



Universidad de Valladolid

**CAMPUS MARÍA ZAMBRANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**La coeducación
en un aula rural
de Educación Infantil**

TRABAJO FIN DE GRADO

Presentado por **María Blanco Arévalo**

para optar al Grado de Educación Infantil

en la Universidad de Valladolid.

Curso: 2013/2014

Dirigido por Suyapa Martínez Scott

RESUMEN

A lo largo de este trabajo de investigación perseguimos un objetivo principal: conocer si realmente existe coeducación en las aulas de Educación Infantil y en concreto, en una clase de un colegio rural, para lograr descubrir si definitivamente han desaparecido las diferencias por razón de sexo en los colegios.

Para esto, comenzaremos con un breve recorrido por el concepto de coeducación, la discriminación por razón de sexo a lo largo de la historia y la evolución de la coeducación hasta la actualidad.

Mediante un estudio de casos llevado a cabo en un aula del segundo curso de Educación Infantil de un colegio rural de la provincia de Segovia, expondremos los resultados obtenidos y unas conclusiones finales, incluyendo las referencias bibliográficas y normativas.

Palabras clave: Coeducación, Educación Infantil, estudio de casos, igualdad de oportunidades.

ABSTRACT

This work has a main aim: to know if coeducation really exists in the classrooms of Infant Education of a rural school, to check if definitively sex differences have been eliminated from school.

Thus, we will briefly tour around the concept of coeducation, gender discrimination along the history and the evolution of the coeducation up to the present.

By means of a study of cases carried out in a classroom of second year of Infant Education in a rural school of the province of Segovia, we will expose the obtained results and a few final conclusions, including the bibliography and normative references.

Keywords: co-education, child education, case studies, equal opportunities.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 Definición.....	10
4.2 Historia sobre la discriminación por razón de sexo	12
4.3 El camino hacia la coeducación	13
4.4 La coeducación hoy.....	15
4.5 La coeducación en la escuela	16
4.6 Lenguaje sexista	19
4.7 Relación familia – escuela.....	19
5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	20
5.1 Elección y justificación del método de investigación adoptado.....	20
5.2 Diseño de investigación	21
5.3 La metodología.....	22
5.3.1 Metodología para la obtención y registro de datos.....	22
5.3.1.1 Entrevista individual	23
5.3.1.2 Observación participante.....	24
5.3.1.3 Análisis de materiales.....	24
5.3.1.4 Otros instrumentos para la obtención de datos.....	25
5.3.2 Metodología para el análisis de datos.....	25
5.3.3 Análisis del rigor del estudio.....	25
5.3.3.1 Criterios de credibilidad	26
5.3.3.2 Implicaciones ético-metodológicas	28
5.3.4 Entrada al campo.....	29
5.3.5 Cronología del proceso de investigación.....	29
6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	32

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	33
7.1 Averiguar los comportamientos y las actitudes de los y las docentes respecto a la coeducación.....	33
7.2 Comprobar si los alumnos y alumnas de Educación Infantil reproducen estereotipos de género.....	34
7.3 Analizar diversos instrumentos educativos del aula y comprobar su implicación en la coeducación.....	35
8. CONCLUSIONES	36
8.1 Realizar una breve revisión bibliográfica acerca del término “coeducación” para comprender el concepto y conocer su evolución hasta el día de hoy	36
8.2 Averiguar los comportamientos y las actitudes de los y las docentes respecto a la coeducación.....	36
8.3 Comprobar si los alumnos y alumnas de Educación Infantil reproducen estereotipos de género.....	37
8.4 Analizar diversos instrumentos educativos del aula y comprobar su implicación en la coeducación.....	37
9. RECOMENDACIONES	38
10. REFLEXIÓN FINAL.....	38
11. LISTA DE REFERENCIAS	39
11.1 Referencias normativas	42

ÍNDICE DE ANEXOS (Consultar en CD)

Anexo 1: Preguntas para la entrevista a la maestra tutora del aula

Anexo 2: Transcripción completa de la entrevista

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

Tabla 2: Temporalización del trabajo

Tabla 3: Categorías y subcategorías

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos rodeados de publicidad sexista: anuncios que refuerzan los estereotipos de hombres agresivos frente a mujeres sumisas, encargadas de las tareas domésticas, pasivas. Películas que miden la sexualidad como cantidad y no como calidad. Una escalofriante cifra de 54 víctimas por violencia de género en 2013. Insuficientes protagonistas femeninas que rompan moldes, que no continúen con el papel tradicional de la mujer, que reflejen la diversidad que existe hoy en día. La desigualdad transmitida desde los medios de comunicación es brutal. El mensaje que la sociedad está lanzando a los niños y niñas es destructor.

“Coeducar” es educar a los niños y a las niñas al margen de todos los estereotipos que nos impone la sociedad cada día. Es la lucha porque todas las personas tengan las mismas oportunidades y no existan diferencias culturales por razón de sexo en juguetes, colores, formas de comportamiento, oportunidades laborales, etc.

Luchar por ello dentro de los centros educativos, supone luchar contra lo que nuestro alumnado ve en la televisión y en la sociedad a diario. Es necesario que todos los docentes seamos conscientes de la importancia de la escuela igualitaria, de un colegio que responda a criterios democráticos y de justicia. Introducir la coeducación en las instituciones educativas significa realizar una serie de ajustes necesarios, los cuales tendrán mayor incidencia en el alumnado, si la escuela y la familia caminan en la misma dirección.

No podemos esperar más. Está claro que resulta vital comenzar a educar en igualdad entre ambos sexos desde las primeras etapas educativas. Por lo tanto, debemos ser capaces de atender las necesidades que presenten tanto los niños como las niñas, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente de su sexo.

Este trabajo de investigación pretende estudiar si realmente se está llevando a cabo la coeducación en las aulas de Educación Infantil, concretamente, en una clase de un colegio rural. Comenzaremos enumerando los objetivos que nos han guiado a lo largo de la investigación y justificaremos la elección del tema.

Después realizaremos un marco teórico, donde analizaremos el concepto de coeducación y su evolución, realizaremos un breve recorrido por la discriminación por razón de sexo a lo largo de la historia, explicaremos la coeducación en la actualidad y expondremos su importancia en la escuela y la necesidad de que familia y escuela se alíen para lograr el objetivo.

A continuación trataremos las cuestiones metodológicas y el diseño de investigación. Nuestro trabajo se engloba dentro de la metodología cualitativa y el diseño se basa en un estudio de caso

llevado a cabo en un aula del segundo curso de Educación Infantil, en un centro público de una localidad segoviana. Después, expondremos y analizaremos los resultados obtenidos.

Para finalizar, mostraremos las conclusiones finales del trabajo, basándonos en los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso de investigación. Concluiremos con la exposición de las referencias bibliográficas y normativas de las que nos hemos servido e incluiremos los anexos utilizados.

2. OBJETIVOS

A lo largo de este trabajo de investigación hemos perseguido una finalidad principal: analizar si en la actualidad se lleva a cabo una coeducación real en las aulas de Educación Infantil, apreciando así, si existe una igualdad efectiva entre alumnos y alumnas sin distinciones por sexo.

Para ello, hemos investigado en un aula del segundo curso de Educación Infantil, en un centro público de una localidad segoviana.

En este estudio no hemos considerado oportuna la formulación de hipótesis. Sin embargo, hemos enumerado una serie de cuestiones a modo de referencia tanto para la recogida de información, como para el análisis de la información y la elaboración de las conclusiones finales. Por lo tanto, las estrategias iniciales y los objetivos han ido modificándose y redefiniéndose a medida que avanzaba nuestro trabajo.

A continuación mostramos los principales objetivos que nos hemos propuesto para investigar a lo largo de este estudio:

- Realizar una breve revisión bibliográfica acerca del término “coeducación” para comprender el concepto y conocer su evolución hasta el día de hoy.
- Averiguar los comportamientos y las actitudes de los y las docentes respecto a la coeducación.
- Comprobar si los alumnos y alumnas de Educación Infantil reproducen estereotipos de género.
- Analizar diversos instrumentos educativos del aula y comprobar su implicación en la coeducación.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El Real Decreto 1393/2007, indica que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado. Los planes de estudio del Grado de Educación Infantil regulados por la Orden ECI/3854/2007 recogen las competencias básicas que vienen exigidas por una de las leyes de obligado cumplimiento, la Ley 3/2007 de igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Esta legislación otorga un enorme sentido a la coeducación, como tema principal de nuestro trabajo de investigación.

Consideramos que la Educación Infantil es probablemente la etapa educativa más importante en la vida académica de una persona. Una educación adecuada es vital para el desarrollo como personas íntegras y con unos valores fundamentales. Todo lo que es diferente, enriquece. Las personas somos seres únicos y esta individualidad es una gran riqueza en el centro educativo, es la riqueza colectiva.

La coeducación es un aspecto esencial en la educación de los seres humanos. A pesar de los avances de las mujeres, aún queda mucho por cambiar para que hombres y mujeres alcancen una igualdad efectiva y real.

Es imprescindible reconocer que coeducar implica un cambio en los maestros y maestras; no debemos conformarnos con una escuela mixta donde convivan niños y niñas, sino que es necesario que cada persona sea respetada y obtenga las mismas oportunidades sea cual sea su sexo. Estamos de acuerdo con la visión de la siguiente autora acerca de la necesaria transformación de las escuelas para lograr la verdadera coeducación:

La coeducación, en el momento actual plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban específicas de cada uno de los géneros. (Brullet y Subirats, 1990, pp.25-26)

Para lograr la coeducación es necesario involucrar en este proceso a toda la Comunidad Educativa: profesorado, alumnado, familias... Debemos actuar en todos los ámbitos escolares, intentando abarcar en nuestras actividades todos los aspectos susceptibles de cambio: lenguaje, currículum, relaciones personales, estereotipos, prejuicios, autonomía, espacios y tiempos, juegos y juguetes, cuentos, materiales de aula...

Aunque son muchos los retos que se nos presentan y enorme el esfuerzo que tenemos por delante, comenzamos este camino con ilusión y ganas de que, a través de pequeños pasos, dentro de algún tiempo podemos decir que existe verdadera coeducación en nuestros centros educativos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Definición

La coeducación es un término que ya, por fin, comienza a escucharse y a trabajarse en las aulas y en los ámbitos educativos. Para entender su significado, comenzamos con una definición bastante genérica como punto de partida de este trabajo acerca de la igualdad de géneros. Hablamos de coeducación refiriéndonos a una “educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas (ámbito laboral y político) y las esferas privadas (ámbito doméstico y de las relaciones personales)” (Abad et al., 2002, p. 50).

