



Universidad de Valladolid

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Coeducación Como Sistema Educativo:
Cooperación Intercentros Como Nueva Forma de
Enseñanza**

Autora: Raquel Yuste Primo

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la literatura

Universidad de Valladolid

Valladolid, 12 de junio de 2019

Resumen

La evolución de la sociedad a lo largo de la historia ha implicado también una evolución forzosa en las metodologías educativas que se han tenido que adaptar a las necesidades de la población. En ese sentido, el sistema educativo ha ido incrementando la importancia de mostrar al alumnado no solo unos contenidos formales, sino también unos valores entre los que se incluye la igualdad entre géneros. Hace años, la coeducación surgió en Europa como respuesta a esa necesidad de fomentar una educación basada en la igualdad y libertad de cada persona. Pese a parecer complicada su aplicación, hoy en día se plantea como una posible herramienta educativa eficiente para prevenir lacras sociales como la violencia de género. Con el objetivo de llevar a cabo esta prevención, se profundizará en este enfoque mediante una elaborada programación trimestral como ejemplo de propuesta didáctica basada en la coeducación.

Palabras clave: coeducación, propuesta didáctica, prevención, igualdad, violencia de género

Abstract

The evolution of society throughout history has also implied a forced evolution in educational methodologies in order to be adapted to the needs of the people. In this sense, the education system has been increasing the importance of showing students not only formal contents, but also values that include gender equality. Years ago, coeducation emerged in Europe as a response to the need to promote an education based on the equality and freedom of each person. Although its application seems complicated, today it is proposed as a possible efficient educational tool to prevent social scourges such as gender violence. With the aim of carrying out this prevention, this approach will be deepened by means of an elaborated quarterly programme as an example of a didactic proposal based on coeducation.

Keywords: coeducation, didactic proposal, prevention, equality, gender violence.

Indice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Justificación..... | 11 |
| 3. Etapas del sistema educativo | 13 |
| 3.1. La educación durante la Segunda República (1931-1936)..... | 13 |
| 3.2. Sistema educativo durante el franquismo: Educación segregada | 18 |
| 3.3. La educación durante la democracia: Los años 70 | 23 |
| 3.4. La escuela coeducativa en la actualidad | 27 |
| 4. Retos de la coeducación en España..... | 31 |
| 5. Propuesta Educativa | 35 |
| 5.1. Presentación de la propuesta: Valladolid sin Barreras | 35 |
| 5.1.1. Objetivos | 36 |
| 5.1.2. Competencias | 37 |
| 5.1.3. Contenidos..... | 38 |
| 5.1.4. Temporalización..... | 38 |
| 5.1.5. Unidades didácticas..... | 39 |
| 5.1.6. Metodologías | 39 |
| 5.2. Contextualización | 41 |
| 5.3. Propuesta de desarrollo..... | 43 |
| 5.3.1. Recursos | 43 |
| 5.3.2. Puesta en práctica de la presentación final | 44 |
| 5.3.3. Evaluación..... | 45 |
| 6. Conclusiones e implicaciones | 47 |
| 7. Bibliografía..... | 49 |
| 8. Anexo | 53 |

Lista de tablas e ilustraciones

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Número total de estudiantes universitarios entre 1982 y 1990 | 24 |
| Tabla 2: Porcentaje de mujeres y hombres matriculados en la universidad y egresados | 27 |
| Tabla 3: Unidades didácticas y contenidos generales | 38 |
| Tabla 4: Temporalización general de las unidades didácticas | 39 |
| Tabla 5: Objetivo final de las unidades didácticas | 39 |
| | |
| Ilustración 1: Porcentaje de mujeres matriculadas en estudios universitarios por rama de enseñanza | 25 |
| Ilustración 2: Porcentaje de mujeres egresadas en estudios universitarios por rama de enseñanza | 26 |
| Ilustración 3: Taxonomía de Bloom..... | 40 |
| Ilustración 4: Organización del aula para las actividades individuales..... | 53 |
| Ilustración 5 Organización del aula para las actividades grupales..... | 53 |

1. Introducción

En esta breve introducción del proyecto, se van a exponer las partes de las que está compuesto. Tras esta primera sección, se pasará a justificar la elaboración de esta propuesta. Pero antes de entrar de lleno en ella, se hará un repaso al sistema educativo español. Con ese objetivo, se presentarán las distintas etapas educativas, tomando como inicio la Segunda República, para después pasar a desarrollar la educación durante la dictadura franquista y durante el comienzo de la democracia. El último apartado de esa sección ayudará a situar el contexto actual en el que la coeducación va tomando protagonismo poco a poco. Como resultado de esa lenta aplicación, se exponen en el cuarto punto los distintos retos a los que se enfrenta la coeducación en España. Tras esto, se planteará un análisis del diseño de la propuesta educativa elaborada que se podrá encontrar completamente desarrollada en el anexo (CD). Para finalizar el proyecto, en la última parte se explicará el resultado de la aplicación práctica de dos de las actividades propuestas en la programación, así como las reflexiones finales del estudio.

2. Justificación

De acuerdo a lo que se expondrá en el marco teórico, se podrá apreciar que los enfoques adoptados en la educación a lo largo de la historia han cambiado en cuanto a la intención formal, en ciertas etapas, de igualar los derechos de la población. No obstante, es un hecho que hoy en día las desigualdades son más que evidentes entre mujeres y hombres. Por ese motivo, surge este proyecto con la intención de presentar la coeducación como una herramienta para mejorar los comportamientos de las y los individuos consigo mismos y en convivencia con los demás. Pese a que su aplicación dentro del sistema educativo con un enfoque coeducativo pueda parecer sencilla a priori, lo cierto es que su incorporación ha resultado bastante complicada a lo largo de la historia. Como resultado, se considera necesario llevar a cabo dos estudios enfocados a alcanzar los dos objetivos principales de este proyecto. En primer lugar, se realizará un análisis objetivo de la coeducación puesto que es esencial para comprender y contextualizar la situación actual a través de la historia. Por otra parte, con el objetivo de realizar una aplicación real de la coeducación, se expondrá una programación didáctica diseñada especialmente con ese propósito. Así, con esta muestra se tratará de impulsar y ejemplificar una propuesta basada realmente en el enfoque coeducativo.

3. Etapas del sistema educativo

Los cambios en el sistema educativo no solo son frecuentes en la actualidad, sino que lo han sido desde el siglo XIX. Ya en 1857, Claudio Moyano, ministro de fomento en aquel periodo, impulsó la primera ley de educación en España. A esa ley se le denominó Ley Moyano y se centraba en cuatro aspectos básicos que son la estructuración de la educación, la regulación de los centros de enseñanza, la formación de los docentes y las delegaciones públicas encargadas de administrar la educación (Universidad de Barcelona, s. f.).

