferenciación de roles en función del sexo.</li> </ul>	Cuestionario
		– Concepción/actitud hacia la coeducación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia que se otorga a la coeducación.</li> <li>- Disponibilidad del profesorado/alumnado para la coeducación.</li> <li>- Sexismo curriculum y libros de texto.</li> <li>- Elementos a considerar en un proceso coeducativo.</li> </ul>	Cuestionario
		Papel de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol de la escuela.</li> <li>- Modelo educativo.</li> </ul>	Cuestionario

### **3.7. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos.**

Para la presente investigación se ha elaborado un cuestionario específico tipo Likert en el que las respuestas oscilan entre 4 opciones: 1 Completamente de Acuerdo (CA), 2 de Acuerdo (A), 3 en Desacuerdo (D) o 4 Completamente en Desacuerdo (CD). El cuestionario se ha construido utilizando los instrumentos utilizados en otras investigaciones. Concretamente se ha utilizado el cuestionario del estudio “*La mirada coeducativa en la formación del profesorado*”, de (Aristizábal, et. al. 2018), específicamente se ha extraído las categorías de: Percepción sobre la necesidad de formación del profesorado y Tipo de formación necesaria. También se ha utilizado la “*Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación*” (Rebollo, et. al. 2011), extrayendo de forma específica la subescala personal; Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género. Y finalmente se ha utilizado la “*Escala sobre percepciones del profesorado en torno a la coeducación*” de (Romero y Lugo, 2014), utilizando exclusivamente las dimensiones de Papel social de la escuela y Concepción- actitud hacia la coeducación.

Con la elaboración y aplicación del cuestionario se pudo medir las necesidades de formación del profesorado, partiendo de sus propias creencias de género y estereotipos sexistas, a sus percepciones respecto al papel de la escuela, a la concepción y actitudes que manifiestan sobre la coeducación y a sus experiencias formativas y demandas al respecto.

Partiendo de los instrumentos mencionados con anterioridad y que son de gran utilidad para el presente estudio, se ha elaborado un cuestionario que contempla 4 dimensiones o categorías con un total de 35 ítems. con el sistema de categorías que a continuación de tallamos. Los diferentes ítems planteados puntuarán en positivo o en negativo en función del enunciado.

**Tabla 2**

*Dimensiones de la Encuesta*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>
Formación en coeducación del profesorado	1-10
Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género	11-20
Concepción-actitud hacia coeducación	21-30
Papel social de la escuela	31-35

Fuente: Elaboración Propia

### **3.8. Procedimiento de recolección de datos.**

El procedimiento de recolección de datos que se llevó a cabo en la carrera de Educación Inicial de la PUCESE se estructuró de la siguiente manera:

En primer lugar, se solicitaron los permisos debidos con la coordinadora de la escuela de educación inicial y de las autoridades de la institución. Posteriormente se informó al alumnado de la carrera del estudio que se iba a realizar con su colaboración y se instruyó para que cada una de las estudiantes pudiera dar respuesta al cuestionario telemático que se había elaborado.

Finalmente, los datos recogidos del cuestionario fueron procesados con los programas de Microsoft office Excel 2016 y SPSS y posteriormente se representaron gráficamente y se analizaron.

## **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1. Análisis de los Datos**

En este apartado se procede a presentar y analizar los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas entre el alumnado de educación inicial de la PUCESE.

Con ello se busca comprender la situación de partida respecto a los niveles de formación de los y las estudiantes en relación con la coeducación, así como sus creencias, sus actitudes y el papel que consideran que desempeña la escuela en la generación de cambios hacia la igualdad de género. Esta información resulta de gran importancia a la hora de diseñar propuestas formativas contextualizadas y ajustadas a la realidad del alumnado y sus necesidades.

Este apartado se va a presentar organizado la información a través de las cuatro dimensiones que conformaron el instrumento. Se presenta los resultados a través de diversas tablas con las medias y los porcentajes obtenidos para las diferentes dimensiones e ítems, así como mediante gráficos que permiten visualizar de mejor manera la información. Finalmente se incluye un análisis de los resultados obtenidos para mayor claridad del lector/a.

#### 4.1.1. Dimensión “Formación en coeducación”

**Tabla 3**

*Formación en coeducación*

	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación.</i>
1. <i>Durante los estudios de maestro/a he recibido formación en materia de género y/o coeducación.</i>	1,6	0,577
2. <i>He recibido cursos de formación para integrar la coeducación en la práctica docente.</i>	1,88	0,6
3. <i>Considero necesario que el profesorado siga formándose en materia de género y coeducación.</i>	1,52	0,51
4. <i>La formación en coeducación debe ser opcional, el profesorado debe elegir si quiere o no formarse en esta área.</i>	2	0,707
5. <i>La formación en coeducación pierde efectividad si es impuesta.</i>	2	0,645
6. <i>Considero que la formación específica en materia de género es la más adecuada para desarrollar competencias, ya que de forma transversal no se concreta nada.</i>	1,8	0,5
7. <i>La formación en coeducación, para que sea útil, debe ser práctica y no teórica.</i>	1,76	0,523
8. <i>Considero que dispongo de los suficientes conocimientos en torno a los conceptos básicos como: qué son los estereotipos, qué es el género o qué es la coeducación.</i>	1,84	0,473
9. <i>La formación en coeducación debería ayudar a detectar el sexismo que a menudo pasan desapercibidos para poder visibilizarlos y cambiarlos.</i>	1,8	0,577
10. <i>Me siento capaz de detectar si un comentario, juego, acción o comportamiento puede conllevar una actitud sexista.</i>	1,8	0,5

Fuente: elaboración propia

Las medias obtenidas en esta dimensión indican que la mayor parte del futuro profesorado de inicial, ha participado en algún tipo de formación en coeducación y considera la formación en género y coeducación como un aspecto relevante en los estudios de la carrera, lo cual supone un punto clave para este trabajo.

**Tabla 4**

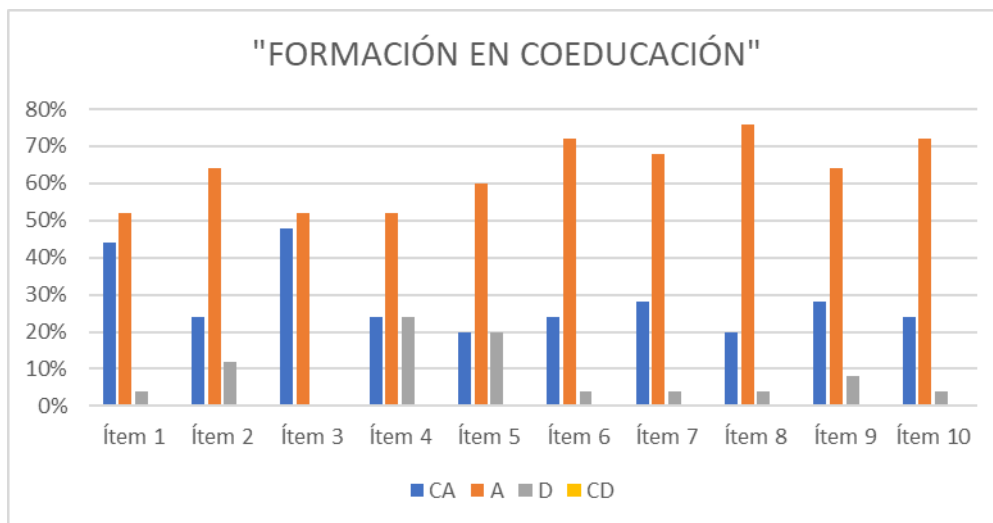
*Formación en coeducación del futuro profesorado*

	CA	A	D	CD
1. Durante los estudios de maestro/a he recibido formación en materia de género y/o coeducación.	11	13	1	0
2. He recibido cursos de formación para integrar la coeducación en la práctica docente	6	16	3	0
3. Considero necesario que el profesorado siga formándose en materia de género y coeducación	12	13	0	0
4. La formación en coeducación debe ser opcional, el profesorado debe elegir si quiere o no formarse en esta área	6	13	6	0
5. La formación en coeducación pierde efectividad si es impuesta	5	15	5	0
6. Considero que la formación específica en materia de género es la más adecuada para desarrollar competencias, ya que de forma transversal no se concreta nada.	6	18	1	0
7. La formación en coeducación, para que sea útil, debe ser práctica y no teórica	7	17	1	0
8. Considero que dispongo de los suficientes conocimientos en torno a los conceptos básicos como: qué son los estereotipos, qué es el género o qué es la coeducación	5	19	1	0
9. La formación en coeducación debería ayudar a detectar el sexismo que a menudo pasan desapercibidos para poder visibilizarlos y cambiarlos	7	16	2	0
10. Me siento capaz de detectar si un comentario, juego, acción o comportamiento puede conllevar una actitud sexista	6	18	1	0

Fuente: elaboración propia

**Figura 2**

*Formación en coeducación*



Fuente: elaboración propia.

Con los resultados obtenidos para esta dimensión es destacable señalar que; la mayor parte de las personas encuestadas señalan haber recibido formación en género y coeducación durante sus estudios de la carrera (ítem 1), concretamente el 96% sumando quienes estuvieron Completamente de acuerdo (CA) y de Acuerdo (A), y apenas un 4% reconoce no haber recibido formación en esta materia. Lo mismo sucede con la percepción de la necesidad de seguir formándose en esta área (ítem 2), donde la mayor parte de las respuestas se concentraron entre los (CA) y los (A), con un total de 88% de las opiniones. Y apenas un 12% de las personas encuestadas valoraron no ser necesaria continuar formándose. Consideramos que esto es así debido al contexto, que como ya se indicó en la parte metodológica, la PUCESE adquirió un compromiso con la promoción de la igualdad de género e impulsó la incorporación de materias relacionadas con el género y la coeducación en sus mallas curriculares, así como la promoción de cursos de formación continua.