Cortada (1989) ofrece una definición más completa, adentrándose en la discriminación sexual que ha existido hacia el género femenino, que tomaremos como base a lo largo del presente trabajo.

El término coeducación implica no sólo la supresión de todo tipo de diferencias curriculares o de trato en base al sexo, sino también la adopción de un modelo cultural más amplio que comprenda los valores considerados como femeninos y, en consecuencia, calificados peyorativamente. La generalización de un nuevo modelo cultural que incluya las pautas y los valores masculinos y femeninos, hasta ahora separados en dos categorías jerarquizadas, suprimiría la encubierta discriminación sexual que persiste en el actual sistema escolar. (Cortada, 1989, p. 97)

Consideramos importante realizar una aclaración acerca de ciertos términos que, en ocasiones, podemos utilizar como sinónimos, pero que tienen definiciones bastante diferentes. Cuando hablamos de educación segregada, hablamos de una “educación realizada por separado a niños y niñas en el que se transmiten formas y contenidos diferentes a unas y otros en razón de su sexo” (Lasaga y Rodríguez, 2006, p. 11). Nos referimos a la educación mixta cuando hablamos de la “educación conjunta de niños y niñas por el que se transmiten formas y contenidos aparentemente neutros y universales, pero estereotipados y dominantes en realidad, sin tener en cuenta diferencias individuales y/o colectivas” (Lasaga y Rodríguez, 2006, p. 11). Por último, entendemos la coeducación como la “educación realizada a niños y niñas conjunta o separadamente, en la que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal sea cual sea su sexo” (Lasaga y Rodríguez, 2006, p. 11).

Bartolomé (1976) asegura que la coeducación supone que en el aula convivan niños y niñas, pero no quiere decir que coeducación y educación mixta sean sinónimos; asegura que el primer fenómeno es más amplio y universal, ya que supone una serie de transformaciones sociales, psicológicas y morales que conllevan una nueva forma de vivir entre hombres y mujeres.

A lo largo del proceso de investigación sobre el término coeducación, hemos encontrado varias definiciones que destacan aspectos, sobre todo, referidos a la igualdad de sexos. Por ello, entendemos la coeducación como un concepto más amplio que el concepto de enseñanza mixta, pues la coeducación no se refiere a la práctica donde alumnos y alumnas están en las mismas aulas y reciben el mismo tipo de enseñanza con las tareas y evaluaciones iguales y a través de las mismas exigencias sino que, como afirma Sánchez: “la coeducación supone y exige, además, situaciones de igualdad real, de tal modo que nadie, por razones de sexo parta de una situación de desventaja o tenga que superar dificultades para llegar a los mismos objetivos” (Sánchez, 2009, p. 3). Se trata de un modelo de enseñanza en el que se debe dejar atrás las diferencias culturales que se han establecido a lo largo de la historia por razón de sexos. Además, como indica Blanco (2001), debemos aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de lo masculino y lo femenino.

La coeducación contiene varias facetas. En primer lugar, tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. En segundo lugar, propone establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de lo masculino y lo femenino. No se trata tan sólo de mostrar que las chicas quedan a veces en un segundo plano, sino también de hacer que los chicos sean más femeninos y las chicas más masculinas. (Blanco, 2001, p. 97)

Moreno, Sastre, Busquets, Leal y De Miguel (1994) aseguran que el modelo de enseñanza coeducadora es un modelo plural y universal, mientras que el modelo tradicional de enseñanza es androcéntrico y excluyente. Entre los contenidos curriculares de la enseñanza tradicional destacan los que permiten al alumnado conocer el medio en el que vive, pero se infravalora el conocimiento de sí mismo y de las personas del entorno.

La coeducación emana de la aceptación del propio sexo, de tal modo que cada alumno y alumna pueda construir su identidad social desde un autoconcepto positivo y saludable. Se trata también de proporcionar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación en la convivencia y en el diálogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2010).

Pero estas diferencias entre hombres y mujeres, varían no sólo en función del sexo, sino también dependiendo del contexto y de la situación social. Los modelos de comportamiento masculino y femenino influyen en la preferencia por juguetes y actividades, en el empeño de actividades o en los estilos de juego y de interacción social (Neto et al., 1999). Estos mismos autores señalan que estos estereotipos de género son identificados ya en el inicio del proceso de socialización, donde todos los agentes de este proceso (la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación social y la escuela), se comportan de una determinada manera en función del niño o niña, de acuerdo a sus expectativas, fundamentadas en estereotipos de género. Neto et al. (1999) señalan también que el concepto de estereotipo de género presenta diversos niveles: estereotipos de papeles de género y estereotipos de características de género (en función de las creencias que compartimos acerca de lo que hombres y mujeres deben “ser” y “hacer”).

4.2 Historia sobre la discriminación por razón de sexo

A continuación, realizamos un breve recorrido por la historia y el desarrollo de la evolución de los roles hegemónicos en función del sexo basado en Díaz de Greñu (2010).

La discriminación o marginalidad a la que se ven sometidas las personas por razón de sexo, ya sea masculino o femenino, tiene un origen remoto. Aunque en algunas religiones la figura femenina fue valorada positivamente, la norma general ha sido siempre situarla por debajo del hombre, a su servicio, para su satisfacción sexual y para la procreación.

En la antigüedad griega, la mujer era considerada un ser inferior en todos los sentidos y supeditada al hombre hasta el mayor límite posible: la esclavitud. Roma heredó esta consideración y, más tarde, durante la Edad Media, la mujer no era incluida en la categoría humana. La Filosofía humanista, durante el siglo XV, alejaba a la mujer del mundo racional, por sus características reproductoras.

La religión calvinista fue dura con la mujer, ya que la dependencia del varón era una obligación moral. Los principios del catolicismo influyeron negativamente: el placer sexual era pecado incluso en el matrimonio.

Las revoluciones liberales surgidas en Francia a lo largo del siglo XIX, recogieron algunas de las peticiones feministas, pero los movimientos en defensa de la mujer fueron considerados superficiales y ridiculizados. En el siglo XIX se celebraron en Estados Unidos convenciones y congresos en defensa de la mujer y las sufragistas pedían el voto femenino, con marcado carácter puritano. La Constitución americana concede el voto a los negros cuando las ciudadanas no podían ejercerlo. El liberalismo económico influyó en la aparición del movimiento feminista, pero los grupos conservadores rechazaron los proyectos presentados.

España manifestaba cierto retraso por el contexto social y la tradición católica. Hasta la Ley Moyano en 1857 no se generalizó la educación para los dos sexos. A finales de siglo XIX aparecen organizaciones feministas en torno a la figura de Pablo Iglesias. La Primera República aún no permitió el voto femenino.

Con la Revolución Industrial el trabajo doméstico se separa del extradoméstico. La transformación demográfica condicionó el cambio en la forma de vida. Surgió una alianza entre feminismo y socialismo, aunque la mentalidad obrera no difería de la burguesa. A finales del siglo XIX se regula la enseñanza secundaria femenina. Solo el siglo XX será testigo de la participación de las mujeres en distintas organizaciones.

En España el derecho al voto no llegó hasta 1924, pero la Constitución de 1931 supuso un gran avance. En los años 30 se desarrollaron movimientos de mujeres y se formaron filiales femeninas dentro de los sindicatos. Pero la Guerra Civil supuso un retroceso en el ámbito educativo, laboral y social.

Los movimientos feministas españoles de los años 70 pretendían luchar por la democracia y rechazaban el concepto de mujer que recibían –además– por imposición. La Constitución Española de 1978 eliminó las desigualdades en materia legislativa pero la discriminación continuó.

Actualmente los parámetros de discriminación son mayores en el denominado tercer mundo. En países empobrecidos, la violencia contra la mujer se usa como arma de guerra. El desempleo afecta a las mujeres en mayor medida, tanto en los países más desarrollados como en los más empobrecidos.

En España existen aún hoy, grandes diferencias en función del sexo. La mujer continúa, en mayor medida, manipulada por la sociedad de consumo. Centra su interés en compatibilizar la vida profesional y familiar, mostrando, en la mayoría de los casos, signos de estrés por el esfuerzo diario. Sigue siendo la víctima principal de la violencia doméstica y el acoso laboral. Aunque las mujeres ya pueden acceder, y acceden al mercado laboral, en muchas ocasiones es en inferioridad de condiciones, exigiéndolas más por menos. En el mundo rural la situación se agrava por la falta de oportunidades laborales y de formación.

4.3 El camino hacia la coeducación

Para lograr adentrarnos en la historia que ha seguido la coeducación, especialmente en nuestro país, hemos realizado un pequeño recorrido de su cronología basado en Díaz de Greñu (2010) y en Velasco (2012).

Podemos decir que la educación, tal y como la entendemos en el actualidad, nace con la Ilustración. Las primeras escuelas de ámbito no religioso, no escolarizaban a todos los niños y niñas, sobre todo en el medio rural. A mediados del siglo XIX, se permitió la formación de las mujeres para que accedieran a puestos de profesorado. Algunas mujeres se atrevieron a ir a las universidades, aunque siempre disfrazadas. La educación de las mujeres seguía siendo muy diferente a la de los hombres, aunque ellas comenzaban a proponerse nuevas metas.

Algunas de las primeras leyes españolas que favorecían la instrucción de las niñas fueron la promulgación por Carlos III de la Real Cédula del 11 de mayo, con la que se promovía la creación de escuelas para pobres donde admitían a niñas, y la Ley Moyano de 1857, que creó las escuelas normales para la instrucción de futuras maestras; en este momento se generalizó la enseñanza de niños y niñas de los 6 a los 9 años. En 1882 se cedía exclusivamente a las mujeres la enseñanza de párvulos y en 1909 se amplió la enseñanza obligatoria hasta los 12 años y se creó la escuela mixta.

A principios del siglo XX Ferrer i Guardia, entre otros, luchó por la escuela mixta, la cual convivió con la educación segregada hasta el franquismo, cuando en 1970 se generalizó. Desde 1985 todas las escuelas públicas deben ser mixtas obligatoriamente.

Ya en la Constitución española de 1978 se hablaba sobre la igualdad entre hombres y mujeres, dentro del Título I: Derechos y deberes fundamentales, capítulo 2, artículo 14, donde se establece que todos los españoles son iguales ante la ley, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Hasta 1990, la sociedad no se mostraba a favor de educar de forma igualitaria, ya que los patrones de género asumidos hasta entonces estaban muy estereotipados. La escuela recoge la enseñanza mixta en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma 14/1970, de 4 de agosto; aunque la coeducación era algo voluntario que ya empezaban a trabajar algunos docentes.

En 1990 surge la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de Octubre, la cual introduce la educación para la igualdad entre géneros, como un aspecto obligatorio del currículum que deberán desarrollar todas las maestras y maestros. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) publicada en el Boletín Oficial del Estado el 3 de mayo de 2006, se establece que debe adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual española, bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la

igualdad de oportunidades, la transmisión de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc.