En cuanto a la organización en las aulas, las mujeres y los hombres han recibido una educación distinta durante siglos, motivada por dos aspectos fundamentales. El primer condicionante de la educación dependía de la clase social a la que se perteneciese porque con una mejor posición, los descendientes podían permitirse una formación académica. Sin embargo, el segundo factor que diferenciaba totalmente la educación era el género. Los niños y las niñas recibían en la escuela una educación distinta basada en las funciones que fuesen a desempeñar de acuerdo con el criterio sociedad. Por tanto, es una educación segregada que respondía a los roles tradicionales y limitaba las posibilidades de los individuos. Los niños aprendían oficios y se desarrollaban profesionalmente mientras que las niñas realizaban tareas relacionadas con las tareas del hogar y el cuidado de la familia.

La situación empieza a cambiar a comienzos del siglo XX con distintas iniciativas que fomentaban la formación de las mujeres ya desde el primer periodo constitucional (1900-1923), pasando por la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Estas iniciativas surgieron por la importancia que el papel de la mujer comenzó a tener en el movimiento obrero (Ballarín, 2001, p. 85). Tras la dictadura, llegó la proclamación de la Segunda República española (1931-1936) que contempló la escuela mixta con una serie de cambios muy significativos. En el año 1936 con el fin de la república, el franquismo segregó de nuevo la escuela con el objetivo de orientar de nuevo la educación a los roles por género. Esta segregación terminó con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (Ley Villar-Palasi) y la consecuente reforma del sistema educativo.

3.1. La educación durante la Segunda República (1931-1936)

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, las aspiraciones del movimiento feminista en cuanto a la educación se centraron en el derecho de las niñas a formarse con el resto de niños en plena igualdad (Subirats, 2018). Sin embargo, no fue hasta comienzos del siglo XX cuando la escuela mixta se impuso en España. El cambio más importante tuvo lugar durante la Segunda República. En aquel entonces, se adoptaron dos posturas distintas en cuanto

a la educación (Benedí, 2012, p. 319). Por un lado, aquellos que formaban parte del mundo eclesiástico y estaban más de acuerdo con sus ideales defendían la escuela segregada y la posibilidad de que los estudiantes se formasen en escuelas dirigidas por órdenes religiosas. Por otro lado, la parte más revolucionaria de la sociedad estaba dispuesta a realizar grandes cambios tanto sociales como educativos. Tal y como Merino (2016) muestra su tesis, los cambios sociales promovieron los derechos de las mujeres reconociendo derechos como el sufragio femenino, la regulación del seguro obligatorio de maternidad o la ley de divorcio (Merino, 2016, pp. 44-51).

En el ámbito de la coeducación, debemos mencionar que la formación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876. El creador de la ILE fue Francisco Giner de los Ríos quien ya en 1876 defendió sus ideas liberales en contra de lo que los métodos educativos de esa época.

“La Institución Libre de Enseñanza apostó por una escuela neutra, tolerante y abierta a la realidad exterior. Un centro sin separación entre primaria y secundaria, con enseñanza cíclica y en régimen de coeducación, donde la actividad personal y la experiencia creativa del alumno, utilizando diversas fuentes de aprendizaje, constituía el eje del trabajo escolar. (Vera, 2006).

Asimismo, esa coeducación e igualdad de roles era promovida dentro de la ILE. Tal y como leemos en el estudio de Ontañón (2003), la ILE en sus primeros años ya definía la coeducación como:

“Un principio esencial del régimen escolar, y no hay fundamentos para prohibir la escuela y en la comunidad en el que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad(...)es también la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, no sólo como, sino con el hombre”. (p. 14)

Por lo tanto, la Institución de Giner de los Ríos confiaba en que la educación era la principal herramienta para acabar con la desigualdad social. De ese modo, todos los individuos tendrían las mismas posibilidades de formación independientemente de su sexo.

Por otra parte, Ferrer y Guàrdia inauguró en 1901 en Barcelona la Escuela Moderna que también optó por la coeducación y llegó a influir en treinta y cuatro centros de Cataluña y Valencia. Sin embargo, esta escuela mixta se clausuró en 1906 (Cortada, 1996, p. 44).

Durante el periodo del primer bienio, gracias a iniciativas como la ILE y la Escuela Moderna, la Escuela Nueva toma fuerza en España. La Escuela Nueva tuvo su origen a finales

del siglo XIX (González, 2011, p.6), pero en España inició su actividad en 1910 tras fundarla Miguel Niñez de Arenas (Negrín, 2013). No obstante, no fue hasta el comienzo de la Segunda República, durante la que su creador fue inspector general de enseñanza, cuando se impulsó realmente ese nuevo enfoque de la enseñanza.

Siendo los ideales que promovían la ILE y la Escuela Moderna contrarios a la mayoría de la población de la época, la Escuela Nueva, basada en las dos mencionadas previamente, contaba con algunos aspectos poco habituales en ese periodo. Como muestra de esa conformidad con los ideales de la Escuela nueva, podemos fijarnos en el encargo que se le hizo a Lorenzo Luzuriaga durante el primer bienio de la Segunda República (1932), también conocido como bienio azañista. Ese encargo consistía en una propuesta de ley educativa acorde a esos nuevos tiempos. Es en ese momento cuando tal y como vemos en el artículo de Benedí (2012), algunos de los principios básicos en las que se basaba la ley educativa propuesta por Luzuriaga estaban relacionados con la Escuela Nueva:

- El Estado es el encargado de proporcionar una educación pública.
- La educación pública tiene un carácter laico.
- La educación es gratuita.
- Los profesores deben permanecer activos y continuar su formación de por vida.
- La educación es unitaria, compuesta por tres niveles de educación vinculados entre sí (primaria, secundaria y superior).
- La coeducación es una característica de la enseñanza en este periodo (Benedí, 2012, pp. 319-320).

Durante este periodo, la escuela pública tomó importancia y la educación pasó a ser responsabilidad del Estado. Esta función podía delegarse, por ejemplo, en regiones siempre y cuando se demostrase que tenían solvencia cultural y económica. En cualquier caso, el hecho de que la escuela fuera pública ponía de manifiesto la intención por parte del Estado de educar a la población independientemente de su estatus social. Además, al ser la educación un derecho del que los ciudadanos disfrutaban y era proporcionado por el Estado, se trataba de un servicio gratuito. Así pues, todos los individuos tenían acceso a la enseñanza de manera gratuita y en ese sentido, existía una igualdad social. El hecho de que la educación fuese gratuita no afectaba únicamente al alumnado más joven, sino que hasta un veinticinco por ciento de las matrículas universitarias también era gratuito. Gracias a esta medida, esta fue la primera vez que la desigualdad social no condicionó el nivel de formación académica que la población tenía.