Otro aspecto a señalar es la mayor variedad en las opiniones respecto a si la modalidad de la formación debe ser opcional o impuesta (ítems 4 y 5). En ambas preguntas la mayoría de las respuestas se concentran en el (A) con un 52% y 60% respectivamente. Pero es muy destacable la confrontación entre el resto de respuesta, obteniendo el mismo porcentaje quienes se encuentran en desacuerdo (D) y quienes responden estar completamente de acuerdo (CA) en ambas preguntas (Ítems 4 y 5).

Finalmente es relevante destacar los resultados obtenido respecto a la percepción de las personas encuestadas sobre si disponen de los suficientes conocimientos en materia de género y coeducación (ítem 8) o si son capaces de detectar prácticas educativas sexistas (ítem 10). En ambos casos las respuestas superan el 70% de los (A), lo cual significa que las personas encuestadas creen disponer de un buen control y dominio de la materia.

#### 4.1.3. Dimensión “Actitudes del futuro profesorado sobre estereotipos y creencias de género”.

**Tabla 5**

*Actitudes del futuro profesorado sobre estereotipos y creencias de género*

	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación.</i>
11. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas. (-)	2,72	0,792
12. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas. (-)	2,76	0,723
13. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos. (-)	2,68	0,802
14. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros. (-)	2,44	0,583
15. Los hombres están más capacitados para puestos directivos. (-)	3,12	0,781
16. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas. (-)	3,04	0,79
17. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada. (-)	2,76	0,723
18. La dirección y el mando son innatos en los chicos. (-)	2,84	0,8
19. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad. (-)	3	0,764
20. Creo que debería crearse en la escuela la figura de persona responsable de coeducación.	1,96	0,611

Fuente: elaboración propia.

Las medias obtenidas en cada uno de los ítems de esta dimensión son bastante elevadas, tomando en cuenta que esta dimensión puntúa en negativo, se concluye que el resultado es bastante nocivo en este ámbito. Lo cual significa que el futuro profesorado sigue manteniendo las creencias de género de la cultura dominante con altos niveles de estereotipos interiorizados. Lo cual también choca bastante con los resultados de la dimensión anterior respecto a los buenos niveles de formación recibida y nos señala que

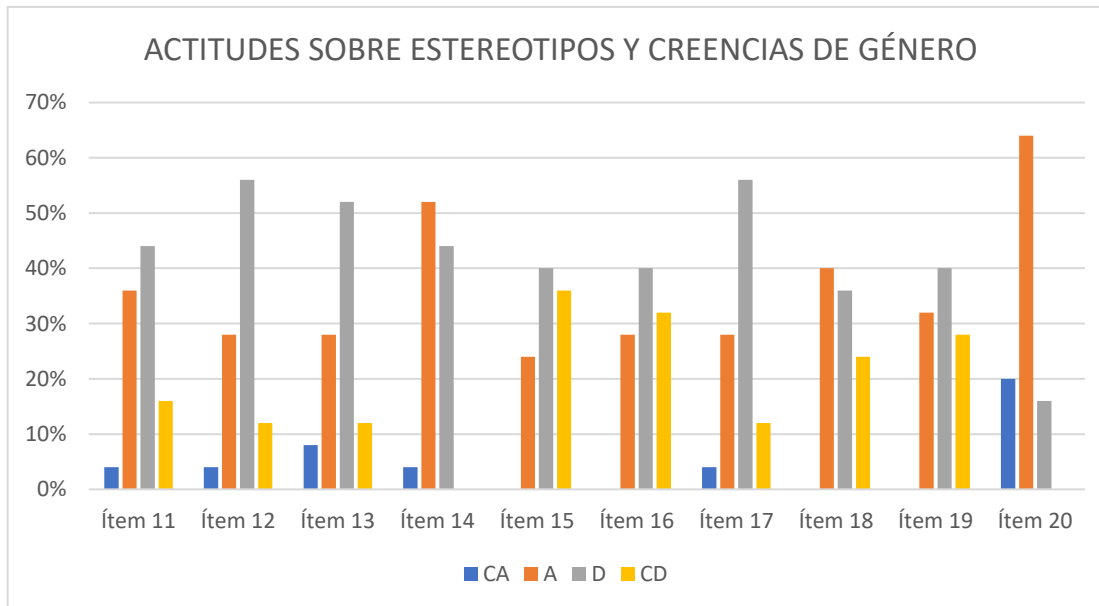
**Tabla 6**

*Actitudes sobre estereotipos y creencias de género del futuro profesorado.*

	CA	A	D	CD
11. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas	1	9	11	4
12. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas	1	7	14	3
13. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos	2	7	13	3
14. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros	1	13	11	0
15. Los hombres están más capacitados para puestos directivos.	0	6	10	9
16. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas	0	7	10	8
17. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada	1	7	14	3
18. La dirección y el mando son innatos en los chicos	0	10	9	6
19. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad	0	8	11	7
20. Creo que debería crearse en la escuela la figura de persona responsable de coeducación	5	16	4	0

**Figura 3**

Actitudes sobre estereotipos y creencias de género



Los resultados obtenidos en esta dimensión indica una gran confrontación, ya que la mayoría de las respuestas se concentran entre los posicionamientos totalmente opuestos, de Acuerdo (A) y los que se encuentran en Desacuerdo (D). Lo cual evidencia que entre el grupo de

personas encuestadas existe una parte que tiene interiorizados determinados estereotipos y creencias de género que suponen una clara discriminación y su práctica puede conllevar sexismo, y quienes saben identificar estos estereotipos y se muestran contrarios a ellos. Antes de entrar a un análisis más pormenorizado, es interesante señalar que los resultados en esta dimensión cuestionan los obtenidos en algunos ítems de la dimensión anterior, fundamentalmente los que están relacionados con sus capacidades a la hora de detectar el sexismo o el nivel alto de conocimientos que se auto asignan.

Entre las respuestas observamos como cierta parte de las personas encuestadas todavía tienen un gran arraigo a determinados estereotipos que suponen una clara discriminación y perjuicio para el alumnado del sexo opuesto, al estar de acuerdo (A) con afirmaciones como; *“los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas”* (ítem 11), el 36% se muestra (A), o *“La dirección y el mando son innatos en los chicos”* (ítem 18, el 40% se muestra (A). En esta misma línea se observan estereotipos muy ligados, y en detrimento, de la educación de las niñas, al estar de Acuerdo (A) con afirmaciones como; *“El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad”* (ítem 19), en un 32% de las encuestadas, siendo aún un valor bastante alto.

Finalmente, en esta dimensión es destacable señalar como, por un lado, la mayoría de encuestadas se muestran a favor de crear la figura de persona responsable de coeducación en las escuelas (ítem 14), siendo un 84% la sumatoria entre las que están (A) y las que se muestran (CA), y por otro, existe una confrontación entre las opiniones de las encuestadas respecto a considerar una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros (ítem 20). La mayoría de las respuestas en este ítem están a favor de esta afirmación con un 84% de las respuestas sumadas entre las que se muestran (CA) y las (A), y apenas supone el 16% las que se muestran en desacuerdo (D) con esta afirmación. Todo ello supone una gran contradicción que proporciona pistas respecto a la importancia de diseñar intervenciones formativas que ayuden a poner claridad en materia coeducativa.

#### 4.1.4. Dimensión “Concepción y actitud hacia la coeducación”.

**Tabla 7**

Concepción actitud hacia la coeducación.

	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación.</i>
21. Considero que en nuestro centro se debe planificar y desarrollar la enseñanza desde un modelo coeducativo.	1,72	0,542
22. Me alegra encontrar textos o documentos escolares que utilizan un lenguaje no sexista.	1,84	0,746
23. Existe una conciencia colectiva entre el profesorado de necesidad de cambio en relación con el tratamiento de las diferencias de género.	2	0,5
24. Es preciso que el currículo escolar contemple, de manera explícita, actuaciones de educación para la igualdad y la justicia.	1,68	0,557
25. El profesorado tiene un papel esencial en el cambio de conciencia respecto a las diferencias de género.	1,64	0,49
26. Considero que la adopción de un modelo coeducativo puede beneficiar a todo el alumnado (chicos y chicas).	1,6	0,5
27. Estoy dispuesto/a a desarrollar un proceso educativo en el que se pueda partir de la experiencia vital de cada sujeto (alumnado y profesorado).	1,8	0,5
28. La adopción de un currículo coeducativo puede implicar más beneficios que dificultades.	1,96	0,455
29. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe planificarse atendiendo a las diferencias sexuales como elemento de enriquecimiento.	1,92	0,493
30. La experiencia de las mujeres está escasamente tratada en los contenidos curriculares.	2,08	0,702

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8**

Análisis de las concepciones y actitudes hacia la coeducación.