Por otro lado, también se encuentra presente la coeducación en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, donde en el artículo 2.1 se apunta que la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.

La nueva Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que entrará en vigor el próximo curso 2014/2015, establece que se debe conocer, comprender y respetar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres. Además, exige que las administraciones educativas fomenten el desarrollo de valores que procuren la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género. Sin embargo, todo el texto de la nueva ley está impregnado de lenguaje sexista y consideramos que atenta contra la garantía de una educación mixta en los centros sostenidos con fondos públicos y permite el concierto con centros que segregan al alumnado por razón de sexo.

4.4 La coeducación hoy

Como indica Díaz de Greñu (2010) aún estamos mucho más lejos de la coeducación de lo que creemos. La prueba de ello, es que en países desarrollados como Suecia o Estados Unidos se han publicado diversos artículos que proponían de nuevo la escuela segregada. También en España se han mostrado a favor de este tipo de escuelas, incluso en centros financiados con fondos públicos, defendiendo el modelo diferenciado, argumentando “prestigio y calidad”, imitando a otros centros europeos. Consideramos que es una grave contradicción que, por una parte, la normativa actual española sobre educación fomente la igualdad entre hombres y mujeres y, por otra parte, la misma legislación financie colegios donde lleven a cabo una educación segregada. Niños y niñas deben compartir espacios, materiales, metodologías y educación y no debe influir en la calidad de la enseñanza.

Ha llegado el momento de considerar la coeducación como un rasgo de diversidad y reivindicar el derecho de toda persona a manifestarse tal como es y a no ser marginada por ello, como asegura la siguiente autora: “la cultura de la diversidad que se nos presenta es una respuesta sociocultural homogénea en la que no todas las diferencias tienen las mismas posibilidades, ni la misma valía. Y de ello sabemos las mujeres” (Blanco, 2001, p. 32). Aunque aún no hemos conseguido alcanzar una real coeducación, Tomé y Tonucci (2013) aseguran que la situación ya está empezando a cambiar.

Son las mismas chicas que, por principio, rechazan las relaciones no respetuosas y han aprendido que no existe el «príncipe azul». Son las jóvenes que saben que ganar confianza en ellas mismas duele, aquellas que ya saben que no siempre deben mostrarse como «niñas buenas», aquellas que saben expresar lo que les gusta y lo que no les gusta, aquellas que saben enfadarse, aquellas que saben respetar sus deseos y necesidades, aquellas que son directas y honestas. (Tomé y Tonucci, 2013, p. 13)

Sin embargo, aunque parece que todo esto ha cambiado y actualmente observamos cómo las chicas están teniendo un buen (incluso mejor) rendimiento académico, muchas veces siguen estando sometidas a imperativos sexistas. Toda esta discriminación influye, por descontado, en la escuela. También, debemos tener en cuenta que a lo largo del tiempo el concepto de coeducación ha ido teniendo diferentes significados. Hoy en día, el término establece la búsqueda de un modelo de escuela en el cual se valore y respete por igual las experiencias y aportaciones tanto del sexo masculino como del femenino y se establezca la igualdad entre ambos sexos. De este modo, el siguiente autor asegura que “hace falta crear un clima abierto en el que el encuentro entre ambos sexos se dé sin un encarecimiento ambiental, y en donde los problemas puedan ser abordados sencilla y profundamente dentro de una orientación total de la persona” (Bartolomé, 1976, p. 18).

Alario (1997) enumera las implicaciones que posee la escuela coeducativa: consenso sobre el modelo de persona que se quiere formar, valores, capacidades, cualidades y actitudes que se desea desarrollar en los alumnos.; análisis de los contenidos curriculares desde un enfoque de sexo-género; propuesta de corrección de los estereotipos sexistas y reflexión conjunta del profesorado; valoración de las cualidades atribuidas al colectivo femenino y poco reconocidas socialmente (ternura, afectividad, cuidado de terceras personas, intuición) y su inclusión entre los valores a proponer para el desarrollo de la personalidad de ambos sexos; análisis del papel que desempeñan las mujeres y de la posición que ocupan en el sistema educativo, corrigiendo los actuales desequilibrios entre hombres y mujeres en los puestos de decisión.

4.5 La coeducación en la escuela

Blanco (2001) asegura que el modelo de la escuela coeducadora es el que oferta oportunidades equitativas, según elecciones, cualidades, y diferencias personales, pero nunca de género. No podemos continuar transmitiendo estereotipos que no responden a las nuevas personas que queremos formar.

Según Abad et al. (2002), en la etapa de educación infantil, los niños y niñas ya tienen adquiridos e interiorizados unos valores, en base a aquello que han aprendido en casa o en su entorno. Por lo tanto, según la visión que se dé a su alrededor, éstos asociarán unos

determinados roles a cada persona, en este caso, en función de su género. Esto quiere decir que, a través de la socialización, llegan a formar una imagen de sí mismos como personas, así como de los demás.

Por otro lado, el objetivo de cualquier etapa educativa ha de basarse en la formación de personas autónomas, capaces de decidir por sí mismas y de relacionarse entre ellas, por lo que la escuela tiene como deber propiciar un cambio en los perfiles de género, ya que este sistema de géneros provoca limitaciones en las capacidades humanas, así como el establecimiento de un sistema de dominio entre los géneros masculino y femenino. (Abad et al., 2002). Busquets (1993) asegura que son las personas las que, colectivamente, se encargan de crear un entorno humano y todas sus formaciones sociológicas, culturales y psicológicas. Entonces, asegura el autor, la construcción de un nuevo paradigma educativo debe responder a las nuevas necesidades de ese entorno humano y a las de los diversos colectivos que lo forman. El orden social es producto de la actividad humana, por lo que determinadas formas de actuación dan lugar a la construcción de nuevos entornos. Y es la escuela la encargada de hacer que los alumnos y las alumnas sean capaces de interpretar esos cambios en su entorno más cercano y adaptarse a ellos.

Moreno, Sastre, Busquets, Leal y De Miguel (1994) explican que para poder programar los contenidos curriculares del segundo área (Conocimiento del entorno) desde la igualdad de oportunidades educativas, debemos saber que tienen gran importancia para la coeducación los saberes relativos a la afectividad, a la autonomía en la vida cotidiana, a las formas de convivencia y a los derechos y deberes que sustentan la solidaridad y la cooperación humana. Es evidente que debemos enraizar la enseñanza en la cotidianeidad del alumnado para, a partir de ella, ir progresivamente abstrayendo, diferenciando y relacionando entre sí saberes más complejos.

Blanco (2001) propone tres reglas sociales relevantes en la formación de las identidades de género: la regla de visibilidad de todos los rasgos masculinos y femeninos en todos los espacios, la regla de la definición de todo aquello que desean, les agrada, les desagrada o les parezca importante del otro sexo y la regla de la responsabilidad atañendo a chicos y chicas en espacios públicos, privados o domésticos.

El espacio de juego se puede definir como aquel donde los niños y niñas juegan libremente (Abad et al., 2002). Sin embargo, con frecuencia se puede observar cómo los niños y niñas ocupan diferentes espacios a la hora de jugar. Los niños tienden, por tanto, a situarse en el centro del espacio, mientras que las niñas, ocupan los lugares restantes. Según los anteriores autores, los niños y niñas salen al patio con la cultura que adquieren en el aula, en su casa, con

sus iguales y a través de la información que les proporcionan los medios de comunicación. Esta cultura hace referencia al género, el sexo, la edad, la clase social y la etnia.

En consecuencia, el profesorado debería intervenir en los patios de juego, con el fin de que tanto niños como niñas, puedan ocupar el espacio de forma igualitaria y se distribuyan en el mismo, atendiendo a sus necesidades e intereses.

En los patios de juego, el profesorado no interviene, creyéndose que así respeta los deseos de juego de las niñas y los niños, y de forma inconsciente está favoreciendo la prescripción de la norma de género que dicta: que los niños han de ocupar más espacio que las niñas, que los niños son los protagonistas del patio. (Abad et al., 2002, p. 55)

Según afirman Abad et. Al (2002), los niños y niñas están aparentemente satisfechos con la distribución de los espacios y los juegos y aparentemente no hay ningún problema, sin embargo, a raíz de las investigaciones realizadas, han podido observar que sí hay un conflicto y que sus consecuencias, son a largo plazo, es decir, que no empiezan a manifestarse hasta la adolescencia.

Renau (2012) asegura que las instituciones educativas poseen la competencia de organizar espacios de convivencia donde las relaciones interpersonales y grupales surgidas, favorezcan una ética relacional basada en el respeto, equidad y justicia.

Bartolomé (1976) indica que los educadores y las educadoras son los encargados, en el ámbito escolar, de conseguir la coeducación. Asegura que es conveniente que exista un reparto equilibrado entre hombres y mujeres en los claustros de las instituciones escolares. Además, el autor explica que estos educadores han de ser social y afectivamente equilibrados, habiendo alcanzado madurez personal en todos los aspectos.

Según Sánchez y Rizos (1992), los materiales que tratan aspectos coeducativos han aumentado en las aulas, pero no son suficientes para promover el cambio de modelos sobre el que sustentar un nuevo concepto de persona y un sistema de valores con una perspectiva no androcéntrica. Los autores citados destacan el análisis, revisión y selección de materiales didácticos como elementos a los que hay que prestar una especial atención, ya que su empleo contribuye a conformar un modelo de persona en el que los estereotipos de género pueden estar más o menos presentes. Aún en la actualidad, en algunos de estos materiales, puede observarse un claro rasgo sexista, tanto en sus contenidos textuales como en el empleo de determinadas imágenes arquetípicas. Además, el alumnado aprende sobre modelos sociales de referencia que ofrece la escuela a través de la actitud y expectativas del profesorado y del propio alumnado, las relaciones interpersonales, metodologías utilizadas, reglamentos y normativas, selección de

contenidos, etc. Este aprendizaje se transmite a través del currículo oculto e influye en comportamientos, actitudes y valores que el alumnado adquiere la mayoría de las veces de forma inconsciente, como es a menudo, la forma en que lo proyecta el profesorado.

4.6 Lenguaje sexista

Entendemos el lenguaje sexista como la discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro.

Según Lomas (2004) desde el ámbito sociolingüístico, se ha investigado cómo tratan las lenguas a las mujeres y cómo influye este comportamiento en la distribución desigual de atributos, valores y espacios sociales. El autor indica que el sexismo se observa tanto en las conversaciones de la vida cotidiana, como en los medios de comunicación, en la publicidad y en la escuela, desde donde debemos contribuir a no reproducir y modificar narraciones y usos lingüísticos que contribuyen a mantener a las mujeres en posiciones de desigualdad.