Otro de los aspectos importantes en este periodo fue el fomento de una educación laica en la que la religión sólo se estudiaba como una asignatura más. Las escuelas eran neutrales y los alumnos debían conocer y respetar la educación y las creencias más comunes en la sociedad. En este sentido, los dirigentes de la República no trataban de renunciar por completo a enseñar religión en los centros educativos, pero con el Decreto del 6 de mayo de 1931, sí que anularon la obligatoriedad de impartir religión en las escuelas de primaria (Benedí, 2012, p. 320). No obstante, el Estado debía proporcionar ese tipo de formación si las familias lo estimaban oportuno, pero esa formación nunca se llevaría a cabo en las escuelas.

Entre las funciones de la educación, la tarea de enseñar conocimientos estaba acompañada de educar a los individuos y formarlos como personas acompañándolos en su desarrollo individual. Con ese propósito, la educación trataba de educar a niños y niñas con pensamiento crítico, reflexivos y que supieran convivir en una sociedad democrática. Por tanto, se trataba de una educación integral y activa en la que se educaba a los individuos en todos los aspectos y en la que tenían un papel importante que no se limitaba a escuchar lecciones (Martínez y Herrero, 2016, p. 13).

Por su parte, los docentes debían formarse de manera permanente para adaptarse a las metodologías más actuales de aquel momento. Adaptándose a las metodologías de la Escuela Nueva, el profesor pasa de tener un papel principal y único dentro del aula a ser un apoyo que guía a y orienta al alumnado. Por ese motivo, el cuerpo docente debía estar preparado y concienciado con el programa pedagógico para que tener éxito al llevarlo a cabo y conseguir buenos resultados. En el caso de los y las docentes en las zonas rurales, se favoreció su formación mediante reuniones en las capitales en las que visitaban las escuelas más innovadoras. De este modo, se fomentó y se promovió la renovación de la educación en las áreas rurales incorporando, a su vez, las metodologías más actuales en ese momento.

Ya que es la coeducación el aspecto que más nos concierne en este proyecto, cabe mencionar que previamente a la Segunda República, se empieza a permitir a las mujeres el acceso a la universidad y se promueve su formación en la enseñanza secundaria. Los programas educativos eran comunes para los dos sexos, pero las niñas ampliaban su aprendizaje con la educación para sus labores (Díaz, 2014, p. 11). Pese a que la enseñanza de labores propias de las mujeres no se eliminó por completo de la educación, no debemos olvidar que la enseñanza conjunta del resto de materias fue un hecho revolucionario. Hasta aquel momento, la educación siempre había sido segregada marcando desde las edades más tempranas los roles de género dentro de la sociedad. Cuando durante el primer bienio de la Segunda República, Luzuriaga

planteó un sistema educativo en el que la coeducación estuviera presente en todos sus grados, era el propio gobierno el que fomentaba esa revolucionaria integración e igualdad de la mujer en la sociedad. Se trataba de una educación mixta en la que no se hacía distinción por sexos. Con la aprobación del Decreto del 28 de agosto de 1931, se determinó por ley que la coeducación en “todos los centros oficiales de segunda enseñanza y, por lo tanto, los institutos femeninos existentes debieron proceder a la admisión de matrículas de ambos sexos” (Benedí, 2012, p. 324). Asimismo, los institutos masculinos también tuvieron que admitir matrículas de ambos sexos.

Con este tipo de medidas, al fin, aumentó el número de mujeres con estudios universitarios a las que, además, se les reconocía socialmente la utilidad de ese título para desempeñar un puesto de trabajo. En consecuencia, también se incrementó el número de mujeres que se dedicaban a la docencia tanto de la educación secundaria como de la universitaria. Sin embargo, para encontrar la normativa que estableció la coeducación en primaria, debemos situarnos en el año 1937, en plena Guerra Civil. Fue en ese momento en el que se aprobó la Orden del 9 de septiembre de ese mismo año por la que se ordenaba establecer la coeducación en las escuelas primarias de la zona republicana (Ballarín, 2006, p. 3).

En cuanto a las nuevas metodologías que se estaban implantando en las escuelas durante el primer bienio, gran parte de la población era un tanto reacia y escéptica puesto que ponían en cuestión su eficiencia. Para muchas de las familias que, no olvidemos, habían sido educadas en la escuela tradicional, el estudiar en una escuela mixta podía suponer una distracción para los alumnos y no adaptarse a las funciones que desempeñarían en un futuro.

En cualquier caso, la breve duración del primer bienio dificultó la consolidación de todas las medidas educativas propuestas. Después de este periodo de cambios, nos adentramos en el segundo bienio, también conocido como bienio conservador o bienio negro. Durante este periodo de tres años (1933-1936), gobernaron la República principalmente los partidos de centro-derecha. No hubo una continuidad con respecto a las propuestas y leyes del primer bienio, pero ni siquiera la hubo entre los partidos del segundo bienio. Se debe tener en cuenta que, en apenas dos años, la República fue dirigida por ocho gobiernos distintos tendiendo todos ellos, como ya se ha dicho, a una ideología de centro-derecha. En consecuencia y de acuerdo con sus ideologías, muchas de las medidas tomadas en el ámbito educativo se detuvieron o se revocaron. Esto último sucedió con la coeducación que había sido aprobada por ley y se revocó por considerarlo pernicioso. Además, la construcción de centros educativos volvió a disminuir. Los gobiernos que dirigieron la República durante esos tres años no consideraban la oferta

educativa como algo tan prioritario como lo había sido durante el primer bienio. Como es previsible, la falta de continuidad y acuerdo con las medidas promovidas en el primer bienio afectó a otros aspectos de la enseñanza como la coeducación, la Escuela Única o el requerimiento del título para ejercer como docente.

Si nos centramos en las escuelas religiosas, Valero (2007) menciona que los gobiernos del segundo bienio no aplicaron la Ley de Congregaciones Religiosas desarrollada en el Art. 26 la Constitución (p. 25). En este artículo quedaba recogida la prohibición de que las órdenes religiosas se dedicasen a la enseñanza. Si se hubiera aplicado era ley, todos los colegios que hasta ese momento pertenecían a la Iglesia podrían seguir siendo católicos, pero debían ser transferidos y, por tanto, privados. Ese es solo un ejemplo de las muchas leyes preparadas en el primer bienio que no se llevaron a cabo durante el segundo.