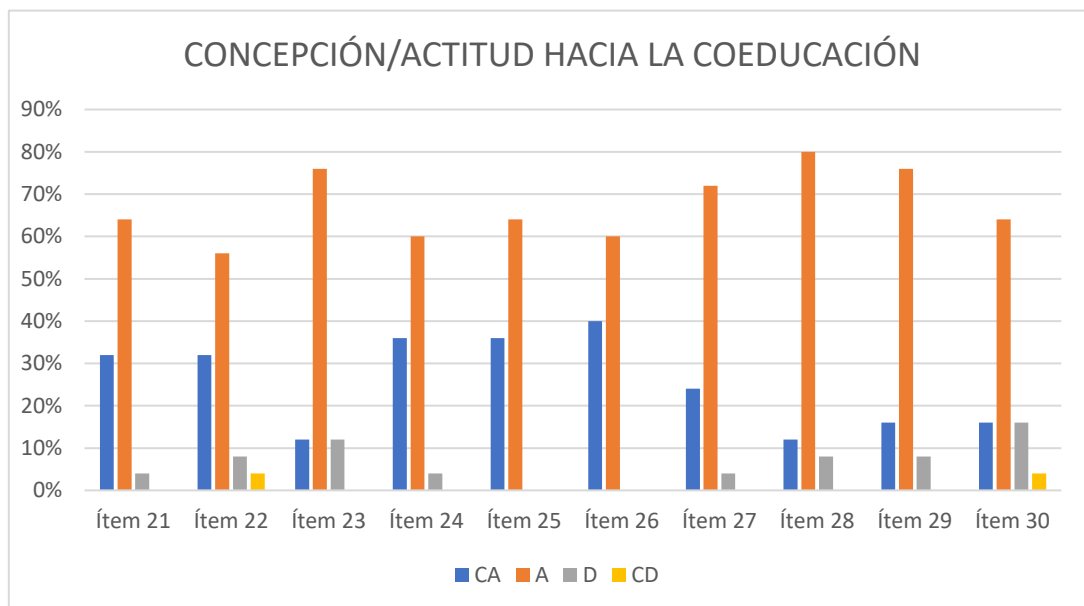
<b>Concepción/actitud hacia la coeducación del futuro profesorado.</b>				
	TA	A	D	TD
21. Considero que en nuestro centro se debe planificar y desarrollar la enseñanza desde un modelo coeducativo	8	16	1	0
22. Me alegra encontrar textos o documentos escolares que utilizan un lenguaje no sexista	8	14	2	1
23. Existe una conciencia colectiva entre el profesorado de necesidad de cambio en relación con el tratamiento de las diferencias de género	3	19	3	0
24. Es preciso que el currículo escolar contemple, de manera explícita, actuaciones de educación para la igualdad y la justicia	9	15	1	0
25. El profesorado tiene un papel esencial en el cambio de conciencia respecto a las diferencias de género	9	16	0	0
26. Considero que la adopción de un modelo coeducativo puede beneficiar a todo el alumnado (chicos y chicas).	10	15	0	0
27. Estoy dispuesto/a desarrollar un proceso educativo en el que se pueda partir de la experiencia vital de cada sujeto (alumnado y profesorado).	6	18	1	0
28. La adopción de un currículo coeducativo puede implicar más beneficios que dificultades	3	20	2	0
29. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe planificarse atendiendo a las diferencias sexuales como elemento de enriquecimiento	4	19	2	0
30. La experiencia de las mujeres está escasamente tratada en los contenidos curriculares	4	16	4	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos con las medias para esta dimensión evidencian un posicionamiento positivo hacia la coeducación, lo cual es muy significativo a la hora de planificar posibles intervenciones. Las y los participantes se ubican en planteamientos de concordancia con la actitudes y creencias vinculadas al modelo coeducativo, aunque es de señalar que siendo altas las puntuaciones, las medias más bajas, se relacionan con la parte de ejecución y adopción de medidas, lo cual puede estar vinculado a la escasa formación y disposición de herramientas para la práctica de la coeducación que podría limitar visibilizar los cambios.

**Figura 4**

*Concepciones y actitudes hacia la coeducación.*



Fuente: elaboración propia

En líneas generales los resultados obtenidos en esta dimensión son bastante positivos. Se evidencia un reconocimiento de la necesidad y una gran apertura y disponibilidad para iniciar procesos coeducativos e implicarse en ellos.

En este sentido, se observa como la mayor parte de las respuestas de las encuestadas están a favor de que los centros educativos desarrollen la enseñanza desde un modelo coeducativo (ítem 21) con un 92% de las respuestas (CA) y (A). Además del alto valor que les otorgan a los beneficios de la inclusión en el currículum escolar la educación para la igualdad (ítems 24 y 28) con un 96% y 92% respectivamente entre las respuestas (CA) y (A).

Respecto al posicionamiento del futuro profesorado y el papel que desempeñan en la coeducación, es de señalar los posicionamientos favorable y reconocimiento del alto papel que desempeñan. Así lo observamos entre las respuestas que están a favor del reconocimiento de la necesidad de cambio en relación con el tratamiento de las diferencias de género (ítem 23), con un 88% entre las opiniones (CA) y las (A), frente a penas el 12% de las que se muestra (D). Igualmente, las respuestas favorables al reconocimiento del papel esencial en el

cambio de conciencia respecto a las diferencias de género por parte del profesorado (ítem 25), con el 100% de las respuestas entre las (CA) y las (A), evidencia un claro posicionamiento en la línea de la coeducación. Finalmente, resulta clave evidenciar la apertura a la participación en procesos educativos (ítem 27), con un 96% (CA) y (A).

#### 4.1.5. Dimensión “Papel de la escuela”.

**Tabla 9**

*Papel de la escuela.*

	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación.</i>
31. <i>Considero que la escuela legitima una estructura social de posiciones desiguales en función del sexo.</i>	32. 2,2	33. 0,577
34. <i>La principal función de cualquier nivel de enseñanza debe ser la formación personal, por encima de la preparación para la inserción en el mercado de trabajo.</i>	35. 1,92	36. 0,702
37. <i>La escuela debe ser uno de los motores de la transformación social.</i>	38. 1,68	39. 0,557
40. <i>El currículo escolar debe dejar más espacio a la educación en valores, aunque sea en detrimento de la transmisión de ciertos conocimientos.</i>	41. 1,76	42. 0,597
43. <i>La escuela debe preocuparse no sólo del desempeño de roles en el espacio público, sino también en el privado.</i>	44. 1,68	45. 0,476

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en esta dimensión son bastante tibios con lo que se consideraría oportuno haber obtenido. Las medias son buenas, pero tampoco son excesivamente altas. Lo que significa que, a pesar de reconocer la importancia de la escuela, no la considerarían esencial en los procesos de cambio hacia modelos de igualdad en la sociedad. Por lo que no son conscientes realmente, del papel crucial que juega la escuela en la transmisión de los estereotipos y perpetuación de identidades de género tradicionales.

**Tabla 10**

Análisis del papel de la escuela.

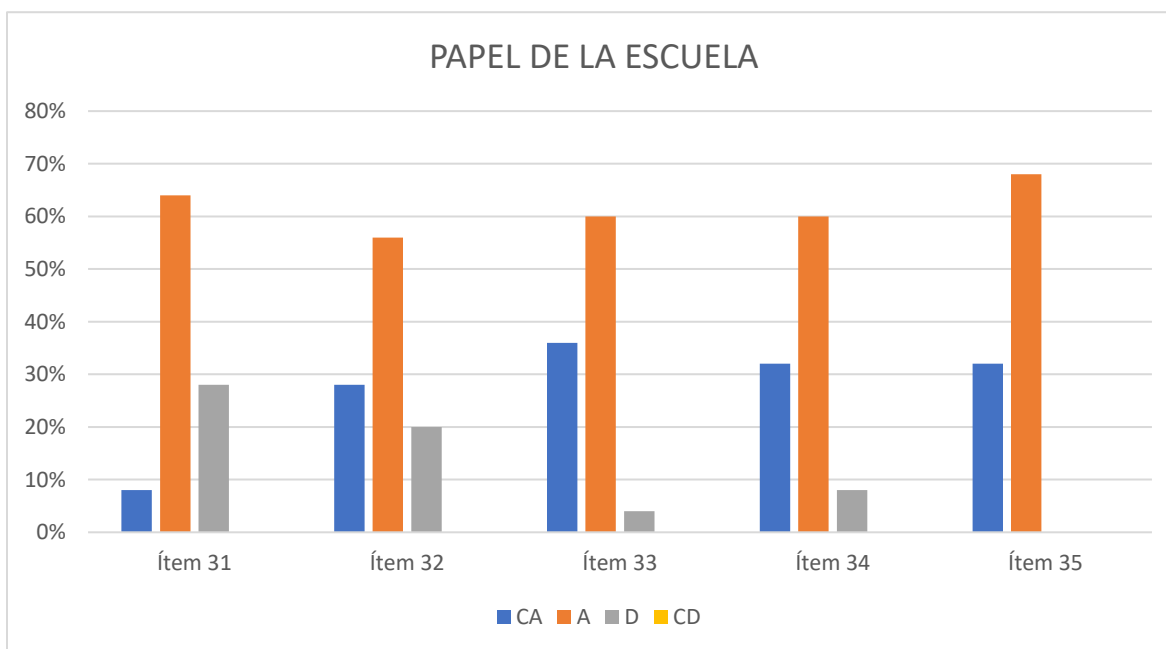
***Papel de la escuela***

	<b>TA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>TD</b>
31. Considero que la escuela legitima una estructura social de posiciones desiguales en función del sexo	2	16	7	0
32. La principal función de cualquier nivel de enseñanza debe ser la formación personal, por encima de la preparación para la inserción en el mercado de trabajo	7	14	5	0
33. La escuela debe ser uno de los motores de la transformación social	9	15	1	0
34. El currículo escolar debe dejar más espacio a la educación en valores, aunque sea en detrimento de la transmisión de ciertos conocimientos	8	15	2	0
35. La escuela debe preocuparse no sólo del desempeño de roles en el espacio público, sino también en el privado	8	17	0	0

Fuente: elaboración propia.