López (1992) asegura que a través de nuestro propio lenguaje cometemos el error más común, “el masculino genérico”, lo que hace que nos olvidemos del género femenino, aunque sea sin darnos cuenta. Este autor propone a los nuevos docentes que no caigamos en la predominancia de sujetos masculinos, en las palabras sexistamente estereotipadas, en atribuir objetos o usos a estereotipos de géneros. Debemos evitar el masculino no marcado en textos o ejercicios.

Este lenguaje sexista no sólo aparece en los libros escolares, también en los diccionarios y, lo que es más común, en el lenguaje oral que utilizamos día a día.

Aurora Marco ha hecho, recientemente, una denuncia de un diccionario donde se definía a la mujer como, hembra del animal que piensa y habla, o la que está casada con un hombre, por otro lado, reina como mujer del rey o mujer que es rey, y mundo, como tierra donde vive el hombre. (López, 1992, p.18)

López (1992) indica que cada vez que los niños y las niñas abren un libro escolar se encuentran con figuras en las que aparece: una mujer haciendo la compra, limpiando la casa, cuidando a sus hijos, etc. Y por el contrario, a un hombre comprando un coche, haciendo de superhéroe, salvando a una mujer de cualquier peligro, etc. El lenguaje visual también hace mella en los niños, llevándoles a crear una imagen estereotipada de la sociedad.

4.7 Relación familia – escuela

Como señalan Abad et al. (2002) las familias son las primeras instituciones a través de las cuales los niños y las niñas adquieren unos modelos de comportamiento y, que por lo tanto, repercuten en la construcción de la propia identidad. La relación entre familia y escuela es de

gran trascendencia dentro del ámbito coeducativo, ya que la familia es el primer contexto donde se presenta una educación sexual.

Bartolomé (1976) y Aznar y Cánovas (2008) coinciden en que el concepto de sí mismo y la aceptación del propio sexo y del sexo opuesto se descubren gracias a las actitudes de las familias manifestadas de muy diversas maneras. Es en la familia donde el alumnado comienza a recrear sus propios estereotipos sexuales. Por ello, es muy importante que tanto padres y madres como maestros y maestras, trabajen conjuntamente y tengan una relación estrecha para lograr la consecución de una coeducación auténtica. El valor de la coeducación debe trabajarse entre ambos contextos (familia y escuela), ya que no tiene ningún sentido que se trabaje en un solo contexto, si éstos aúnan el esfuerzo, será más efectiva la consecución del valor de la igualdad.

Según Bartolomé (1976), para que las familias logren llevar a cabo una coeducación adecuada, el centro escolar podría elaborar actividades de formación: cursos, conferencias, etc. En las cuales se aborden temas sobre esta índole, como pueden ser: los estereotipos sexuales, el sentido de la coeducación. A través de este tipo de actividades, puede crearse un ambiente muy estimulante que permita tanto al alumnado como al profesorado y las familias, conocer la realidad a la que se ajustan los niños y niñas, además de cómo debería ser ésta, es decir, cómo se llevaría a cabo una coeducación óptima y efectiva.

5. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos realizado una aproximación al estudio de casos donde la finalidad ha sido estudiar si existe realmente coeducación en un aula de Educación Infantil de un colegio rural. En este apartado vamos a desarrollar los aspectos de diseño y metodología, así como los diferentes aspectos metodológicos que afectan a dicho estudio.

5.1 Elección y justificación del método de investigación adoptado

Antes de comenzar cualquier proceso de investigación es necesario situarnos de un modo adecuado en el paradigma que más se ajuste a los intereses y necesidades de los que partimos en nuestro estudio.

Basándonos en los diferentes paradigmas que establece Martínez Miguélez (2006), seleccionamos el paradigma interpretativo, ya que nuestro estudio se basa en la necesidad de comprender acciones humanas de la vida cotidiana. Dicho paradigma se basa en datos cualitativos del mundo real, sin dar cabida a los pensamientos del investigador o investigadora, por lo que el contexto va a adquirir una enorme importancia. Además, debemos evitar prejuicios

y tener en cuenta que el método utilizado sea apropiado al fenómeno que vamos a investigar y que nos permita obtener unos resultados correctamente avalados.

Elegimos la investigación cualitativa porque queremos indagar en el sentido de la realidad educativa observada, su contexto educativo, las relaciones que se establecen entre los protagonistas y el análisis de sus creaciones y diversos documentos para alcanzar una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos autores y autoras explican el sentido de este tipo de investigación de maneras diferentes.

La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005, p.8).

El siguiente autor define el estudio de caso como “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (Martínez Bonafé, 1990, p. 58). Años después, Stake (1998) divide los estudios de casos en: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Nuestro trabajo se aproxima en mayor grado a los estudios de casos intrínsecos, realizados para comprender mejor el caso particular que investigamos.

Cohen y Manion (1990) argumentan que los estudios de caso poseen dos ventajas importantes y que afectan directamente a nuestra investigación: la relación de este tipo de investigación con la acción (en nuestro caso, educativa) y la evaluación formativa; y su utilidad, aplicabilidad y practicidad.

Por otro lado, respecto al nivel del sistema educativo en el que realizamos la investigación, este estudio de caso se realiza a nivel “micro” ya que tiene lugar en una única aula de Educación Infantil (Martínez Bonafé, 1988).

5.2 Diseño de investigación

Para desarrollar esta investigación hemos optado por el estudio de casos ya que consideramos que es la herramienta más propicia para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, su particularidad y su complejidad.

El estudio de casos es la parte central de nuestra investigación, realizada sobre la coeducación que existe en el aula del segundo curso de Educación Infantil de un colegio público de Cuéllar (Segovia).

Stake (1998) aconseja elegir casos fáciles de abordar, donde las investigaciones sean bien acogidas. En este trabajo ha sido así, ya que el caso de estudio ha sido el aula donde he realizado mi Prácticum II a lo largo de prácticamente tres meses, por lo que la recogida de datos ha sido sencilla y la relación con las personas implicadas en el estudio (alumnos, alumnas y docentes) ha facilitado y permitido que la investigación haya sido bien aceptada.

Con el fin de aportar una mayor claridad a los objetivos que hemos propuesto al inicio de este trabajo, consideramos oportuna la formulación de preguntas para enmarcar el campo de estudio y la línea de investigación, no sin antes aclarar que en este tipo de investigación, las preguntas de las que partimos tienen un carácter únicamente provisional.

Las preguntas a investigar son las siguientes:

- ¿El conjunto de la comunidad educativa, y especialmente los maestros y maestras, llevan a cabo una real coeducación en el colegio?
- ¿La actitud y las relaciones entre los alumnos y alumnas permiten una efectiva igualdad de oportunidades?
- ¿Todos los instrumentos del aula que están al alcance de los niños y niñas son materiales coeducativos?
- Anteriormente al proceso de escolarización y durante la etapa de Educación Infantil, ¿ya reciben los alumnos y alumnas influencias desde el ámbito familiar y social relacionadas con estereotipos sexistas?

5.3 La metodología

Como hemos expuesto anteriormente, hemos seleccionado una metodología naturalista para indagar acerca de la realidad educativa y mejorarla, en la medida de lo posible.

Una vez aclarado el método y el diseño de nuestra investigación, comenzamos a exponer la metodología y los instrumentos que hemos utilizado para la obtención de datos y el análisis de los mismos. Más tarde, analizaremos el rigor del estudio, las implicaciones éticas y la cronología de la investigación.

5.3.1 Metodología para la obtención y registro de datos

Para la recogida de la información que posteriormente analizaremos, hemos utilizado una serie de técnicas e instrumentos que nos permiten acceder a los datos y al contexto del estudio.

En este tipo de enfoques cualitativos, se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas utilizadas pasan por la persona o las personas que realizan las investigaciones y pueden trabajar de forma separada o en conjunto con otras (Tójar, 2006).

Las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de datos en esta investigación son las siguientes:

Tabla 3: Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Entrevista individual	Maestra tutora del aula.
Observación participante	Cuaderno de la investigadora. Aula del segundo curso de Educación Infantil de un CEIP de Cuéllar (2014).
Análisis de materiales	Cuaderno de la investigadora. Juguetes y cuentos del aula, así como libros de los métodos utilizados en el aula (Dimensión Nubaris y Letrilandia, de Edelvives).

Fuente: Elaboración propia

5.3.1.1 Entrevista individual

Según Tójar (2006) la entrevista es una técnica de recogida de datos, donde una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos. En nuestro caso la hemos realizado de forma individual, a la maestra tutora del grupo que vamos a investigar.

Según la estructuración de las entrevistas que presenta Angrosino (2012), podemos afirmar que la entrevista individual que se ha llevado a cabo ha sido semiestructurada, ya que se ha partido de una enumeración de preguntas que sirven como guión, pero también se ha dado pie a que se

converse acerca de otros temas que no se habían contemplado en un principio y que abarcan mayor información que las cuestiones iniciales. Haciendo referencia a las modalidades de entrevista que presenta Arnal et al. (1994), nuestra entrevista ha sido guiada y se persigue la investigación como su principal finalidad.

Ha sido realizada a la maestra de la clase de 2º de Educación Infantil de un colegio público de la localidad segoviana de Cuéllar, con cuyo grupo se han llevado a cabo las observaciones. Las preguntas de la investigación pueden consultarse en el anexo 1.

Previo permiso de la persona entrevistada, grabamos el encuentro. Una vez realizada la transcripción, la enviamos por correo electrónico para que se pudieran realizar las oportunas correcciones o aportaciones, pero no fueron necesarias. Las transcripciones completas pueden consultarse en el anexo 2.

5.3.1.2 Observación participante

Esta técnica hace referencia a que el investigador o investigadora interviene en la acción. Debido a mi implicación como docente en prácticas en el aula, he llevado a cabo esta técnica mediante instrumentos como mi cuaderno, observaciones, participación en la formación, etc.

En este tipo de observación hemos tomado parte en las sesiones que observábamos, las cuales hemos llevado a cabo durante aproximadamente tres meses, ya que es el período que ha durado mi Prácticum II. Se ha desarrollado en un aula del segundo curso de Educación Infantil de un colegio rural de Cuéllar, Segovia.

5.3.1.3 Análisis de materiales

Coincidiendo con Martínez Scott (2014), el análisis de documentos se refiere a la indagación en todo tipo de documentación educativa que pueda aportar información interesante para el estudio.