Las consecuencias de no haber limitado de algún modo la enseñanza en centros religiosos perjudicó a las mujeres. Como habían hecho anteriormente, las órdenes religiosas seguían atacando a la escuela mixta por su perniciosidad al juntar a ambos sexos en las aulas. Y, además, seguían centrados en la diferenciación de roles dentro de la sociedad para segregar de nuevo la educación. Como cuentan Brullet y Subirats (1991) en su estudio, “los sectores más vinculados con la Iglesia (...) intentaban demostrar que la adopción natural de sus funciones la familia y la sociedad exigía una educación distinta y, por tanto, separada” (p. 12).

En las elecciones de 1936, el partido del Frente Popular gobernó durante unos meses justo antes de la Guerra Civil. Este gobierno estaba formado por la coalición que hicieron los partidos de izquierdas más relevantes en ese momento. Como es lógico, estos dirigentes tenían intención de retomar todas las medidas y modificaciones recogidas en las leyes del primer bienio. Sin embargo, no les fue posible debido a que el mandato terminó cuando el 17 de 1936 estalló la Guerra Civil en España.

3.2. Sistema educativo durante el franquismo: Educación segregada

Con el fin de la Guerra Civil en 1939, comenzó el periodo de la dictadura franquista que no terminó hasta 1975. El comienzo de la dictadura marcó un antes y un después en todos los sentidos para la sociedad española. Aquellos más cercanos al catolicismo seguían defendiendo y promoviendo entre la población la idea de que la mujer era parte del hombre, le correspondía de alguna manera, era una subordinada del sexo fuerte (Rodríguez, 2017, p. 135). Así, muchas de las medidas tomadas durante la república que facilitaron y promovieron la equiparación de derechos de mujeres y hombres fueron anuladas. Como resultado de la carencia de derechos y falta de consideración de sus opiniones en los distintos ámbitos sociales.

De nuevo, las mujeres volvían a estar sometidas a una sociedad patriarcal en la que su función, como mujeres, debía centrarse en satisfacer las necesidades de sus maridos y asegurar su bienestar en la familia. Además, el principal objetivo de las mujeres debía ser casarse y tener una familia. No estaba bien visto en ese periodo que una mujer adulta se quedase soltera y trabajase, excepto cuando se trataba de oficios dedicados al cuidado de otros como magisterio o enfermería. De hecho, lo más habitual es que cuando las mujeres se casaban dejaran de desarrollar su vida profesional o lo hicieran desde su hogar realizando distintas labores propias de su género. De este modo, el mundo laboral quedaba reservado para los hombres mientras que las mujeres quedaban relegadas a las tareas del hogar y al cuidado de la familia. El convencimiento social de este reparto de roles era tal que “la mayoría de las muchachas consideraba el casamiento como una aspiración fundamental y una solución de vida, asociada a la liberación de las penalidades características de todo puesto laboral” (Rodríguez, 2017, p. 135).

Como es lógico, no es casualidad que las mujeres aceptasen esa condición social de manera natural. La educación tradicional a lo largo del tiempo se había asegurado la aceptación de los roles de género tanto por parte de las mujeres como de los hombres. Buen ejemplo de ello son las medidas sociales que se tomaron durante la Segunda República en busca de la igualdad social de ambos sexos. Estas medidas tuvieron un efecto pasivo puesto que promovían legalmente la integración de la mujer en el mundo laboral y la desaparición de los roles. Sin embargo, el resultado real en la sociedad no fue el mismo porque la población seguía teniendo una mentalidad tradicional en la que la mujer debía dedicarse al cuidado del hogar y el hombre desarrollar algún oficio.

Desde la presión social y la educación, la dictadura se aseguró de que la división de roles en la sociedad continuase y se viera respaldada en la propia sociedad para que todas las mujeres, siendo inferiores a los hombres, hicieran lo que se esperaba de ellas. Teniendo en cuenta esta ideología, una de las primeras medidas tomadas por el franquismo fue la segregación radical de la enseñanza. Reflexionando sobre el concepto que tenía la dictadura de la educación mixta, nos cuenta Mira (2009) en su estudio:

La enseñanza agrupada de alumnos de distinto sexo se consideraba una de las grandes aberraciones implantadas por el laicismo desatado de la Segunda República, pues, a su juicio, obviaba las diferencias entre el hombre y la mujer. (p. 16)

Por ese motivo, la escuela mixta y todo lo que ello conllevaba, se consideraba una atrocidad que iba en contra de los valores propios de la misma Iglesia y, por tanto, de la

dictadura. Así pues, la escuela mixta se segregó antes de octubre anulando de los centros educativos aspectos como la coeducación, el laicismo, el bilingüismo, etc. (Valero, 2007, p. 26) Además, con el establecimiento del Estado Nuevo, se rechazan como cuenta Negrín (2013) las metodologías que promovían tanto la educación activa propia de la Escuela Nueva para recuperar el método tradicional. Eso implicaba que los alumnos pasaban de nuevo a un segundo plano en las aulas controladas por el profesor autoritario. En las aulas, se dejó de lado la cooperación entre los alumnos para volver a la competitividad entre los estudiantes. En las escuelas de primaria, las alumnas y los alumnos dejaron de ser tratados como niños y niñas para ser tratados como adultos y, por lo tanto, sin tener en cuenta sus necesidades de desarrollo ni educación más allá de los contenidos.

Pero no solo se reimplantó el método tradicional de enseñanza, sino que todos los esfuerzos de la República para promover una escuela pública se vieron mermados. La intención de la derecha extrema, declarada católica, consistía en devolverle el máximo poder posible a las instituciones privadas y religiosas. Como consecuencia, todos los centros educativos, tanto privados como públicos, proporcionaban una educación segregada.

Los docentes eran los encargados de proporcionar ese tipo de educación al alumnado y por ello debían de ser conocedores y defensores de las ideas de la dictadura. Eran los responsables de enseñar al alumnado su lugar en la sociedad y concienciarlos. Por ese motivo, durante la dictadura se prohibió el ejercicio de la docencia a aquellos maestros que habían sido docentes en la zona republicana durante la Guerra Civil. Así, se crearon muchos conflictos porque la población de las zonas rurales protegía a los docentes que habían sido republicanos, enfrentándose así con las autoridades de la dictadura. Este tipo de conflicto fue muy frecuente en ese periodo y, por eso, se mostró en la gran pantalla en *La lengua de las mariposas*. Como resultado de estos conflictos y aumento del apoyo a las escuelas religiosas, la mayor parte de los docentes en ese periodo eran sacerdotes o monjas.