**Figura 5**

**Papel de la escuela.**



Fuente: elaboración propia.

En términos generales los resultados mostrados en esta dimensión evidencian la importancia que le otorgan las encuestadas a la escuela en la educación y desarrollo integral de niños y niñas y su papel clave en la transformación de las desigualdades. Todo ello puede observarse en ítems como el 33 “*La escuela debe ser uno de los motores de la transformación social*”, donde los resultados (CA) y (A) suman el 96% de las respuestas, o en el ítem 35 “*La escuela*

*debe preocuparse no sólo del desempeño de roles en el espacio público, sino también en el privado”, que suman el 100% de las respuestas entre los (CA) y los (A).*

A pesar de ello apuntamos un dato como significativo del lado negativo, que aún un 28% de las encuestadas se muestran en (D) con el ítem 31 “Considero que la escuela legitima una estructura social de posiciones desiguales en función del sexo”. Ello significa el no reconocimiento de que la escuela forma parte de los agentes socializadores y como tal influyen en la transmisión de los modelos y valores de género predominantes en la cultura. Esto es de gravedad en cuanto a que, a pesar de su apertura a la coeducación, todavía no disponen de las herramientas y conocimientos necesarios para producir cambios hacia el modelo coeducativo.

## **4.2. Discusión de los datos.**

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos en este estudio comparándolos con los estudios antecedentes y que han servido de bases teóricas para la presente investigación.

Esta investigación tuvo como propósito diagnosticar las necesidades de formación que presenta el alumnado de la carrera de educación inicial de la PUCESE en materia de coeducación para la aplicación en las aulas de inicial.

Para esto fue necesario plantear tres objetivos específicos que facilitaran la identificación de necesidades en diferentes áreas y los resultados más destacados se exponen a continuación.

Respecto al primer objetivo que fue “Conocer si el alumnado de la carrera de educación inicial tiene interiorizado estereotipos sexistas, sus percepciones respecto a la igualdad y sus niveles de conocimientos y formación al respecto”, se puede señalar lo siguiente: sobre los niveles de formación, se destaca que la mayoría de encuestadas dice haber recibido formación al respecto en algún momento de sus estudios universitarios, así como se destaca la percepción de la necesidad de seguir formándose en esta área, entre la mayor parte de las encuestadas. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio de Romero y Lugo (2014), quienes señalan que el profesorado incluido en su estudio muestra sensibilidad y formación en temas de género y coeducación, pero que ésta no es suficiente.

Además, como se ha señalado en el presente estudio, se concluye con las necesidades de formación observadas entre las encuestadas, siendo éste el objetivo principal de la investigación y concordando con los hallazgos del estudio de García et.al, (2013), que identifican estas necesidades formativas, llegando a ser unas necesidades muy básicas.

De esta misma manera este estudio identifica como insuficiente la formación que el alumnado de la carrera de educación inicial dice haber realizado, dado los altos porcentajes obtenidos respecto a la dimensión relacionada con los estereotipos y creencias de género, que evidencian un gran arraigo a las conductas estereotipadas y con las creencias de género de la cultura dominante. Todo ello se alinea con los resultados obtenidos en estudios como el de García et.al, (2013), que resalta el arraigo del profesorado a los posicionamientos erróneos respecto a género y la homofobia, lo cual implica el desconocimiento sobre el tema. Así

mismo con los resultados de Romero y Lugo (2014), donde señalan que todavía existe un porcentaje del profesorado con resistencias hacia los cambios y que presenta actitudes sexistas entre sus prácticas.

Con respecto al segundo objetivo, “Conocer si el alumnado de la carrera de educación inicial presenta dificultades para reconocer diferentes indicadores de desigualdad en la escuela”, el estudio evidencia que existen grandes dificultades para reconocer la desigualdad en la escuela. La evidencia se encuentra en los altos índices de interiorización de estereotipos y modelos de género reflejados en la dimensión “actitudes sobre estereotipos y creencias de género”. Entre las respuestas es notoriamente perceptible el gran arraigo de las encuestadas a determinados estereotipos que supone una clara discriminación y perjuicio a estudiantes de sexo opuesto, y predominan las creencias en de los modelos tradicionales de género. Los resultados claramente se asocian a los obtenidos en otros estudios como el Arslan (2012) que evidencia el notorio sexismo entre el profesorado, existiendo grandes diferencias en sus creencias, pensamientos y actitudes en función del sexo. Así mismo coinciden con los datos obtenidos en el estudio de Jiménez (2007), que señalan que la práctica docente cotidiana sigue marcada por creencias de género discriminatorias que transmiten a sus estudiantes. Finalmente, los resultados coinciden con los del estudio de Azorín (2014), que señalan que el profesorado no está exento de la cultura de género y que ha sido educado y socializada en ella, por lo que tiene interiorizado un acervo cultural de género que influye en sus prácticas educativas.

Finalmente, los resultados más destacados obtenidos para el tercer objetivo específico “identificar cuáles son las creencias del alumnado sobre la coeducación y su papel en la aplicación de ésta”, indican que la mayor parte del alumnado de la carrera de educación inicial consideran relevante la coeducación, muestran una gran apertura hacia ella y se posicionan abiertas a participar en procesos que generen cambios hacia este modelo. Lo cual también se enfrenta a los resultados obtenidos en la dimensión del “papel de la escuela”, ya que la mayor parte de las encuestadas otorgan escasa reconocimiento al papel que juega la escuela tradicional como perpetuadora del modelo de género dominante y excluyente.

Los resultados del estudio coinciden con algunos resultados de estudios precedentes como el de Aristizábal et.al. (2018), en el que sus resultados evidencian que la mayoría del

profesorado y equipo directivo otorga gran importancia de introducir la coeducación en las escuelas y se trabaje desde este modelo. Así mismo coinciden con los resultados del estudio de Azorín (2014) en el que se detecta que el profesorado presenta actitudes que resultan propicias para desarrollar en las escuelas una nueva cultura de género basada en la equidad. Y los resultados a nivel relacional muestran una holgada mayoría que apuesta por la coeducación en las aulas. Resulta relevante señalar como los resultados de este estudio distan de los obtenidos en el de Azorín (2014) en el nivel sociocultural, ya que en estos sí se evidencia una clara conciencia del profesorado en cuanto a la necesidad de desarrollar políticas y legislación que promueva la igualdad en relación con el papel que juega la escuela en este proceso.

## **6. PROPUESTA METODOLÓGICA.**

### **6.1. Diseño de la propuesta.**

Después de haber realizados un diagnóstico a las estudiantes de la carrera de educación inicial de la PUCESE en materia de género y coeducación, se procede a desarrollar una propuesta de intervención formativa acorde a la realidad y necesidades detectadas.

Como se ha mencionado con anterioridad, la PUCESE es un contexto propicio y abierto para promover este tipo de intervenciones ya que a esta iniciativa que se propone le preceden otras acciones en materia de género que la universidad ha ido desarrollando.

Por otro lado, es destacable que entre los resultados diagnósticos las estudiantes manifiestan haber recibido algún tipo de formación al respecto, pero se evidencia que esta formación es insuficiente o su ejecución y desarrollo no ha sido la oportuna, ya que se detecta vacíos conceptuales y arraigo a determinados estereotipos de género que suponen una clara discriminación.

Por todo ello consideramos que esta propuesta formativa puede resultar clave a la hora de promover cambios entre las estudiantes, afianzando y potenciando la formación previa y promoviendo nuevos conocimientos y herramientas que les permita trasladarla a su futura práctica profesional.

Es importante señalar que para que la propuesta tenga el éxito esperado se requiere de una metodología que fomente el aprendizaje y la toma de conciencia. De esta forma y en la medida en la que las personas sean conscientes de la problemática, podrán comprometerse con ella y promover acciones para transformarla. Es por ello por lo que se ha pensado minuciosamente en ella y a continuación se procede a describirla.

#### **5.1.1. Perspectivas Teóricas.**

En primer lugar, es importante clarificar que el enfoque teórico del que parte esta propuesta formativa es el enfoque del (*Doing Gender*) propuesto por West y Zimmerman (1987). Este enfoque se centra en destacar que la identidad y la cultura de género se construye influenciado por la organización social y que afectan tanto en el plano relacional como en el personal y

también a nivel sociocultural. Lo que se quiere decir es que el género no se reduce a los atributos de las personas, sino a lo que estas personas hacen o cómo se comportan en relación con su género.

Por ello la aplicación de este enfoque en la propuesta se centraría en provocar el (auto)análisis de las relaciones y prácticas a través de las cuales se manifiestan el tipo de competencia relacional de género que tienen las personas en sus interacciones. Por competencia relacional de género se entiende “la capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres, la cual se ejerce especialmente ante la diversidad de género como oportunidad para el crecimiento y desarrollo conjunto” (García et. al., 2013, p. 272). Significa que la formación debe provocar que los y las participantes se autoanalicen desde la mirada de género en sus relaciones y prácticas habituales. Esto favorecerá la toma de conciencia de la influencia de la cultura de género dominante asumida y normalizada, y sus implicaciones negativas en dichas prácticas y relaciones.