Hemos llevado a cabo el análisis de diferentes materiales educativos, principalmente de los juguetes, cuentos y libros de texto presentes en el aula. También hemos investigado acerca de los libros con los que los niños y niñas trabajan cada día; se trata de los métodos de Dimensión Nubaris y Letrilandia, ambos de la editorial Edelvives. Mediante la observación de los mismos y profundizando posteriormente en ellos, hemos comprobado si existen o no estereotipos de género en el material del aula.

5.3.1.4 Otros instrumentos para la obtención de datos

Cuaderno de la investigadora

Según Íñiguez (1999), este cuaderno de campo o, en nuestro caso, cuaderno de la investigadora, contiene las descripciones de las vivencias y las interpretaciones de la persona que está observándolas.

En este instrumento hemos recogido algunas notas de campo de la observación participante y del análisis de documentos, realizados durante mi Prácticum II en un colegio público de Cuéllar.

Las anotaciones recogidas no están estructuradas de una manera determinada, ya que su contenido gira en torno a lo que ocurría en el aula en cada momento y a mi proceso de análisis de documentos que tuvo lugar a lo largo de toda la etapa de investigación.

5.3.2 Metodología para el análisis de datos

La metodología de investigación cualitativa permite que el análisis de datos se realice a lo largo de toda la investigación de forma simultánea con la recogida de los mismos (Rodríguez, Gil y García, 1999; Stake, 1998).

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos nos hemos basado en técnicas de categorización de los mismos, las cuales implican la revisión profunda de todos y cada uno de los datos obtenidos. Como muestra el siguiente autor, primero se establecen diversas categorías y más tarde, se selecciona qué información se incluye en cada categoría.

Este proceso trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato. (Martínez Miguélez, 2006, p.9)

5.3.3 Análisis del rigor del estudio

Dado que en este tipo de estudios se puede llegar a pensar que existe falta de objetividad por parte del investigador o investigadora, en este apartado pretendemos contrarrestar esta visión mostrando la rigurosidad del estudio.

Cuando observamos, analizamos e interpretamos los datos obtenidos a lo largo de la investigación, pueden inferir prejuicios logrando distorsionar el entendimiento de los significados de las acciones humanas motivo de estudio. El siguiente autor asegura que

debemos reconocer el carácter reflexivo de la investigación social como algo intrínseco con lo que debemos contar:

Somos parte del mundo social que estudiamos y esto es un hecho existencial, no una cuestión metodológica, al tiempo que no podemos evitar nuestra influencia en el fenómeno que se estudia. Debemos trabajar, pues, con el conocimiento que tenemos, siempre que reconozcamos que puede ser erróneo y siempre que se sujete a una investigación sistemática. (Pascual, 1994, p.195).

Para ello, a continuación explicamos una serie de criterios de credibilidad y la fundamentación ético-metodológico de la investigación.

5.3.3.1 Criterios de credibilidad

En nuestra investigación vamos a seguir los cuatro criterios que establece Guba (1989) (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad). Pero antes de explicar cómo esta investigación cumple dichos criterios de rigurosidad, consideramos fundamental citar un quinto criterio, por su adecuación al planteamiento y diseño de investigación adoptado, que Lather (1986) denomina "Validez Catalítica". Este autor define este criterio como el grado en que el proceso de investigación proporciona, a las personas que participan en el mismo, los medios para transformar y mejorar su situación.

A continuación, detallamos los cuatro criterios de credibilidad que darán rigor a nuestra investigación.

A) Credibilidad

Se refiere a la capacidad de poder justificar que se ha obtenido la información correcta que buscábamos y que los métodos utilizados han sido coherentes con las necesidades y los objetivos de la investigación. La información tiene credibilidad cuando los resultados del estudio y las percepciones de los participantes son isomorfos, es decir, coinciden. Para presentar datos aceptables debemos contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos.

En esta investigación hemos llevado a cabo importantes observaciones, una entrevista individual y un análisis de los materiales utilizados en el aula. De forma que hemos obtenido información desde diferentes vías para llevar a cabo la llamada triangulación, que pretende incrementar la validez y mostrar de modo más exacto la complejidad de la conducta humana para estudiarla desde diferentes puntos de vista.

A lo largo de nuestra investigación hemos empleado distintos métodos y técnicas de obtención de datos de modo que la información obtenida ha sido triangulada y comparada entre sí,

rechazándose cuando existen desajustes entre unas fuentes y otras y aceptándose como más creíbles los que coinciden.

B) Transferibilidad

Este criterio se refiere a la relevancia de la información y los resultados obtenidos en relación con el contexto en que se lleva a cabo. Permite, hasta cierto punto, que esos resultados sean transferibles a otros contextos similares o puedan servir de orientación para el trabajo de otras personas. Para conseguirlo, utilizamos la descripción minuciosa del contexto y la triangulación de momentos y personas.

C) Dependencia

Este criterio hace referencia a la consistencia de determinados resultados; indica la estabilidad de la información que obtenemos y analizamos, y del observador u observadora. Se da cuando se puede demostrar que si otros investigadores o investigadoras realizaran ese mismo estudio en las mismas condiciones, obtendrían los mismos resultados o muy similares.

Debemos ser conscientes de que el mundo social está siempre cambiando y construyéndose y, que si repitiésemos la misma investigación, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido o los acontecimientos ocurridos podrían afectar a los resultados (Goetz y Le Compte, 1988). Los investigadores e investigadoras debemos preocuparnos por la estabilidad de la información, pero se han de tener en cuenta las condiciones cambiantes del fenómeno estudiado, así como los cambios del diseño creados para la mayor comprensión de la situación (Latorre et al., 2003).

Las estrategias que hemos utilizado han sido:

- Descriptores de bajo nivel inferencial: la entrevista individual se realizó con una grabadora de voz y posteriormente fue transcrita textualmente y se encuentra recogida en el anexo 2.
- Trabajo en equipo: la valoración de la investigación y las aportaciones se han realizado de forma constante. Dado que la investigación se ha llevado a cabo en el centro donde la investigadora realizaba su Prácticum II, son muchas las valoraciones que se han realizado con el resto de profesorado del colegio, principalmente, pero también con las familias.
- Datos registrados automáticamente: este aspecto se tuvo en cuenta a la hora de realizar la grabación de la entrevista individual y en la conservación de los documentos para la investigación como se puede consultar en el anexo 2.

- Métodos solapados: hemos utilizado diversos métodos e instrumentos para la obtención de datos que se han complementado entre sí.

D) Confirmabilidad

Este criterio está relacionado con la independencia de los resultados obtenidos frente a las motivaciones, inclinaciones o concepciones teóricas de la investigadora (Rodríguez, Gil y García, 1999). Aunque mostraremos nuestras propias creencias, debemos demostrar que hemos utilizado los medios necesarios para evitar que nuestros prejuicios puedan contaminar o modificar los resultados y las conclusiones de la investigación.

Para descartar la intersubjetividad de la información obtenida y garantizar la neutralidad del análisis de los mismos y su independencia respecto a la investigadora, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- Saturación. Definida por Hopkins (1989) como el procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación. En esta investigación, cada categoría y subcategoría debía aparecer varias veces para poder ser aceptada.
- Inclusión de transcripciones y observaciones realizadas en el aula.
- Descripción minuciosa de los hechos contextuales.
- Aportación de pruebas documentales, de forma que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas.
- Triangulación de métodos y personas. En este sentido, en el presente trabajo hemos optado por la utilización de varios recursos de obtención de datos como son la entrevista individual, la observación participante y el análisis de algunos materiales didácticos.

5.3.3.2 Implicaciones ético-metodológicas

Este apartado adquiere gran interés e importancia ya que en todas las investigaciones, además de aplicar una serie de criterios metodológicos, consideramos necesario adoptar unos compromisos éticos que guiarán todo el proceso.

Angrosino (2012) argumenta que en el campo de la investigación cualitativa, la ética se divide en dos pilares: sociales y personales. Los personales hacen referencia a los valores que el investigador o investigadora demuestra a lo largo del estudio, mientras que los sociales son los propios de los estándares en campo de la investigación cualitativa, entre los que se encuentran la

negociación, la colaboración, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso (Angulo y Vázquez, 2003).

La relación con las personas que participan en la investigación es una de estas implicaciones ético-metodológicas que no carece de dificultad en la mayoría de los casos. Debemos respetar sus derechos, integridad y anonimato y conseguir que sean partícipes del estudio. Consideramos que el aspecto ético debe guiar todo el proceso de investigación, incluso la dimensión técnica.

Dejamos claro que este trabajo es solo una iniciación a la investigación cualitativa, ya que para llevar a cabo un estudio de rango científico y con rigurosidad, deberíamos haber realizado una observación más prolongada, además de contar con mayor número de entrevistas y de datos. Aún así, consideramos que, en cualquier investigación, es absolutamente necesario que nuestra conducta esté marcada por unos valores que hagan de guía en nuestra labor investigadora.

5.3.4 Entrada al campo

La elección del centro donde he realizado las investigaciones ha sido en gran medida por la accesibilidad que tenía al colegio, ya que está situado en una localidad cercana a la mía. Elegí un colegio público de Cuéllar, además de por su situación, porque conocía a la tutora del grupo ya que fue mi maestra en Educación Infantil.

En este centro he realizado mi Prácticum II, por lo que era muy sencillo realizar observaciones durante un prolongado espacio de tiempo y no tenía dificultades a la hora de realizar el análisis de documentos y la entrevista a la tutora.

5.3.5 Cronología del proceso de investigación

El estudio de caso de esta investigación se centra en analizar si realmente existe coeducación en un aula rural de Educación Infantil. Este estudio se ha llevado a cabo en un colegio rural, durante aproximadamente 3 meses.

Tabla 4: Temporalización del trabajo

TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
Recopilación de documentos y normativa. Consulta inicial de fuentes bibliográficas.	Enero - Febrero 2014
Diseño de los primeros instrumentos para la recogida de información	Febrero 2014
Observación en el aula	Febrero – Marzo – Abril – Mayo 2014
Recogida de materiales para su análisis	Abril 2014
Análisis de los datos obtenidos	Mayo – Junio 2014

Fuente: Elaboración propia

El análisis de todos los datos obtenidos a lo largo de la investigación lo hemos realizado mediante un sistema de categorías que se ramifican, a su vez, en subcategorías. A continuación lo presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 3: Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CONSULTAR EN ANEXOS 2 Y 3
Instrumentos educativos	Instrumentos coeducativos	Color rojo
	Instrumentos que reproducen estereotipos de género	
Lenguaje utilizado por la maestra	Lenguaje inclusivo	Color azul
	Lenguaje sexista	
Comportamiento de la maestra con los alumnos y alumnas	Fomento del trabajo en equipo	Color verde
	Actitud tendiente a estereotipos de género	
Actitudes de la maestra	Actitudes tendientes a la coeducación	Color morado
	Actitudes sexistas	
Actitudes de alumnos y alumnas	Actitud de igualdad entre niños y niñas	Color rosa
	Actitud tendientes a estereotipos de género	
Relaciones entre alumnos y alumnas	Trato igualitario entre niños y niñas	Color naranja
	Relaciones sexistas	

Fuente: Elaboración propia

6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Este colegio rural se encuentra en uno de los barrios de la localidad de Cuéllar (Segovia). El ambiente socioeconómico de la zona es medio-bajo. La mayoría de las personas que viven en la zona se dedican a la agricultura y la ganadería (en localidades cercanas) o trabajan en pequeños comercios.