Centrándonos en el adoctrinamiento de las mujeres, se creó en 1934 la Sección Femenina. Esta organización estaba formada por mujeres que buscaban proteger la patria española basándose en los ideales falangistas (Pérez, 2014, p. 338). De algún modo, todas las mujeres que pertenecían y promovían públicamente los valores de la falange, tenían la garantía de no ser perseguidas por las autoridades. Dentro de la sociedad, una de las funciones que realizaban las mujeres de la Sección Femenina era ayudar tanto en centros educativos primarios como secundarios a la formación de las mujeres. Pero no solo eso, sino que, además, según recoge Díaz (2014):

La Sección Femenina tuvo gran influencia en la formación de la mujer a través de sus propios centros de enseñanza, patronatos, colegios de San Benito, escuelas de formación profesional, albergues, colegios menores y círculos de juventudes. En todos ellos, la formación religiosa y política era una norma de vida. (p. 13)

Sus enseñanzas para las mujeres estaban dedicadas a las tareas del hogar desarrolladas tradicionalmente ellas. Esta educación no afectaba únicamente a la población de las ciudades, sino que el mismo dictador proporcionaba los medios necesarios para que alcanzase también el medio rural. Además, así el gobierno reduciría el analfabetismo mayoritario entre las mujeres de las zonas rurales. Por ejemplo, la denominada cátedra ambulante de “Francisco Franco” de la Sección Femenina fue una de las encargadas de ir recorriendo los distintos pueblos de la geografía española. En este caso, Franco proporcionó los vehículos en los que se desarrollarían las distintas secciones. El Ministerio de Educación Nacional publicó en 1945 un artículo acerca de esta cátedra en el que se describen las habilidades que se pondrán en práctica en las zonas rurales con el paso de los vehículos.

Se tratará de las enseñanzas de puericultura, medicina casera y práctica, higiene personal, de la vivienda y del trabajo (...) Enseñanzas de Hogar, economía doméstica, trabajos manuales, cocina, corte y confección, decoración y arreglo de la casa, labores, música, danzas y romances y (...) también un ciclo de conferencias de Religión y Nacionalsindicalismo. (pp. 67-68)

A lo largo de los 34 primeros años del régimen, la enseñanza continuó siendo segregada y católica, promoviendo los valores propios de esa educación. Así, se anuló cualquier tipo de metodología que pudiera ser contraria de algún modo a la dictadura o sus ideales. Sin embargo, los movimientos feministas en países europeos como Francia iban influyendo a las mujeres españolas menos cercanas a los ideales falangistas. En un artículo que firmaba el Seminario Colectivo Feminista de Madrid en 1977, la organización explicaba el origen del resurgimiento feminista en España así:

A comienzos de los años 70, el Movimiento Feminista en España reaparece, influenciado por las fuertes corrientes feministas existentes en Europa a partir del Mayo francés de 1968, por los nuevos movimientos radicales surgidos en Estados Unidos y, sobre todo, como consecuencia de que las condiciones básicas del país habían cambiado (industrialización, incorporación de la mujer al trabajo y acceso de la misma a la Universidad). (p. 31)

En varias zonas de España se comenzó a cuestionar la segregación de roles y el sistema educativo, sin embargo, fue en Cataluña donde fue más palpable la influencia del feminismo.

El alcance del movimiento feminista en contra de lo impuesto por la dictadura es tal que, en ciudades como Barcelona, surgen grupos organizados en semiclandestinidad (Díaz, 2014, p. 13). Uno de estos colectivos fue la Escuela de maestros Rosa Sensat que se fundó en 1965 en la ciudad de Barcelona. El objetivo de Escuela era promover la educación previa a la dictadura entre los maestros que allí acudían de manera casi clandestina.

Además del efecto del feminismo en España, desde mediados de los 60, la presencia de mujeres en los centros de secundaria y en la universidad era cada vez más común. Según recoge Díaz (2014) en su artículo, este aumento de mujeres con formación académica se debió en gran parte a las becas proporcionadas por el Patronato de Igualdad de Oportunidades (p. 13). Desde 1950, las mujeres no solo estudiaban Filosofía y letras donde, en ese momento, ya representaban un 69,9% de los estudiantes, sino que también se dedicaban a las carreras de Ciencias. Por ejemplo, en la carrera de Farmacia las mujeres eran mayoría a partir de los 60. (Vicente, 2013, p. 71).

Llegada la década de los 70, se aprueba la que fuese la primera legislación educativa después de la Ley Moyano en 1857. Esta normativa fue la Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa que se aprobó el 4 de agosto de 1970, por lo tanto, aún en periodo de la dictadura (Cortada, 1999, p. 45). Esta ley también conocida como Ley de Villar Palasí por ser José Luis Villar Palasí su impulsor, fue la primera ley educativa aprobada durante el régimen franquista. Se trataba de la respuesta a las necesidades de la sociedad y, para satisfacerlas, su impulsor y ministro de educación en ese momento tuvo en cuenta diferentes aspectos.

El primer motivo para justificar esta nueva ley es la necesidad de adaptar la educación “a los cambios demográficos, económicos, o culturales” (Mayordomo, 2002, p. 21) que habían ido surgiendo en la sociedad. Con esta ley, el ministro pretendió subsanar la falta de escolarización de la población, así como elevar el nivel cultural “como vía de promoción social” (Mayordomo, 2002, p. 22). Por ese motivo, tal y como Mayordomo (2002) explica que se “identifica “la educación general básica, obligatoria y gratuita como una trascendente medida de integración social y como una medida de garantía de la libertad” (p. 22). Cuando se reconoce esa garantía de libertad, se trata de la capacidad de elegir el centro de enseñanza, así como la opción de recibir una educación independientemente del nivel económico. De esta manera, el régimen pone de manifiesto su intención de terminar con la discriminación e integrar a toda la población en el sistema educativo ya que la educación básica sería un servicio público. Además, durante la dictadura franquista, esta fue la primera vez que “no se menciona la obligatoria

separación de sexos en los centros educativos” (Cortada, 1999, p. 45). Gracias a la nueva implantación de la educación mixta, se integra y reconoce a la mujer dentro de esa sociedad predominantemente machista. No obstante, aunque el curriculum fuese el mismo para ambos sexos, la discriminación sexual seguía presente en las aulas y permanecían la cultura de los valores masculinos lo apropiado y universal (Párraga, 2010, pp. 15-16).

Tras la aprobación de la Ley Villar Palasí, el régimen autoritario continuó hasta que, en 1975, el dictador Francisco Franco falleció. Junto con este suceso, tendrían lugar en España una gran cantidad de cambios políticos y educativos.