Por otro lado, también se considera importante metodológicamente hablando, que el proceso debe conducir a lo que Freire (1990) denominó conciencia crítica, la cual permite que las personas transformen su realidad. Como Freire expuso el proceso formativo influye en la adquisición de los niveles de conciencia que a su vez favorecen la responsabilidad de las personas frente a la producción de cambios. Por tanto, basándonos en los aportes de este autor, el proceso formativo que se propone debe ayudar al proceso de concientización, que se estructura de la siguiente manera:

- Inicia con una *toma de conciencia* de la realidad (reconocer y comprender que existe una problemática derivada de la desigualdad de género a nivel social y que ésta problemática se traslada y reproduce en la escuela), pero que no es suficiente ya solo genera la reflexión y no genera respuestas por sí sola.
- Finaliza con la adquisición de una *conciencia crítica* que ayudará a promover los cambios, (las personas participantes tomarán conciencia de que determinadas prácticas sociales apoyan ciertos intereses y que esto perjudica al conjunto de la sociedad. Por lo que la comprensión de la situación ayuda a generar la movilización en las personas y provoca la transformación con el intento de eliminar las relaciones de desigualdad).

Este proceso de concientización para la adquisición de la conciencia crítica ha hecho que se busque una estructura del proceso acorde al mismo. Por ello, se ha considerado idóneo estructurar el proceso formativo en tres fases, que estarían acordes tanto con el Doing gender como con el proceso de adquisición de la conciencia crítica, y que las autoras Colas, y Jiménez, (2006, p. 425), lo describen de la siguiente forma:

- 1) Sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; el objetivo didáctico será que los y las participantes de la formación puedan adquirir los conocimientos necesarios para comprender las relaciones de género y su vínculo con el poder, tomando conciencia crítica de las formas de aprendizaje que se desarrollan desde la escuela. educativa.
- 2) Formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas; el objetivo didáctico aquí será definir la relación entre la problemática de género y poder y su influencia en las instituciones educativas, para así poder redefinir la función del profesorado.
- 3) Expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género; el objetivo en esta fase es el de aplicar desde la experiencia diaria los conocimientos adquiridos, de tal manera que induzca al profesorado a promover acciones y generar nuevas dinámicas en esta línea.

## **5.2. Objetivos**

### **Objetivo general**

Facilitar un proceso de formación en igualdad de género y coeducación que favorezca la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas para la inclusión de la perspectiva de género en las prácticas profesionales.

### **Objetivos Específicos**

- Reconocer críticamente la realidad y la propia práctica (nuestras formas de hacer y actuar)

- Reflexionar sobre la propia acción y su alcance para replantearla y mejorar la realidad.
- Contribuir al cambio del modelo y prácticas educativas hacia la coeducación.

### 5.3. Temporalización.

Los talleres tienen una duración aproximada de 3h por cada uno de ellos, en total son 6 talleres de formación. Finalizada la formación inicia un periodo de proyección y replica que se estima pueda desarrollarse durante los dos meses subsiguientes a la formación.

Semestre II 2021-2022														
Taller	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Mes1				Mes 2			
T. 1 Conociendo la realidad con la mirada de género	x													
T. 2 Relaciones de género y poder		x												
T. 3 La educación que Practicamos			x											
T. 4 La coeducación				x										
T. 5 Análisis y propuestas					x									
T.6 Orientación y exposición						x								
Taller réplica formación							x	x	x	x				
Actividad coeducativa											x	x	x	x

**Tabla 11: Temporalización**

### 5.4. Planificación de la propuesta.

A continuación, se detalla la planificación y descripción de la propuesta de formación.

#### Descripción:

Esta actividad consiste en la introducción de la perspectiva de género en los contextos educativos. Se busca que a través de la capacitación y facilitación de herramientas coeducativas a los y los futuros profesionales educativos, se pueda conseguir un efecto multiplicador de la perspectiva educativa de igualdad en las escuelas. A través de estos

procesos, las personas participantes adquirirán unos conocimientos y unas herramientas que posteriormente se comprometen a compartir y socializar con sus compañeros y compañeras de profesión a través de sus procesos de prácticas o bien si ya se encuentran en el ejercicio profesional. Así se favorece la introducción de la perspectiva de la educación en igualdad en el currículo escolar, en la práctica docente y en la convivencia escolar.

### **Metodología:**

La formación se concibe teórico-práctica y está pensada para que las personas que participen en ella adquieran conocimientos básicos para promover actitudes y actividades coeducativas en sus (futuros) centros docentes. El proceso formativo se concibe teórico-práctico ya que, por un lado, se busca la formación y sensibilización sobre la importancia y necesidad de practicar modelos coeducativos que fomentan la equidad en las escuelas, y, por otro lado, se inserta una parte práctica donde las personas participantes, adquieran determinadas herramientas que les permitan elaborar una propuesta real para introducir en el contexto de la escuela una educación con perspectiva de equidad.

Como se ha señalado anteriormente, esta propuesta se fundamenta de la pedagogía crítica, así como del enfoque del (Doing Gender), de esta forma basándonos en una pedagogía que permita la transformación social, favoreciendo procesos progresivos de concientización crítica a través de la formación, permitiendo con ella, que las personas asuman mayor responsabilidad hacia el cambio.

Por ello consideramos clave dentro de la metodología un enfoque de carácter abierto, participativo, grupal, eminentemente práctico y vivencial. Algunos elementos fundamentales que hemos considerado en esta propuesta formativa a nivel metodológico son:

El “enfoque socioafectivo”; (West y Zimmerman, 1987) apoyando la intervención en el triángulo sentir, pensar y actuar. Se quiere poner en valor lo afectivo y vivencial, para relacionarlo con la parte intelectual, buscando la conexión entre ambos para completarlo. Se busca convertir al proceso de aprendizaje en un todo holístico que englobe todos los aspectos de las personas (razón/sentimientos). Por lo que desde nuestra propuesta metodológica se le da importancia a lo sensorial, lo corporal, lo imaginativo o lo lúdico, como elementos que pueden coadyuvar a emerger los potenciales de las personas y romper roles y estereotipos.

Por otra parte, los “espacios de dialogo y encuentro” resultan fundamentales, puesto que se pone la palabra a la realidad. Recordemos que el lenguaje describe el mundo y por ello verbalizar es una forma de tomar conciencia de quien soy y qué quiero. Es importante que durante el proceso de formación la metodología induzca a los y las participantes a describir su realidad y sus aprendizajes desde sus códigos y palabras. Esto es fundamental ya que se trata de recoger sus palabras y experiencias y devolvérselas nuevamente al grupo como material de trabajo.

Finalmente, otro elemento clave es el “aprender haciendo”; considerando que se aprende mejor lo que se practica, un punto esencial en esta formación va a ser la acción, y a partir de ella se irá introduciendo la reflexión.

Como se ha ido describiendo, la intención de esta formación trasciende al mero proceso formativo que solo atiende a lo cognitivo. Se busca el análisis de la realidad desde las propias experiencias y lo cotidiano de las personas participantes. Con ello, se considera pueda aumentar el interés y compromiso con el cambio.

### **Organización de la propuesta:**

El proceso formativo está constituido 6 talleres cada uno.

Todos los talleres se orientan hacia la práctica, se reflexiona desde la realidad, lo cotidiano y las vivencias para ir reflexionando acerca de las desigualdades de género, sus orígenes y cómo lo integramos a las prácticas e identidades, de esta forma ir (re)construyendo el conocimiento y generando cambios.

Esta formación, además, conlleva un trabajo autónomo por parte de los y las participantes. Este trabajo autónomo será la base para que se empiece la planificación de las acciones que posteriormente desarrollarán en sus escuelas (si ya están ejerciendo) o en las escuelas donde realizan prácticas preprofesionales. En los talleres del 1 al 4 se abordan las cuestiones clave a nivel conceptual y teórico, que permitan comprender y reconocer la realidad de desigualdad de género que vivimos, reflexionar sobre ella y como afecta a las personas y finalmente incentivar al cambio. Mientras que durante los talleres 5 y 6 se orientará el trabajo de cada participante, se le asesorará y orientará en la organización de las actividades que posteriormente podrá implementar en alguna escuela, consiguiendo un efecto multiplicador.

La intención es que cada participante pueda realizar la socialización y multiplicación del proceso formativo con al menos la realización de un taller de sensibilización con el profesorado de una escuela. Se trata de transmitir los conocimientos que ha aprendido a través del proceso de formación al resto de docentes de la escuela.

Por otro lado, llevará a cabo la planificación de alguna intervención para introducir la educación en igualdad de género en su escuela. Para ello se revisarán varios materiales sobre transversalización de género en el curriculum y se realizarán ejercicios prácticos. También se les entregará materiales y guías de actividades, que primero se revisarán en las sesiones formativas, sobre educación en igualdad de género en el contexto escolar. Una vez los y las profesionales dispongan de material, lo hayan analizado y trabajado en la formación, podrán elaborar una propuesta para trabajar la educación en igualdad de género contextualizada a su propia escuela.

Las diferentes sesiones de capacitación se estructuran en los siguientes módulos de contenidos:

- Taller 1: Conociendo la realidad con la mirada de género: Introducción a conceptos básicos
- Taller 2: Relaciones de género y Poder
- Taller 3: La educación que practicamos
- Taller 4: La coeducación
- Taller 5: Análisis y propuestas
- Taller 6: Orientación y exposición

Adicionalmente hay que sumar las actividades prácticas llevadas a cabo por los/las participantes que se plantean desarrollar en las escuelas finalizado el proceso formativo:

- Taller de socialización formativa en las escuelas liderado por cada participante.
- Realización de una actividad coeducativa planificada por cada participante.