Este colegio, de una sola línea, cuenta con el servicio de comedor. Además, también cuenta con el servicio de madrugadores. Esto hace que algunos elijan este centro por la facilidad de desplazamiento y de horarios.

En el presente curso escolar cuenta con una matrícula de 194 alumnos y alumnas, la mayoría procedentes de la misma localidad de Cuéllar aunque, al contar con servicio de transporte de las localidades cercanas, tiene unos 21 alumnos y alumnas que viven fuera de Cuéllar.

Mis prácticas y por lo tanto, esta investigación, se han desarrollado en el aula del segundo curso de Educación Infantil, en un aula de 24 niños y niñas (a lo largo de mi período en el centro se fue una niña del colegio). La mayoría del alumnado es de Cuéllar, excepto tres niños que vienen de pueblos cercanos, dos de ellos con servicio de autobús escolar.

Se trata de un grupo de alumnos y alumnas inquietos y algo rebeldes. Normalmente es un niño (o dos, a lo sumo) el que revoluciona a toda la clase. Las demás personas son bastante tranquilos y atentos, pero se alteran en cuanto alguien comienza a desobedecer, gritar o enredar.

El nivel académico presenta graves irregularidades entre los alumnos y alumnas de la clase. En el aula encontramos algún caso de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Dos niños y dos niñas requieren apoyo en el área del lenguaje. Uno de ellos, posee un retraso madurativo importante en todos los ámbitos. Las dos niñas, mellizas, tienen un retraso generalizado en el desarrollo y una de ellas posee una discapacidad intelectual del 57% y requiere apoyo de la fisioterapeuta del colegio. Uno de los tres niños de etnia gitana, acude muy pocos días a clase. Otro niño de esta misma etnia, ha comenzado a venir al colegio este año. Además, destacan tres niñas por sus altas capacidades y por tener muy desarrolladas todas las competencias, mientras que otro alumno tiene desarrollada de manera más destacable la artística. El resto de alumnos y alumnas tiene un desarrollo normalizado atendiendo a su edad.

La maestra tutora del grupo únicamente sale del aula cuando entran los docentes encargados de impartir las especialidades: música, inglés, audición y lenguaje, religión y psicomotricidad.

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

A continuación exponemos los datos obtenidos, fruto del proceso de investigación, en base a los objetivos que habíamos planteado al inicio de este trabajo.

El primer objetivo, realizar una breve revisión bibliográfica acerca del término “coeducación” para comprender el concepto y conocer su evolución hasta el día de hoy, lo hemos expuesto en el cuarto punto de este trabajo, el marco teórico. A continuación presentamos los resultados obtenidos en cuanto a los otros tres objetivos propuestos.

7.1 Averiguar los comportamientos y las actitudes de los y las docentes respecto a la coeducación

La actitud de los maestros y maestras de Educación Infantil ha de ser inclusiva, evitando la discriminación y procurando las necesidades de niños y niñas. El maestro y la maestra son el principal ejemplo en coeducación para sus alumnos. En la etapa de Educación Infantil los niños y niñas imitan a sus docentes, los cuales deben estar en continua formación y deben dar ejemplo ante cualquier circunstancia (Martínez y García, 2009).

Por lo general, no hemos encontrado comportamientos sexistas de la maestra hacia sus alumnos y alumnas, sino todo lo contrario. Ella asegura (ver anexo 2) que en clase las tareas las realizan igual los niños que las niñas: se limpian mesas, se recoge, etc. y todo con el fin de aprender y respetar, ser buenas personas.

Hemos observado que la tutora de este grupo mostraba gran interés en el fomento del trabajo cooperativo y de la actividad lúdica en grupo, favoreciendo que todo el mundo se ayudara entre sí. Además, la distribución del aula estaba más que estudiada: los alumnos estaban colocados por mesas, mezclados chicos y chicas y siempre pretendiendo el refuerzo positivo entre ellos, lo que aumenta notablemente su motivación.

Consideramos que la actitud de la tutora en el aula era positiva en el sentido que favorecía la participación activa de todos y todas, sin ningún tipo de distinción. Ella misma indicaba (ver anexo 2): “tengo listas y cada día uno reparte el material, todos pasan por ser el primero y el último en la fila o hacer recados”. A lo largo de la entrevista hemos observado ideas claras y rotundas en cuanto al fomento de la igualdad y el trabajo coeducativo en clase. Ella asegura que no muestra distinciones a la hora de llamar la atención a los alumnos o alumnas; en clase hay una serie de normas ilustradas con dibujos para su mejor comprensión y cuando no se cumplen deben ser consecuentes con sus actos.

La utilización del lenguaje inclusivo es esencial si queremos llegar a lograr la coeducación. Más que cuestión de lenguaje, es educación, interiorización de valores fundamentales donde todos los seres humanos seamos exactamente iguales, con los mismos derechos, con igualdad de oportunidades y donde el fin principal sea el desarrollo integral de cada persona.

El lenguaje utilizado por la maestra tutora del aula a lo largo de los, aproximadamente, tres meses de observación participante, consideramos que tiende a ser sexista. Se debe, principalmente, a que en la gran mayoría de las ocasiones la tutora se dirige a los alumnos y alumnas utilizando el masculino genérico, lo que no es correcto en el marco de la coeducación.

7.2 Comprobar si los alumnos y alumnas de Educación Infantil reproducen estereotipos de género

Las actitudes entre niños y niñas generalmente son resultado de las influencias de la sociedad que les rodea. En esta categoría hemos visto actitudes de todo tipo: algunas dejan entrever ciertos estereotipos de género, mientras que otras son totalmente igualitarias. Lo que es más curioso es que en los mismos niños, podemos ver actitudes relacionadas con estas dos subcategorías. La forma de actuar del alumnado es distinta según las circunstancias y el momento en que se desarrollan. La tutora explica (ver anexo 2) que si se produce algún estereotipo de género en clase, suele venir del ámbito familiar: “los niños no pueden pintar de rosa”, “las cocinitas son de chicas y el fútbol de machotes”. Entonces la tutora, junto con el alumnado, habla de ello y se intenta reconducir entre todos. Es necesario implicar a los niños en la acción para poder cambiar la situación.

Aunque la participación activa se da continuamente en el aula en la gran mayoría del alumnado, bien es cierto que el liderazgo en esta clase, claramente lo poseen algunas de las niñas. Tienen más iniciativa, más poder manipulativo. “Los chicos y las niñas con menos iniciativa suelen seguirlas. Al no haber sólo una líder, tienen que negociar y ponerse de acuerdo, lo que es muy enriquecedor” asegura la tutora del grupo (ver anexo 2). En general las relaciones entre niños y niñas son muy positivas, la maestra indicaba que “existe buen trato entre unos y otras, aunque también se dan roces o discusiones entre ellos, sobre todo al formar las filas”.

Sin olvidar la competitividad que se da entre los compañeros y sobre todo, entre las compañeras, cuando esto ocurre suelen ayudar a los niños y niñas que más lo necesiten.

Durante los ratos de juego o el recreo, no siempre se dividen en los mismos grupos, sino que cada día juegan a una actividad y con compañeros y compañeras diferentes. Es cierto que hemos visto, en algunos momentos, agrupaciones de niños y agrupaciones de niñas. Cuando esto ocurre, uno o dos chicos suelen mantenerse en los grupos de las chicas.

Como indica Cerviño (2007), la clave para que exista igualdad en las relaciones entre niños y niñas se basa en la creación de ambientes que favorezcan, en ambos sexos, el respeto de las opiniones de todos y donde la empatía comience a interiorizarse.

7.3 Analizar diversos instrumentos educativos del aula y comprobar su implicación en la coeducación.

De acuerdo con Heredero y Muñoz (2009), los materiales educativos adquieren gran importancia a la hora de entorpecer o ayudar a la práctica coeducativa. Son un recurso imprescindible a través de los cuales traspasamos los conocimientos. Esto hace que tengan en sus manos la concreción de los contenidos literales que llegan a nuestros alumnos y alumnas. La tutora de nuestro grupo recalca (ver anexo 2): “entre mis objetivos se encuentra el de concienciar de que no hay juguetes para niñas o juguetes para niños, colores de chica y colores de chico, juegos de chicas o chicos”. Todo es para todos si resulta divertido. La maestra nos explica que, aunque tiene autonomía pedagógica para elegir estos materiales, no lo tiene demasiado en cuenta, ya que parte de la premisa de que todo vale para todos. Le resulta más práctico y realista.

A lo largo del proceso de observación y de la entrevista con la maestra tutora hemos descubierto que utiliza una enorme cantidad de instrumentos educativos en el aula. Comenzamos con el material de aprendizaje, es decir, el método Nubaris y el de Letrilandia, ambos de la editorial Edelvives. Están compuestos de fichas de lectura y escritura, actividades para el conocimiento del entorno y unos primeros pasos en la lógico-matemática. Aunque estos instrumentos no favorecen el trabajo en equipo, es cierto que pretenden la igualdad entre niños y niñas. No hemos apreciado estereotipos sexistas, ya que aparecían imágenes de ambos sexos, alternativamente, sin roles o estereotipos de género marcados.

Respecto a los cuentos presentes en el aula, existe una gran variedad. Los cuentos más actuales pretenden, claramente, la igualdad de niños y niñas: “Los príncipes azules destiñen” o “Las princesas también se tiran pedos”. En el aula los niños poseen las tres colecciones de “Nene, Nena y Guau”, los cuales también promueven claramente la coeducación. Hay cuentos de la famosa colección de Teo que no reproducen estos estereotipos de género, e incluso, animan al reparto de tareas, por ejemplo, en “Teo está enfermo” el padre atiende al bebé mientras la madre se ocupa del otro niño enfermo, Teo. En otros cuentos de la misma colección, vemos imágenes sexistas: la madre, con la batidora en la mano, haciendo la comida (siempre ella) mientras el padre llega de trabajar (el hombre encargado de ganar del dinero); la maestra de la escuela siempre es mujer, mientras que el profesor de Educación Física es hombre; los pescadores son todos varones; la abuela de Teo siempre está cosiendo y el abuelo se limita a leer el periódico.