3.3. La educación durante la democracia: Los años 70

La sociedad española vio en los años sucesivos a la dictadura como se renovaron las libertades e impulsó la igualdad de toda la población. Con el surgimiento de algunas organizaciones y organismos, el papel de la mujer se fue reivindicando de distintas maneras. Quizá uno de los organismos más importantes sea el Instituto de la Mujer, creado en 1983, adscrito al Ministerio de Cultura. El objetivo principal desde su creación fue el “promover y fomentar las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de las mujeres en la vida política, cultural, económica y social” (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, s.f.). Entre las funciones del organismo, también se incluye la organización de eventos como las Primeras Jornadas sobre “Mujer y Educación” celebradas en Madrid en 1984. Sin embargo, las acciones de este organismo no solo incluyeron eventos, sino que también presentaron planes para la igualdad. En 1987, se presentó al Consejo de Ministros el primer Plan para la Igualdad de oportunidades de las Mujeres (1988-1990). En este, se plantean algunos objetivos dentro del entorno educativo de los que se van a mencionar los más relevantes. En primer lugar, la lucha contra los estereotipos sexistas que se encontraban en los materiales didácticos y en el curriculum. El segundo aspecto incluía la sensibilización toma de conciencia por parte del profesorado, seguido por la garantía de igualdad de oportunidades para ambos sexos a la hora de acceder a cualquier tipo de formación (Cortada, 1999, p. 46).

En cuanto a la educación, durante el periodo de la transición, tanto las niñas como los niños españoles pudieron acudir juntos a los centros de primaria y secundaria, recibiendo así una educación mixta. Sin embargo, ese gran cambio en la educación dio paso a otros problemas que surgieron a la hora de proporcionar una enseñanza igualitaria. Desde un primer momento, las asignaturas que permanecieron en el curriculum fueron aquellas que antes se les impartían a los niños. Por tanto, todas aquellas que anteriormente estaban dirigidas a las niñas en las escuelas, fueron eliminadas de la enseñanza. De esta manera, se volvían a universalizar los

valores y educación de los hombres como lo correcto, mientras que los valores y la educación que habían recibido las mujeres quedaban desplazados y minusvalorados. Al universalizarse la educación masculina como la correcta y válida en la sociedad, las niñas estaban siendo obligadas de manera indirecta a adaptarse a ese mundo machista. Cuando nos referimos a aquellos valores que la enseñanza transmite más allá de los contenidos puros, hablamos del *curriculum oculto*.

Si nos fijamos en las universidades en los primeros años de la transición española, el número de mujeres universitarias (38%) era mucho menor que el de los hombres (62%) en 1975 (Santesmases, 2000). A la hora de seleccionar las carreras, se podía ver como continuaba condicionando el reparto de roles en la sociedad según el género. De este modo, las mujeres solían estudiar carreras relacionadas con las Humanidades y la Educación, mientras que los hombres tendían más a dedicarse a las Ciencias Sociales e Ingenierías. Así, resulta evidente la complicada eliminación de los estereotipos y de las expectativas que se tenían en cuanto a los roles de la sociedad. Por un lado, las mujeres seguirían siendo sumisas y generosas cuidando de los demás mientras que, los hombres, por su parte, continuaban demostrando su inteligencia técnica para las ingenierías y el derecho.

Gracias a los datos recogidos en el análisis de Vicente (2013), en el siguiente gráfico se pueden ver reflejados los porcentajes de hombres y mujeres que estudiaron en las distintas ramas entre los años 1982 y 1990.

| Categorías | Mujeres | Hombres |
|----------------------------------|----------------|----------------|
| Bellas Artes | 56,90% | 43,10% |
| CC. de la Información | 50,40% | 49,60% |
| Derecho | 46,20% | 53,80% |
| Filología | 72,80% | 27,20% |
| Filosofía y Letras | 65,20% | 34,80% |
| Geografía e Historia | 61,10% | 38,90% |
| Filosofía y Cc. Educación | 71% | 29% |

Tabla 1: Número total de estudiantes universitarios entre 1982 y 1990

Después de años, la Ley Villar-Palasi fue derogada tras la aprobación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE, propuesta por el gobierno socialista. Mediante esta ley se estableció el régimen de conciertos actual a los colegios privados, dando garantía estos de aspectos como: la neutralidad ideológica, la gratuidad de la educación concertada y la

opción de elegir centro docente a través de una programación general de la enseñanza (Mayordomo, 2002, p. 44).

El 3 de octubre de 1990, la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se centró más en regular la organización de la enseñanza. Hoy en día, la organización del sistema educativo se mantiene prácticamente intacta desde esta normativa que aumentó la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Además, con esta ley se estableció “la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres como uno de los temas transversales del currículum (Cortada, 1999, p. 46). Durante los años posteriores, se han aprobado tres leyes educativas distintas: la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002; la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006; y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013. Ninguna de ellas estableció cambios relevantes en cuanto a la metodología dentro de las aulas. Como resultado, no se impulsó legalmente la coeducación en las aulas como método para mejorar la convivencia y fomentar los valores democráticos de los alumnos.

Si consultamos el INE (Instituto Nacional de Estadística), se puede ver reflejado en los datos el porcentaje de alumnos matriculados en las universidades. En este caso, comparando tres etapas separadas por diez años, se aprecia un aumento considerable en el número de mujeres matriculadas en estudios universitarios. En este caso, los periodos seleccionados han sido los cursos 1996-1997, 2006-2007 y 2016-2017. Para una mejor comparación, los datos se representan en la siguiente ilustración:

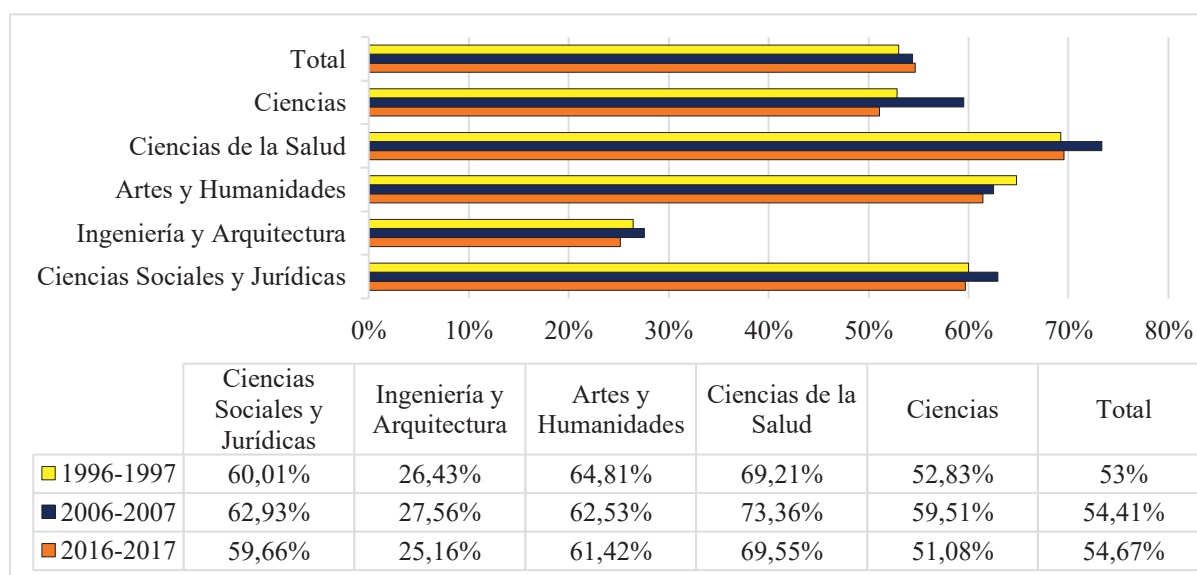


Ilustración 1: Porcentaje de mujeres matriculadas en estudios universitarios por rama de enseñanza

En esta ilustración se puede comprobar el incremento de mujeres desde 1996 hasta 2006, llamando la atención que únicamente descendió en la rama de Artes y Humanidades. Posiblemente, la progresiva aceptación por parte de la sociedad de la valía de las mujeres para dedicarse a otras carreras haya influido en ese resultado. También, cabe destacar que las mujeres representan más de la mitad de los alumnos matriculados en ramas típicamente propias de los hombres como las ciencias sociales y jurídicas o ciencias de la salud. Después del curso de 2006, las matrículas descienden en el curso 2016-2017, no sólo de las mujeres como se observa en la ilustración, sino que el número de universitarios de ambos sexos es menor. Como causa probable de esta reducción, podemos pensar en las dificultades que la sociedad española sufrió tras la crisis económica con las consecuentes complicaciones de conciliación familiar-trabajo-estudios, así como la subida del precio de las matrículas universitarias.

A continuación, se representa en la ilustración 3 el porcentaje de mujeres egresadas en estudios universitarios en los mismos cursos que en la ilustración anterior.

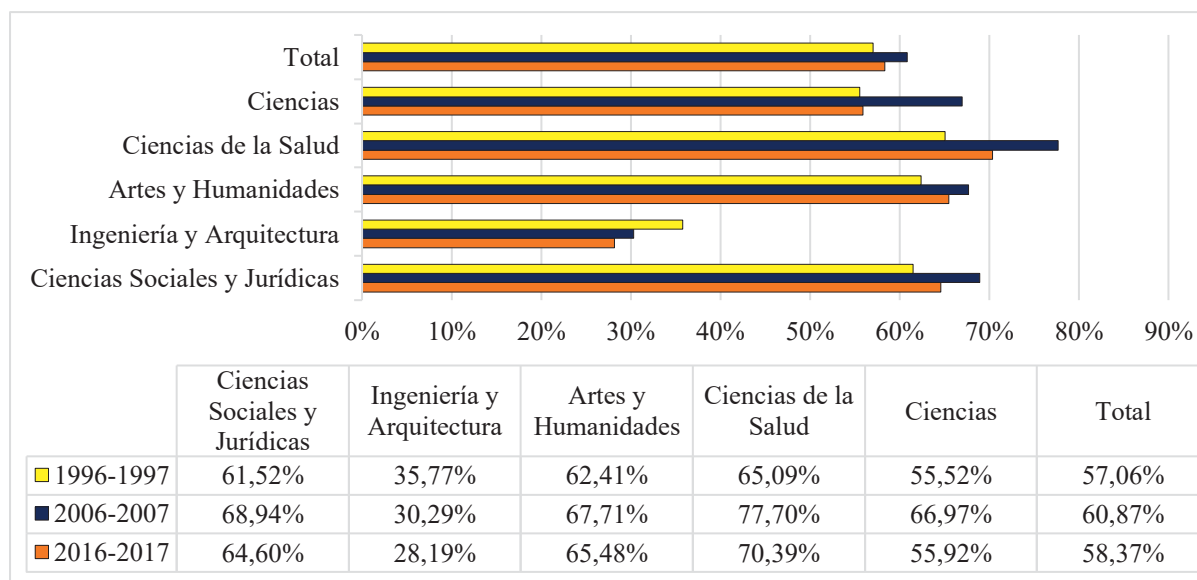


Ilustración 2: Porcentaje de mujeres egresadas en estudios universitarios por rama de enseñanza

A modo de comparación, se mostrará una tabla en la que se reflejen los porcentajes de mujeres y hombres matriculados en la universidad y el porcentaje de egresados. De nuevo, se podrá apreciar el contraste entre los cursos 1996-1997, 2006-2007 y 2016-2017.

| Curso | Género | Total matriculados | Total egresados |
|-----------|---------|--------------------|-----------------|
| 1996-1997 | Mujeres | 53% | 57,06% |
| | Hombres | 47% | 42,94% |
| 2006-2007 | Mujeres | 54,41% | 60,87% |
| | Hombres | 45,59% | 39,13% |
| 2016-2017 | Mujeres | 54,67% | 58,37% |
| | Hombres | 45,33% | 41,63% |

Tabla 2: Porcentaje de mujeres y hombres matriculados en la universidad y egresados

Según se puede ver, tanto el número de mujeres matriculadas es superior, pero también vemos que la falta de continuidad de los hombres hace que más de la mitad de los egresados sean mujeres. Por lo tanto, las mujeres con una alta formación académica son cada vez más en la sociedad española.

3.4. La escuela coeducativa en la actualidad

En la actualidad, el objetivo de la educación es formar individuos capaces de vivir en democracia mientras se desarrollan personal, profesional y socialmente. Pese a que tradicionalmente, la educación en las aulas se ha centrado en proporcionar contenidos que se debían memorizar y en fomentar una actitud competitiva entre el alumnado, las necesidades de la sociedad han cambiado. Hoy en día, el ritmo de vida de las familias ha cambiado y con él, la educación que se les da a los niños y niñas también. El tiempo que los progenitores afecta, por un lado, a los valores que sus descendientes van a entender como adecuados y, por otro lado, a la normalización de algunos aspectos sociales.

El estilo de vida actual ha afectado al tiempo que padres y tutores pasan con los menores que, por su parte, suelen adoptar actitudes de los adultos que les sirven de modelo. En algunos casos, no es que carezcan de la presencia de los padres y madres, sino que, durante un cierto periodo, es común que los y las adolescentes sientan rechazo por sus progenitores al sentirse incomprendidos (Pérez y Rodríguez, 2014, p. 198) y pasan a fijarse en sus ídolos televisivos o *influencers* de internet. No debemos olvidar que actualmente, los menores que aún están desarrollando su personalidad están expuestos a un gran número de estímulos a través de los medios de comunicación.