A continuación, se presenta la planificación didáctica de cada taller formativo:

## TALLER #1: CONOCIENDO LA REALIDAD CON LA MIRADA DE GÉNERO: INTRODUCCIÓN A CONCEPTOS BÁSICOS

---

### CONTENIDOS

1. Concepto de persona
2. Diferencias sexo/género
3. Identidades de género (masculinidad y femineidad)
4. ¿Qué son los roles y estereotipos?
5. Igualdad de género y Derecho Humanos

### OBJETIVOS

Favorecer la adquisición de conocimientos sobre género que permita la sensibilidad y compromiso por la promoción de la equidad de género.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<b>“Dinámica reflexiva sobre el significado de ser persona”.</b>	Se hacen pequeños grupos y se entrega un papelote con la silueta de una persona. Se pide a los grupos que la describan y digan quien es. Tras ello, se realiza una exposición grupal que da paso a la facilitadora a introducir el significado de ser persona, y promover la reflexión entre lo que los grupos han ido describiendo y el significado real del concepto.
<b>“Dinámica reflexiva foto imagen”.</b>	Se muestran algunas imágenes de diferentes personas. Se les pide a los/las participantes que señalen si son hombres o mujeres y porqué lo creen así. Tras ello se explican los conceptos Sexo/género y se tratan de identificar qué aspectos mencionados por ellos/as en sus argumentaciones corresponden al género y cuáles al sexo.
<b>Construcción de historias de vida personales para reflexionar sobre las identidades de género y los estereotipos.</b>	Se les pide que escriban su historia personal; se describan a ellos mismos, explicitando, quienes son, que hacen, que sienten, cuáles son sus miedos, sus preocupaciones, sus sueños, etc. A partir de aquí se realiza una reflexión grupal entorno a las identidades de género que son tradicionales en la sociedad. Se abre el diálogo sobre: - Si sus historias se ajustan a los cánones impuestos socialmente sobre su género - ¿Cómo le hacen sentir y como les afecta estos cánones? - Identificar estereotipos y roles en sus propias historias y ver posibilidades de cambio y de flexibilizarlos.

<p><b>Dinámica reflexiva</b>  <b>“acercando posturas hacia la igualdad”.</b></p>	<p>A través de esta dinámica se van planteando frases que representan actitudes hacia la igualdad. Las participantes deben posicionarse a favor o en contra y argumentar por qué. Para ello se dibuja una raya en el aula sobre la que se deben de ubicar, a un lado se ubica el sí y al otro el no. Las/os participantes se distribuyen según su posicionamiento.</p> <p>Con esta dinámica se trabaja la reflexión sobre los estereotipos y también los mitos.</p> <p>Lectura dialógica del texto “Los derechos de las mujeres son derechos humanos” (Alda Facio)</p>
<p><b>Plenaria: dinámica</b>  <b>palabra idea frase ¿qué</b>  <b>hemos aprendido? para</b>  <b>realizar la reflexión grupal</b>  <b>de la sesión y reflexionar</b>  <b>sobre lo que se ha</b>  <b>aprendido durante el</b>  <b>taller, se desarrolla esta</b>  <b>dinámica.</b></p>	<p>Se pide que sintetizen, en una palabra, en una idea y en una frase los puntos centrales de lo que se ha abordado en el taller.</p> <p>Tras ello, se dará paso a la participación de todos y todas en el debate y discusión cuando, compartiendo puntos de vista, afianzando conceptos, incluso aclarando dudas.</p>

## TALLER #2: RELACIONES DE GÉNERO Y PODER

### CONTENIDOS

1. ¿Qué es eso del género?
2. Feminismo y patriarcado
3. Uso del tiempo y división sexual del trabajo
4. Relaciones de género como relaciones de poder

### OBJETIVOS

- Analizar el concepto de género y las diferencias existentes entre género y sexo.
- Conocer el sistema que origina las desigualdades por razón de género y visibilizar el modelo de relaciones que se imponen bajo este modelo.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p><b>“Dinámica sexo/género”</b>  <b>para identificar como se</b>  <b>crean las diferencias entre</b>  <b>hombres y mujeres.</b></p>	<p>En grupos, los usuarios seleccionarán de una lista confeccionada previamente, las características que consideran correspondientes al hombre o a la mujer. Una vez se haya consensuado, elaboraremos una tabla y analizaremos las características elegidas para cada género, reflexionando sobre cuales pertenecen al ámbito biológico y cuales al ámbito cultural.</p>

<p><b>“Dinámica de las cajas” para introducir los conceptos de patriarcado, relaciones de género y división sexual del trabajo.</b></p>	<p>Solicitaremos dos voluntarios, un hombre y una mujer, a quienes iremos asignando cajas etiquetadas con diferentes tareas, en función de si el grupo decide que la tarea le corresponde al varón o a la mujer. Las tareas harán referencia a actividades realizadas fuera y dentro del hogar.</p> <p>Una vez repartidas las cajas, realizarán un recorrido por un trayecto del centro portando todas las cajas asignadas.</p> <p>Al finalizar el trayecto, debatiremos sobre quién ha encontrado más dificultades en realizarlo con las cajas que llevaba, y si el reparto ha sido equitativo.</p> <p>Con las conclusiones obtenidas reflexionaremos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El concepto del patriarcado y sus implicaciones.</li> <li>- La importancia de la corresponsabilidad entre mujeres y hombres.</li> <li>- Establecer relaciones entre hombres y mujeres positivas y de igualdad.</li> </ul>
<p><b>Lectura reflexiva de la entrevista a Marcela Lagarde: el feminismo es colectivo.</b> <a href="https://www.efeminista.com/marcela-lagarde-feminismo-colectivo/">https://www.efeminista.com/marcela-lagarde-feminismo-colectivo/</a></p>	<p>Se lee el texto individualmente. Tras la lectura individual, se plantean interrogantes para el debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué entendíais por feminismo?</li> <li>- ¿qué es el feminismo según la autora?</li> <li>- ¿por qué es una causa colectiva?</li> </ul>

### TALLER #3: LA EDUCACIÓN QUE PRACTICAMOS

#### CONTENIDOS

1. La socialización. Análisis de las diferencias educativas entre niños y niñas. Juegos, juguetes y cuentos.
2. Conceptualización y análisis del currículum escolar: el Currículo oculto, ¿por qué lo llamamos oculto?
3. El lenguaje sexista como parte del Currículo oculto; propuestas para el cambio.

#### OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las diferencias existentes entre la socialización de niños y niñas.
- Comprender como desde la escuela se influye y fortalece este tipo de socialización diferenciada por sexo.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<b>Dinámica foto imagen</b>	A través de diferentes imágenes se proyectan las diferencias clave en la socialización de niños y niñas desde el nacimiento.

	<p>Se visualizan imágenes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decoración de habitaciones niños/niñas</li> <li>- Juguetes que se les adjudica a niños y niñas</li> <li>- Ropa de niños y niñas</li> <li>- Cuentos que se les enseñan a niños y niñas.</li> </ul> <p>Se abre un debate sobre las imágenes visualizadas para tratar de visibilizar los estereotipos y prejuicios que se han ido creando y cómo influyen en la educación de niños y niñas.</p>
<p><b>Lectura grupal del texto “Diferencias de género y socialización. los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización”.</b></p>	<p>Se lee grupalmente el texto, y se contesta a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que es la socialización de género y describe quienes son los principales agentes socializadores y la influencia que ejercen.</li> <li>- Realiza una breve opinión personal sobre el texto.</li> </ul>
<p><b>Introducción conceptual Curriculum oculto</b></p>	<p>Se introducen los conceptos de Curriculum oculto y lenguaje sexista. Se abre debate y dialogo para reflexionar, profundizar y afianzar los conceptos.</p>
<p><b>Análisis del curriculum oculto</b></p>	<p>Proponemos un análisis autocrítico. Para ello se pasa una matriz en la que en una columna se ponen los indicadores de análisis y en la otra los y las participantes deben anotar todo aquello que consideren puede suponer una discriminación de género. Los ítems son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La propia práctica como educadoras y educadores</li> <li>- El lenguaje utilizado</li> <li>- Materiales educativos: cuentos, libros de texto, juegos y juguetes, etc.</li> <li>- Actividades a desarrollar: deportivas, culturales, artísticas, etc.</li> <li>- El uso de los espacios.</li> </ul>

## **TALLER #4: LA COEDUCACIÓN**

---

### **CONTENIDOS**

1. La apuesta por la coeducación; conceptualización, valores que transmite.
2. Herramientas didácticas para la práctica de la coeducación.