Los juguetes presentes en el aula eran también variados: muchos juegos de construcciones, cocinitas, etc. Aunque son juguetes estereotipados su uso era el mismo en chicos y en chicas. Los alumnos y alumnas pueden jugar cuando acaban las tareas programadas para cada jornada, pudiendo divertirse con lo que deseen en ese momento, sin distinción de sexo. Además, el juego en equipo protagoniza estos momentos de ocio: a la cocinita, a pasear al muñeco, a buscar bichos, a “los toros”, a hacer castillos de arena...

8. CONCLUSIONES

En este apartado exponemos las conclusiones finales de este trabajo de investigación, seguiremos como hilo conductor los objetivos propuestos al inicio del mismo.

8.1 Realizar una breve revisión bibliográfica acerca del término “coeducación” para comprender el concepto y conocer su evolución hasta el día de hoy

Las desigualdades entre hombres y mujeres cuentan con una larga lista de prejuicios, desde tiempos históricos, donde ubica a la mujer en una inferioridad biológica e intelectual. Nuestro sistema educativo, desde su origen fue partícipe de estas ideas: niños y niñas debían cumplir funciones sociales distintas y ordenadas jerárquicamente. Aunque son muchos los cambios que se han producido en las últimas décadas, es una realidad que las relaciones desiguales y discriminatorias perviven hoy en día.

Coeducar significa educar en igualdad, al margen del sexo de las personas. Precisa detectar todos los estereotipos, tanto masculinos como femeninos, ser conscientes de ellos, reflexionarlos y eliminarlos de nuestro lenguaje y de nuestro comportamiento.

La coeducación comienza a ser una línea de acción en algunos centros escolares. La institución educativa es una importante transmisora de valores y comportamientos para los niños y para las niñas. De ahí que sea, junto a la familia, las primeras en deber esforzarse por lograr una sociedad no sexista.

8.2 Averiguar los comportamientos y las actitudes de los y las docentes respecto a la coeducación

La actitud de los maestros y maestras de Educación Infantil ha de ser inclusiva, evitando la discriminación y procurando las necesidades de niños y niñas. El maestro y la maestra son el principal ejemplo en coeducación para su alumnado.

No hemos encontrado comportamientos sexistas de la maestra hacia sus alumnos y alumnas, sino todo lo contrario. Además, hemos observado que la tutora de este grupo mostraba gran interés en el fomento del trabajo cooperativo y de la actividad lúdica en grupo, favoreciendo que todo el mundo se ayudara entre sí. Consideramos que la actitud de la tutora en el aula era positiva en el sentido que favorecía la participación activa de todos y todas, sin ningún tipo de distinción.

En base a los resultados obtenidos podemos concluir que, pese a que el lenguaje que utiliza la maestra tiende a ser sexista, su comportamiento con respecto a la coeducación es claramente positivo, ya que ofrece una igualdad real de oportunidades entre sus alumnos y alumnas.

8.3 Comprobar si los alumnos y alumnas de Educación Infantil reproducen estereotipos de género

Las actitudes entre niños y niñas generalmente son resultado de las influencias de la sociedad que les rodea. En esta categoría hemos visto actitudes de todo tipo: algunas dejan entrever ciertos estereotipos de género, mientras que otras son totalmente igualitarias.

Tras esta investigación, hemos comprobado que, en general, las relaciones entre niños y niñas son muy positivas. Su comportamiento a lo largo de la investigación nos demostró que raras veces aparecían actitudes sexistas entre los alumnos y alumnas del aula. Cuando ocurría algo así, era vinculado a información obtenida de su entorno más próximo, es decir, la familia y la sociedad en general.

8.4 Analizar diversos instrumentos educativos del aula y comprobar su implicación en la coeducación.

Los materiales educativos adquieren gran importancia a la hora de entorpecer o ayudar a la práctica coeducativa. Son un recurso imprescindible a través de los cuales trasparamos los conocimientos.

A lo largo del proceso de observación y de la entrevista con la maestra tutora hemos descubierto una enorme diversidad de instrumentos. Comprobamos que el material de aprendizaje pretende la igualdad entre niños y niñas y no hemos apreciado estereotipos sexistas en estos documentos.

Respecto a los cuentos presentes en el aula, algunos más actuales pretenden, claramente, la igualdad de niños y niñas. Pero también comprobamos que en algunos aparecían imágenes sexistas que infravaloraban a la mujer.

Los juguetes presentes en clase eran claramente estereotipados, aunque su uso era el mismo en chicos y en chicas.

9. RECOMENDACIONES

A continuación realizamos una serie de consideraciones para la realización de un trabajo de investigación más profundo y exhaustivo y más tarde exponemos unas breves recomendaciones a la hora de introducir la coeducación en un colegio. La observación debería haberse realizado durante un mayor período de tiempo, donde consiguiéramos una interacción continuada con el objeto de estudio, para lograr alcanzar una mayor comprensión del mismo. Habría sido adecuada la realización de un mayor número de entrevistas para aportar visiones diferentes y comparar los resultados obtenidos. Podríamos haber analizado esta en otras etapas educativas e incluso en otros centros, tanto de carácter público como privado, para analizar una mayor cantidad de datos y realizar una investigación más profunda.

Introducir la coeducación en cualquier centro educativo, supone realizar una serie de ajustes necesarios que, lógicamente, tendrán mayor incidencia si la escuela lucha junto a las familias. Entre las cuestiones que tiene que plantearse un colegio coeducativo estaría: la utilización igualitaria de los espacios como el patio y las zonas de recreo; el cuidado del lenguaje, de forma que se visibilice la presencia de las niñas; la revisión de los libros de texto y de los materiales usados, para no caer en fomentar estereotipos de género y buscar materiales alternativos en los que se valore el trabajo realizado a lo largo de la historia por las mujeres; la formación constante del profesorado y de las familias que ayude a realizar la labor coeducativa más fácilmente y la reflexión diaria con el alumnado sobre cómo crear una sociedad más justa e igualitaria.

Todo esto supone un gran esfuerzo pero conlleva una satisfacción inmediata: estar trabajando por una sociedad más justa en la que nuestros alumnos y nuestras alumnas luchen por su autonomía y por su sitio en la sociedad.

10. REFLEXIÓN FINAL

La escuela tiene en sus manos un motor de cambio muy importante. Es un vehículo de transmisión de conocimientos y de destrezas pero también de actitudes, de valores, de emociones y sentimientos.

La igualdad entre personas de distinto sexo no se ha conseguido aún; sigue siendo un objetivo prioritario de nuestra sociedad. Lograr que la escuela contribuya a la igualdad de oportunidades conlleva la enseñanza de conocimientos que muchos y muchas docentes van adquiriendo a través de su formación continua y su práctica educativa. La Educación Infantil es una etapa crucial en la vida de todas las personas, donde se generan y adquieren valores y actitudes que nos acompañarán durante toda la vida.

Las familias tienen un papel imprescindible en la coeducación. Es necesaria la relación y coordinación familia – escuela para la formación integral de niño y niñas.

La tarea de formar la sociedad del futuro es compleja pero apasionante; la institución educativa no puede olvidar la obligación de transmitir valores de igualdad, justicia y no discriminación por razón de sexo.

11. LISTA DE REFERENCIAS

Abad, M. L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M. P., Padró, F. et al. (2002). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: GRAÓ.

Alario, T. y García C. (Coords) (1997). *Persona, Género y Educación*. Salamanca: Amarú.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Angulo, J. F. y Vázquez, R. M. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Aljibe.

Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Aznar, P. y Cánovas, P. (2008). *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bartolomé, M. (1976). *La coeducación*. Madrid: Narcea.

Blanco, N. (Coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

Brenman, I. (2010). *Las princesas también se tiran pedos*. Brasil: Algar.

Brullet, C. y Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Ministerio de Educación.

Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M. y Sastre, G. (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Santillana.

Capdevila, P. (1999). *Mis amigos especiales (Nene, Nena y Guau)*. Gaviota.

Cerviño, M. J. (2007). *Conclusiones. Jornadas sobre coeducación. Confederación española de asociaciones de padres y madres*. Madrid.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.

- Cortada, E. (1989). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Guipúzcoa: Instituto de la mujer.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz De Greñu, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la historia*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Valladolid. E.U. Magisterio de Segovia.
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. (2010). Coeducación en educación infantil. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. (Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7366.pdf>)
- Giménez, T. (2008). *Los príncipes azules destiñen*. Barcelona: Beascoa.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-164). Madrid: Akal.
- Herederó, C. y Muñoz, E. (2009). *Más y mejor coeducación*. (Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n11-herederó-pedro.pdf>)
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23 (8), 496-502.
- Lasaga, M. J. y Rodríguez, C. (2006). *La coeducación en la Educación Física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. *Interchange*, 17 (4), 63-84.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lomas C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.

López, A. (1992). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: C.O.E.N.S.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la escuela. En Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Martínez Cuenca, M.A. y García García, A.D. (2009). La disciplina y la motivación en las aulas de primaria. *Revista Digital*, 14 (139), 1.

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27 (2) , 07-33.

Martínez Scott, S. (2014). *La educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado, Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis inédita de maestría). Segovia: Universidad de Valladolid.

Moreno, M., Sastre, G., Busquets, D., Leal, A. y De Miguel, M.J. (1994). *El conocimiento del medio. La transversalidad desde la coeducación*. Madrid: Ed. Instituto de la Mujer.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. y Folque, A. (1999). *Estereotipos de género (Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres)*. Lisboa: Universidade de Évora.

Pascual, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Valencia: Universitat de Valencia.

Renau, M. D. (Ed.) (2012). *Cómo aprender a amar en la escuela*. Madrid: Catarata.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, A. B. (2009). La coeducación. *Innovación y experiencias educativas revista digital*. 16. (Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANA%20BELEN_SANCHEZ_2.pdf)

Sánchez, J. L. y Rizos, R. (1992). *Temas transversales de currículum, 2. Educación vial, coeducación, educación moral, para la convivencia y la paz*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Tomé, A. y Tonucci, F. (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona: Graó.

Velasco, N. (2012). *Estudio sobre coeducación en el aula de educación infantil* (Trabajo de Fin de Grado). (Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1098/1/TFG-B.35.pdf>)

11.1 Referencias normativas

Real Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783.

Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, BOE nº 187 de 4 de agosto.

Constitución Española del 27 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 1/1990, BOE nº 238 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, BOE nº 106 de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Real Decreto 1630/2006, BOE nº 4 de 29 de diciembre.

Ley Orgánica 3/2007, BOE nº 71 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Real Decreto 1393/2007, BOE nº 260 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Orden ECI/3854/2007, BOE nº 312 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Ley Orgánica 8/2013, BOE nº 295 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

ANEXO 1: Preguntas para la entrevista a la maestra tutora del aula

- 1) ¿Consideras que la escuela, refiriéndonos a la institución educativa, tiene en sus manos la posibilidad de acabar con la desigualdad de género?
- 2) ¿Cómo crees que el resto de la sociedad puede contribuir en esta labor?
- 3) ¿Contribuyes, de manera personal, en la lucha contra la desigualdad de género? ¿Cómo?
- 4) ¿Sueles diferenciar entre niños y niñas, a la hora de asignar tareas de responsabilidad, teniendo preferencia por alguno de estos grupos? (Repartir materiales, ser el responsable de realizar las rutinas diarias, recoger cada mesa, realizar algún recado fuera del aula, etc.)
- 5) ¿Tratas de modo diferente a los niños y a las niñas cuando les llamas la atención?
- 6) ¿Quién elige los materiales que hay en el aula? ¿Qué criterios se tienen en cuenta para su elección? ¿Valoráis, de algún modo, la coeducación? ¿Tienes capacidad de decisión para incluir algunos o desecharlos?
- 7) ¿Los niños y las niñas ocupan habitualmente los mismos espacios? ¿Los comparten? ¿Sucede de modo natural o participas en las decisiones de los alumnos y alumnas en este tema?
- 8) ¿Fomentas que niños y niñas participen en los mismos juegos y compartan espacios en el recreo y actividades lúdicas?
- 9) ¿Quiénes tienen mayores aptitudes de liderazgo, las niñas o los niños? ¿Son más o menos las líderes o los líderes dentro del grupo?
- 10) ¿Crees que los niños y las niñas pueden hacer las mismas cosas? ¿Y realmente en el día a día del aula ocurre así? ¿Se reproduce algún tipo de estereotipo de género dentro de la clase?
- 11) ¿Cuántos miembros del profesorado del centro han recibido algún tipo de formación en educación en igualdad y valores? ¿Se lleva a cabo algún tipo de programa coeducativo a nivel de centro? ¿Y en el aula?
- 12) ¿Las actividades coeducativas desarrolladas son únicamente puntuales o específicas o se aplican día a día en el proceso educativo?
- 13) ¿Participan las familias en las actividades coeducativas que se desarrollan en el centro?

14) Anteriormente al proceso de escolarización en la etapa de Educación Infantil, ¿consideras que los alumnos y alumnas ya reciben influencias desde el ámbito familiar y social relacionadas con estereotipos sexistas?

ANEXO 2: Transcripción completa de la entrevista

- 1) ¿Consideras que la escuela, refiriéndonos a la institución educativa, tiene en sus manos la posibilidad de acabar con la desigualdad de género?**

Es un medio que puede contribuir a ello pero necesita la ayuda de las instituciones y la sociedad. Desde la escuela se puede concienciar que, tanto hombres como mujeres, tenemos los mismos derechos y las mismas oportunidades para desempeñar todo tipo de trabajos. Los alumnos no solo pasan tiempo en la escuela sino también en el ámbito familiar y es ahí donde reside el mayor peso para concienciar de la importancia de la igualdad de género. Si no se camina a la par escuela y ámbito familiar poco puede hacerse.

- 2) ¿Cómo crees que el resto de la sociedad puede contribuir en esta labor?**

Desde las instituciones se debe luchar porque hombres y mujeres tengan las mismas retribuciones económicas por desempeñar los mismos trabajos. Todos somos capaces de desempeñar puestos de gran responsabilidad, ser jefes sin necesidad de fijarnos en “es hombre, es mujer”. Se debe fijar uno en la capacitación, la preparación.

En la familia se debe enseñar a que no hay tareas de chico (traer dinero a casa) y tareas de chica (fregar, hacer camas, comidas). Puede parecer un absurdo esto que comento pero en muchos hogares se sigue con este pensamiento. Creo que si no, no se seguiría oyendo comentarios del tiempo “más vale que te fueras a tu casa a fregar” o “¿cambiar los pañales a tu hijo, qué vergüenza! ¿Para qué está tu mujer?”.

- 3) ¿Contribuyes, de manera personal, en la lucha contra la desigualdad de género? ¿Cómo?**

Como maestra de Educación Infantil intento concienciar de que no hay juguetes para niñas o juguetes para niños, colores de chica y colores de chico, juegos de chicas o chicos. Todo es para todos si nos resulta divertido. En mi clase las tareas se realizan igual por niños que por niñas: se limpian mesas, se recoge, se juega al fútbol... y todo con un fin: aprender y respetar, ser buenas personas.

- 4) ¿Sueles diferenciar entre niños y niñas, a la hora de asignar tareas de responsabilidad, teniendo preferencia por alguno de estos grupos? (Repartir materiales, ser el responsable de realizar las rutinas diarias, recoger cada mesa, realizar algún recado fuera del aula, etc.)**

En mi clase no existen estas diferencias a este respecto. Es más, quizá tire de los niños o niñas más movidos para llevar notas a dirección para hacerles ver que ellos también pueden hacer lo que se propongan. Tengo listas y cada día uno reparte el material, todos pasan por ser el

primero y el último en la fila o hacer recados. Como ya dije creo en el principio de que todos estamos capacitados para todo y predico con el ejemplo.

5) ¿Tratas de modo diferente a los niños y a las niñas cuando les llamas la atención?

Pues la verdad es que no. En mi clase hay niños y niñas muy sentidos. Tenemos unas normas bien a la vista e ilustradas con dibujos para su mejor comprensión. Ellos saben que no cumplirlas tiene unas consecuencias y deben “apechugar” con ello. Educar es también enseñar la frustración, entender que no siempre se puede hacer lo que uno quiere.

6) ¿Quién elige los materiales que hay en el aula? ¿Qué criterios se tienen en cuenta para su elección? ¿Valoráis, de algún modo, la coeducación? ¿Tienes capacidad de decisión para incluir algunos o desecharlos?

En mi clase hay juguetes de todo tipo. Los elijo yo teniendo en cuenta las preferencias de mis alumnos y las posibilidades que tengo a mi alcance. Por supuesto tengo autonomía pedagógica a este respecto. No tengo muy en cuenta el principio de coeducación ya que parto de la premisa de que todo vale para todos. Mis alumnos cuando pueden jugar libremente eligen el rincón al que desean ir y es indiferente para ello su sexo. Creo que se debe fomentar la coeducación sin catalogar si los juguetes son de niño o de niña. Me parece más práctico y realista.

7) ¿Los niños y las niñas ocupan habitualmente los mismos espacios? ¿Los comparten? ¿Sucede de modo natural o participas en las decisiones de los alumnos y alumnas en este tema?

Creo ya haber respondido a esta pregunta. Los espacios del aula son de todos y como tal son ocupados. El mismo paradigma sigo con el uso del material.

En los equipos están mezclados atendiendo al criterio del mismo número de niños y niñas siempre que sea posible.

Los niños y niñas se mezclan, juegan juntos sin importar el material que tienen en sus manos. Pocas veces intervengo, sólo cuando hay disputas.

8) ¿Fomentas que niños y niñas participen en los mismos juegos y compartan espacios en el recreo y actividades lúdicas?

Por supuesto. Sigo remarcando mi principio educativo “todos estamos capacitados para todo sin distinciones de ningún tipo”. Se juega a la cocinita, a pasear al muñeco, a buscar bichos, a “los toros”, a hacer castillos de arena... y sólo se persigue el fin de aprender y divertirse.

9) ¿Quiénes tienen mayores aptitudes de liderazgo, las niñas o los niños? ¿Son más o menos las líderes o los líderes dentro del grupo?

En mi clase las líderes son las niñas y eso que el número de niños y niñas está más o menos equiparado. Tienen más iniciativa, más poder manipulativo. Los chicos y las niñas con menos iniciativa suelen seguirlas. Lo bueno que hay es que hay más de una líder y tiene que negociar y ponerse de acuerdo. Yo sólo intervengo cuando el conflicto es desproporcionado o comienza a subir de tono.

10) ¿Crees que los niños y las niñas pueden hacer las mismas cosas? ¿Y realmente en el día a día del aula ocurre así? ¿Se reproduce algún tipo de estereotipo de género dentro de la clase?

Sigo diciendo que todos estamos capacitados para todos, lo haremos mejor o peor pero eso depende de nuestras aptitudes y capacidades. Normalmente si se produce algún estereotipo de género en mi clase suele venir del ámbito familiar: “los niños no pueden pintar de rosa” “las cocinitas son de chicas y el fútbol de machotes”... hablamos de ello e intentamos reconducirlo entre todos. Sino implicamos a los niños en la acción poco podremos cambiar.

11) ¿Cuántos miembros del profesorado del centro han recibido algún tipo de formación en educación en igualdad y valores? ¿Se lleva a cabo algún tipo de programa coeducativo a nivel de centro? ¿Y en el aula?

Llevo poco tiempo en el centro y desconozco si alguno de mis compañeros se ha formado a este respecto. Yo tengo hecho algún curso sobre este aspecto pero discrepo de la forma en que se impartió. En el centro o tenemos un programa como tal de carácter coeducativo y tampoco yo lo tengo en mi aula. Creo que la coeducación es algo que debe estar inmerso en la práctica educativa, en el día a día y actuar cuando sea preciso.

12) ¿Las actividades coeducativas desarrolladas son únicamente puntuales o específicas o se aplican día a día en el proceso educativo?

A veces hemos repartido folletos a este respecto enviados desde la Junta o algunas instituciones. Sigo diciendo que hay que intervenir cuando aparece el problema y reconducirlo. No creo que haya que hacer unas charlas, unas actividades puntuales porque posiblemente de poco servirían.

13) ¿Participan las familias en las actividades coeducativas que se desarrollan en el centro?

No tenemos actividades específicas de este tipo en el centro. Las familias son muy colaboradoras, en general y participan de la vida activa del centro. Este año se han hecho unas charlas para trabajar el ciberacoso en la educación primaria.

14) Anteriormente al proceso de escolarización en la etapa de Educación Infantil, ¿consideras que los alumnos y alumnas ya reciben influencias desde el ámbito familiar y social relacionadas con estereotipos sexistas?

Los niños son esponjas y están continuamente absorbiendo información de todo cuanto les rodea. Por supuesto el medio que más les influye en edades tempranas es el familiar. Las ideas o creencias de las primeras edades son las de este ámbito. Mucho tienen que decir las familias a este respecto como se pone de manifiesto en los comentarios de los niños y niñas de estas edades. Poco a poco se va cambiando en este ámbito.

Como dije en la primera pregunta este problema sólo tendrá a solucionarse si se trabaja de manera conjunta por parte de instituciones y familia. ¿Somos conscientes de que aún muchas personas no saben lo que significa la palabra coeducación? He ahí el problema más grave.