### **OBJETIVOS**

- Conocer la propuesta coeducativa, sus principios y valores.
- Practicar en el diseño de acciones y actividades coeducativas.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<b>Introducción conceptual y visionado de video</b>	<p>Se introducen los conceptos clave y se abre dialogo reflexivo grupal en torno a la coeducación, sus principios y valores.</p> <p>Se visualiza el video de Marina Subirats “Educar en la Igualdad de Género”  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gl6c1kLrJnU&amp;t=251s">https://www.youtube.com/watch?v=gl6c1kLrJnU&amp;t=251s</a></p> <p>Se finaliza con reflexión final.</p>
<b>Revisión de guías didácticas coeducativas</b>	<p>Se revisarán diferentes guías y herramientas didácticas coeducativas que favorezcan la reflexión y la proliferación de ideas para proponer cambios en las propias prácticas.</p> <p>Algunas de las guías y herramientas a revisar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía crecer en equidad 1 y 2 (disponible en biblioteca PUCESE)</li> <li>- Guía de buenas prácticas coeducativas.  <a href="https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Final.pdf">https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Final.pdf</a></li> <li>- Web “coeducación” dispone de materiales y diversos recursos por temáticas de trabajo.  <a href="https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Final.pdf">https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Buenas-Pr%C3%A1cticas-Final.pdf</a></li> <li>- Web “Educar en Igualdad”. Dispone de materiales de apoyo, Herramientas didácticas, juegos, lecturas y audiovisuales para facilitar al profesorado su labor coeducativa.  <a href="https://www.educarenigualdad.org/creciendo-en-igualdad/">https://www.educarenigualdad.org/creciendo-en-igualdad/</a></li> </ul>
<b>Propuesta práctica de acciones positivas</b>	<p>Explicación conceptual de lo que son las acciones positivas y trabajar de forma práctica en algunos ejemplos.</p> <p>Se proporcionan fichas de trabajo en las que se visibilice que aspectos educativos se desarrollan de forma sexista y las personas participantes deben introducir una acción que cambie la situación.</p> <p>Ejemplo: Materiales-&gt; situación de partida: se siguen utilizando cuentos tradicionales de princesas y caballeros estereotipados.</p> <p>Propuesta: introducir cuentos coeducativos en los que los roles se flexibilicen y no haya estereotipos sexistas.</p> <p>Las fichas reflejarán las áreas fundamentales</p>

- Currículum explícito (acciones que fomenten la igualdad y visibilicen ambos géneros en las matemáticas, la historia, el lenguaje, etc.)
- En los materiales didácticos.
- En el uso del lenguaje.
- En el uso y distribución de los espacios.
- En la organización escolar.
- Otras.

## TALLER #5: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

---

### CONTENIDOS

1. Recordar y profundizar el análisis del Currículum oculto en la escuela.
2. Revisión de ejemplos de buenas prácticas coeducativas en centros educativos.
3. Elaboración de propuestas para la práctica de la coeducación.

### OBJETIVOS

- Elaborar una propuesta concreta que favorezca la introducción de la educación en igualdad, utilizando todos los conocimientos y herramientas didácticas revisadas y aprendidas.

### ACTIVIDADES DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

<b>Estudio de caso</b>	Revisión y análisis de los aspectos que inciden en la educación en igualdad: los contenidos, valores, actitudes del currículum académico e institucional, y actitudes y prácticas docentes e institucionales conscientes e inconscientes que educan en la desigualdad. Ejercicio Práctico para el cambio en base al diagnóstico realizado inicialmente.
<b>Revisión buenas prácticas coeducativas.</b>	Revisión de algunos ejemplos puestos en práctica por diversas escuelas que suponen un cambio hacia modelos coeducativos y transversalización de la igualdad de género en el currículum. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejemplos de buenas prácticas coeducativas. <a href="https://www.educarenigualdad.org/creciendo-en-igualdad/">https://www.educarenigualdad.org/creciendo-en-igualdad/</a></li> <li>- Buenas prácticas: 6 cortos y coeducando en el patio. <a href="https://www.educandoenigualdad.com/category/buenas-practicas/">https://www.educandoenigualdad.com/category/buenas-practicas/</a></li> <li>- Guía de buenas prácticas de educación en igualdad en Europa. <a href="https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GuiaBuenasPracticas.pdf">https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GuiaBuenasPracticas.pdf</a></li> </ul>
<b>Elaboración de propuestas</b>	Elaboración de una propuesta concreta que favorezca la introducción de la educación en igualdad en la escuela.

Se proporcionan las directrices básicas para la elaboración, así como las orientaciones didácticas necesarias para que las personas participantes puedan realizar el trabajo.  
El esquema del trabajo se basa en el desarrollo de los apartados básicos de un proyecto: Título; Descripción de la propuesta; Objetivos; Personas destinatarias; Metodología; Descripción de las actividades; Materiales y Cronograma.

## **TALLER #6: ORIENTACIÓN Y EXPOSICIÓN**

---

### **CONTENIDOS**

1. Exposición de propuestas
2. Orientaciones didácticas y metodológicas para la aplicación.

### **OBJETIVOS**

Revisión de las propuestas de los y las participantes, orientaciones técnicas y metodológicas para su aplicación y exposición de las propuestas.

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
<b>Exposición de la propuesta</b>	Cada participante dispondrá de máx. 10” para exponer su propuesta coeducativa, apoyándose en el material que haya elaborado para ello. Cada participante debe explicar los elementos centrales de su propuesta para que el resto del grupo pueda entender en qué consiste y como se aplica.
<b>Orientaciones didácticas</b>	Momento en el que el/la docente, así como el resto del grupo puede realizar sugerencias de mejora para una aplicación productiva de la propuesta. Se busca favorecer la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

- Finalizado el programa formativo y elaboradas las propuestas coeducativas por parte de los y las participantes, iniciaría la fase de intervención, que como ya se ha explicado con anterioridad consiste en una fase de intervención y multiplicación del proceso. Las personas participantes del proceso formativo realizarán dos talleres o actividades en una escuela (puede ser una escuela en la que el/la participante trabaje o realice su práctica formativa), estas dos actividades consisten: a) réplica del proceso con el profesorado de la escuela (desarrolla un taller de sensibilización con los

elementos centrales de la formación) y b) ejecuta la actividad coeducativa programada durante la formación.

### **5.5. Diseño de evaluación de la propuesta.**

Para evaluar la propuesta formativa y analizar las posibles mejoras en su implementación, se utilizarán varias estrategias.

La primera consiste en la aplicación de un pretest y un posttest. La intención es evaluar el desarrollo de conocimientos sobre el tema, midiendo y comparando los conocimientos de partida con los conocimientos al finalizar la formación.

Además, la realización de una encuesta de satisfacción personal ayuda a conocer el grado de implicación y complacencia de las personas implicadas.

Adicionalmente se evalúa la efectividad de la propuesta con la cantidad y calidad de las actividades replicadas en las escuelas tras la formación. Para medir tal impacto se pasará una encuesta de satisfacción al personal docente destinatario e implicado en tales actividades. Las preguntas a plantear serían las siguientes:

1. ¿Qué le ha parecido el taller y la metodología aplicada?
2. ¿Participar de esta actividad ha fomentado el interés sobre la coeducación?
3. ¿Cómo considerarían ha sido su interés y motivación por realizar las actividades propuestas? ¿Por qué?
4. ¿Participarían de otras propuestas similares que profundizaran en el tema?

## **7. CONCLUSIONES.**

Una vez analizados los resultados y la discusión de estos, se redactan las siguientes conclusiones que responden al problema planteado en este trabajo cuyo objetivo fue el de diagnosticar las necesidades de formación que presenta el alumnado de educación inicial de la PUCESE en materia de coeducación.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la mayor parte del futuro profesorado de educación inicial manifiesta una actitud abierta y positiva hacia la coeducación, lo cual resulta crucial a la hora de involucrarles en futuros proyectos coeducativos. Además, resulta significativo que gran parte de las personas participantes del proceso señalan haber recibido alguna formación al respecto previamente.

En contraste con estos resultados, se evidencian carencias en cuanto a la comprensión de conceptos básicos que obstaculizan la parte de la aplicación en las aulas. Igualmente se observan carencias respecto a la parte metodológica para desarrollar una práctica coeducativa en el aula. Así mismo el desconocimiento y la persistencia de determinados estereotipos sexistas, sin ser conscientes de ello, dificulta la labor coeducativa.

Por todo ello se valora positivamente el desarrollo de programas formativos como el aquí propuesto. Con metodologías específicas que permitan la reflexión y el cuestionamiento del propio quehacer educativo. Con este programa se busca mejorar las capacidades del futuro profesorado respecto a la coeducación y de esta forma proporcionar las herramientas necesarias para producir los cambios necesarios que viabilicen una verdadera educación en y para la igualdad.

## **8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.**

La primera limitación encontrada en la elaboración del presente trabajo es la escasa bibliografía encontrada en materia de coeducación elaborada en el contexto latinoamericano, y aún más en el contexto ecuatoriano o Esmeraldeño. Son escasos los estudios realizados en este medio, por lo cual se requiere de la utilización de bibliografía procedente de contextos como el Europeo o Americano, donde las realidades socioculturales son diferentes.

Otro de los obstáculos encontrados fue en la fase de la aplicación del instrumento y recogida de información. Debido al momento de emergencia sanitaria vivido a causa de la pandemia mundial originada por la COVID-19, la mayoría de las instituciones educativas permanecieron cerradas y se realizaban las labores educativas mediante el teletrabajo.

Si bien es cierto que las nuevas tecnologías han ayudado a superar estas dificultades con herramientas como “Google Forms”, que permiten la realización de encuestas online, esta situación dificultó la toma de contacto con la muestra, limitando la participación de un número mayor de personas encuestadas y ralentizó la obtención de los resultados.

Respecto a las limitaciones en relación con la aplicación de la propuesta, éstas dependerán de forma directa de la motivación, interés y predisposición del futuro profesorado de educación inicial y de la apertura de las escuelas para el proceso de réplica. Si bien los resultados son esperanzadores en cuanto a la apertura de las personas participantes, habrá que esperar al momento de la aplicación para observar la respuesta. Así mismo puede resultar una limitación respecto al proceso de réplica en las escuelas, los obstáculos que puedan llegar a interponer las Direcciones Educativas Distritales y el propio Ministerio, para acceder a los centros educativos y desarrollar intervenciones que no estén diseñadas o planificadas por ellos.

En cuanto a la aplicación de la propuesta, esta podrá estar limitada por la predisposición de los docentes a la hora de participar en ella, aunque esto dependerá mucho del interés y motivación que transmita el docente que aplique la propuesta. Los constantes reajustes sometidos al cronograma escolar por parte del Ministerio de Educación resultan limitantes para realizar actividades en las fechas establecidas en las propuestas de intervención.

Respecto a las perspectivas sería interesante, por un lado, realizar una evaluación del proceso formativo y de réplica para determinar la efectividad e impacto que ha tenido tanto en los participantes directos (estudiantes de la carrera de educación inicial de la PUCESE), como en los indirectos (profesorado de escuelas en las que se realizan las réplicas formativas y las acciones coeducativas).

En base a los resultados de esta evaluación, podrían diseñarse nuevos procesos formativos que implique a nuevos docentes y que estos a su vez involucren a nuevos centros educativos con las réplicas pertinentes. De esta forma la capacidad de impactar en mayor número de escuelas se amplía y podríamos obtener una estrategia multiplicadora que permitiera ir sensibilizando, formando e introduciendo la propuesta coeducadora en una población educativa más amplia.

## REFERENCIAS

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2007). *Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1) (2009), 17-25
- Araya Umaña, Sandra (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electronica "Actualidades Investigativas en Educacion"*, 4(2), 0.[fecha de Consulta 3 de Noviembre de 2020]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740217>
- Aristizabal, P., Gomez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio sigloX XI*, 30(1), 25-44.
- Arslan, H. (2012). Teachers' Perceptions of Gender Discrimination on Elementary School Coursebooks. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 311-329.
- Aylwin, M. (2000) Foro de la educación superior 2000: discurso Ministra de Educación 18 de julio de 2000. En: *Estudios Sociales*. Corporación de Promoción Universitaria, N° 105, trimestre 3, pp. 173-179, Santiago, Chile. Disponible en <http://catalogo.bcn.cl/ipac20/ipac.jsp?&index=BIB&term=119314>.
- Azorín, C.M.(2014). "Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-2, 2014. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562>
- Blat, A. (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 6, 1-17.

- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Innovación educativa*, Vol. 25, nº 1, págs. 77-95.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/96481>
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, II. Madrid: Alianza.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *RIE Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58*.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006) Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 415-444
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Fuentes-Guerra, M., Pérez, M.V. y Freixas, A. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, Nº 6, 1989
- Giddens, A. (2002). *Modernidad e identidad*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lagarde, M. (1996). “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.
- Galindo, F. (2013). *Teoría de Género*. México D.F. Movimiento ciudadano, Partido Político Nacional.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán-Sánchez, R. y Ruíz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente, competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Revista Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.

- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. México D.F: Ed. Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Universitaria de formación del profesorado*. Nº 38
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1),59-76.[fecha de Consulta 30 de Junio de 2021]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895005>
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas.
- Lamas, M. (comp.) (1996). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-UNAM
- Martínez, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.
- Moncayo, Z. Ortega, S. y Tudela, M. (2013). Crecer en Equidad. Esmeraldas: PUCESE
- Moreno, M. A. (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado. Analizar el sexismo es el paso hacia una sociedad más justa*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Morriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539
- Ocaña, R. (2008). Muévete por una educación en Igualdad. Madrid: Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción

- Pacheco, C., Cabrera, J. y Mazón, M. (2014). Caracterización de los estereotipos de géneros en estudiantes de Agronomía y Forestal en la Universidad de Pinar del Río. *Revista Avances Vol. 16 (4)*.
- Pallarés, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209.
- Pérez, M.J (2011). Manual para el uso no sexista del lenguaje. México D.F.: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia as las mujeres; educación para mujeres S.C. Recuperado de: [http://www.ciidet.edu.mx/ciidet/documentos/meg/MANUAL\\_USONOSEXISTA.pdf](http://www.ciidet.edu.mx/ciidet/documentos/meg/MANUAL_USONOSEXISTA.pdf)
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 69-83.
- Rebolledo, M. (2009). guía didáctica para educar en igualdad: orientaciones sobre el juego y juguete no sexista. Cantabria: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria
- Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> A., García Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011) *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad*. Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 521-546
- Red2Red consultores, (2008). Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Madrid: Insittuto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 27 vol. 11 (3).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782158>
- Romero, S. y Lugo, M. (2014). Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. la perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. *I + G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*.

- Rubin, Gayle (1987). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología, VIII(30), undefined-undefined. [fecha de Consulta 5 de diciembre de 2019]. ISSN: 0185-0636. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15903007>
- Santos-Guerra, M. A. (2000). *El harén pedagógico. La perspectiva de género en la Organización Escolar*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M. (1996). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación, Número 6, Género y Educación.
- Summer, A., y Tribe, M. (2008). Estudios de desarrollo internacional: teorías y métodos en la práctica de la investigación. Londres, Inglaterra: Ed. Laertes.
- UNESCO (2012). Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación. París: UNESCO
- Worchel, S y otros: Psicología Social. Thomson Editores Spain, Paraninfo, S.A. Madrid, 2003
- Valdivieso, S, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016): Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Rev. Democracia y Educación en la formación docente. [Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya](#)
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, p. y Alvarez-Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria- Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.

## Anexos: (Instrumento de recogida de información)

### DIAGNÓSTICO SOBRE NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COEDUCACION

Este cuestionario forma parte de un proceso de recogida de información que se está realizando al objeto de diagnosticar las necesidades de formación del profesorado en materia de coeducación.

**No hay respuestas buenas o malas.** Se le invita a responder a **todos** los enunciados rodeando con un círculo **una sola respuesta.**

La escala es **anónima**, por lo que se ruega que responda con **sinceridad.**

#### GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**Centro:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

Por favor, rodee con un círculo lo que corresponda según esté **Completamente de Acuerdo (CA)**, **de Acuerdo (A)**, **en Desacuerdo (D)** o **Completamente en Desacuerdo (CD)** con los siguientes enunciados:

<b>Formación en coeducación del profesorado</b>	<b>CA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>CD</b>
1. Durante los estudios de maestro/a he recibido formación en materia de género y/o coeducación.				
2. He recibido cursos de formación para integrar la coeducación en la práctica docente.				
3. Considero necesario que el profesorado siga formándose en materia de género y coeducación.				
4. La formación en coeducación debe ser opcional, el profesorado debe elegir si quiere o no formarse en esta área.				
5. La formación en coeducación pierde efectividad si es impuesta.				
6. Considero que la formación específica en materia de género es la más adecuada para desarrollar competencias, ya que de forma trasversal no se concreta nada.				
7. La formación en coeducación, para que sea útil, debe ser práctica y no teórica				
8. Considero que dispongo de los suficientes conocimientos en torno a lo que son los estereotipos, qué es el género o qué es la coeducación.				
9. La formación en coeducación debería ayudar a detectar el sexismo que a menudo pasan desapercibidos para poder visibilizarlos y cambiarlos.				
10. Me siento capaz de detectar si un comentario, juego, acción o comportamiento puede conllevar una actitud sexista.				
<b>Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género</b>	<b>CA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>CD</b>
11. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas (-)				
12. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)				

13. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos (-)				
14. Es una exageración crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros (-)				
15. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)				
16. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)				
17. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada (-)				
18. La dirección y el mando son innatos en los chicos (-)				
19. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad (-)				
20. Creo que debería crearse en la escuela la figura de persona responsable de coeducación				
<b>Concepción/actitud hacia la coeducación</b>	<b>CA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>CD</b>
21. Considero que en nuestro centro se debe planificar y desarrollar la enseñanza desde un modelo coeducativo.				
22. Me alegra encontrar textos o documentos escolares que utilizan un lenguaje no sexista.				
23. Existe una conciencia colectiva entre el profesorado de necesidad de cambio en relación con el tratamiento de las diferencias de género.				
24. Es preciso que el currículo escolar contemple, de manera explícita, actuaciones de educación para la igualdad y la justicia.				
25. El profesorado tiene un papel esencial en el cambio de conciencia respecto a las diferencias de género.				
26. Considero que la adopción de un modelo coeducativo puede beneficiar a todo el alumnado (chicos y chicas).				
27. Estoy dispuesto/a, a desarrollar un proceso educativo en el que se pueda partir de la experiencia vital de cada sujeto (alumnado y profesorado).				
28. La adopción de un currículo coeducativo puede implicar más beneficios que dificultades.				
29. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe planificarse atendiendo a las diferencias sexuales como elemento de enriquecimiento.				
30. La experiencia de las mujeres está escasamente tratada en los contenidos curriculares.				
<b>Papel de la escuela</b>	<b>CA</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>CD</b>
31. Considero que la escuela legitima una estructura social de posiciones desiguales en función del sexo.				
32. La principal función de cualquier nivel de enseñanza debe ser la formación personal, por encima de la preparación para la inserción en el mercado de trabajo.				
33. La escuela debe ser uno de los motores de la transformación social.				
34. El currículo escolar debe dejar más espacio a la educación en valores, aunque sea en detrimento de la transmisión de ciertos conocimientos.				
35. La escuela debe preocuparse no sólo del desempeño de roles en el espacio público, sino también en el privado.				