Este tipo de cambios en nuestras vidas ha motivado a su vez un cambio curricular debido a las necesidades sociales. La enseñanza hoy en día ha sufrido una transformación dándole menos importancia a los contenidos y más importancia a la transmisión de valores y educación como tal. Por lo tanto, hoy en día los requisitos que debe cumplir la educación son mucho más numerosos que en el siglo pasado. En la actualidad, las familias no solo esperan que la enseñanza proporcione conocimientos a los menores, sino que sean personas exitosas y se desarrollen personalmente.

Con el objetivo de promover una enseñanza basada en la libertad e igualdad que mejore la convivencia en sociedad, la coeducación se implantó en las escuelas en la transición y propuso una serie de cambios a tener en cuenta (Bonal y Rambla, 2001, p. 144). Asimismo, es importante considerar que, como explican esos autores, “(...) la educación, en sí misma, modifica una realidad. Educar es orientar hacia un ideal, que únicamente puede fundarse en algún tipo de proyecto colectivo” (p. 144). La igualdad social es uno de los principales elementos fomentados por la coeducación y por eso, las medidas tomadas en la educación a lo largo de los años se han centrado principalmente en la igualdad de género. El primer cambio fue la obligatoriedad de la escuela mixta que, evidentemente, en ese periodo supuso un gran paso hacia la integración de la mujer. Sin embargo, el hecho de que niñas y niños acudan al mismo centro educativo y sigan un mismo currículum no tiene en cuenta otros elementos relevantes en cuanto a la igualdad. Pese a que los contenidos son los mismos, no ha sido hasta hace poco tiempo cuando se ha empezado a actuar sobre el currículum oculto en la enseñanza.

El currículum oculto, como ya se ha dicho antes, va más allá de los contenidos puramente formales. Según podemos leer en el artículo de Carrillo (2009), podemos diferenciar dos tipos de aprendizaje de valores. Por un lado, encontramos los temas transversales que son los valores que comparten todos los miembros de la comunidad educativa y se promueve de manera consciente. Sin embargo, por otro lado, la definición que hace Carrillo (2009) del currículum oculto es que este contempla:

(...) los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula y la escuela, pero que no llegan a explicarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada. (p. 2)

Los valores que se transmiten a través del currículum oculto no afectan únicamente a la desigualdad entre géneros, sino que se amplía a otras desigualdades sociales. En el caso de las diferencias sociales, estas han existido siempre, pero es ahora cuando la población de los

distintos estratos socioeconómicos comparte más espacios. Además de eso, hoy en día es muy común en las aulas la diversidad cultural. Aprovechando esa diversidad, resulta más fácil para el alumnado acercarse a otras culturas y comprender muchos aspectos de las mismas.

Al igual que la igualdad entre géneros, la equidad entre culturas y etnias es fundamental para una mejor convivencia. Así, la mención a otras culturas y su acercamiento es hoy en día esencial en las escuelas como modo de fomentar la tolerancia y el respeto. Con la aparición de las nuevas tecnologías, los y las docentes pueden diseñar más fácilmente sus propios materiales o tener acceso a un catálogo más amplio a través del que, mostrando los contenidos contemplados en el curriculum, se promueva la igualdad.

Por otro lado, el papel del docente es crucial a la hora de mostrar al alumnado los valores más adecuados para proporcionar una educación basada en la libertad y equidad. Encontramos que, Bonal y Rambla (2001) afirman en su capítulo que “Para educar a los niños y niñas es necesario que los adultos compartan algunos criterios sobre cómo debe ser un/a ciudadano/a, y luego que impongan estos criterios a la juventud” (p. 144). Al tener contacto diario con los estudiantes durante su formación, los y las docentes se convierten en modelos de sus estudiantes e influyen enormemente en sus ideas y valores. Por esa razón, la dedicación profesional a la docencia incluye una gran labor social para la que se debe estar formado para luchar contra la discriminación.

Los efectos de realizar una enseñanza coeducativa serían beneficiosos para todos los miembros de la sociedad al sentirse liberados. Los individuos vivirían con más libertad para mostrarse como son en todos los sentidos al no sentirse condicionados por determinados estereotipos, pero, a la vez, fomentarían esa libertad al no prejuizar al resto de gente.

Para ver iniciativas coeducativas aplicadas en la coeducación, cuando a finales de los años 90 y comienzo de los 2000, se empezaron a desarrollar en España algunos proyectos basados en los principios coeducativos como medida de prevención de la violencia de género. A través de este nuevo enfoque, se promueve el respeto entre ambos géneros y se evita cualquier tipo de violencia de uno sobre el otro. Uno de los proyectos más relevante es el denominado RELACIONA (Torres, 2010, p. 26) en el que, con la ayuda de profesores, madres y padres de estudiantes y sindicatos, se intentan analizar las causas de la violencia de género en los centros educativos. Es frecuente en estos proyectos dirigidos desde los distintos organismos públicos que se fomente el lenguaje inclusivo y el rechazo a los estereotipos sexistas a través los materiales proporcionados en las aulas.

Pese a que se han realizado varias modificaciones en las metodologías docentes con el objetivo de fomentar la igualdad entre la población, lo cierto es que aún hoy seguimos percibiendo actitudes discriminatorias en las aulas. En consecuencia, queda un largo camino por delante para poder analizar y estudiar los efectos reales de lo que supondría una educación totalmente coeducativa.

4. Retos de la coeducación en España

En España, la completa aplicación de proyectos con un enfoque realmente coeducativo en los centros de enseñanza es una tarea pendiente. Se ha reflexionado en el apartado anterior sobre las medidas que se han ido tomando en la educación española para equiparar el rol de mujeres y hombres en la sociedad. Sin embargo, algunas expertas en sociología como Brullet y Subirats (1991) afirman que, en la actualidad, aún nos queda un largo camino por delante para que esa igualdad entre ambos géneros sea una realidad. Podemos apreciar que esa distinción sigue afectándonos tanto a la hora de elegir las profesiones y estudios como al rendimiento económico y status que las mujeres alcanzamos (p. 25). Por tanto, debemos seguir avanzando y analizando los aspectos de la enseñanza en la que, aunque se haya procurado educar en igualdad, se siguen transmitiendo valores ocultos que influyen en nuestra educación.

Prestando atención a los aspectos que continúan condicionando los roles sexistas de la sociedad, uno de los más destacables son el tipo de conocimientos que se proporcionan en los centros de enseñanza (Brullet y Subirats, 1991, p. 26). Desde un primer momento, se dio por hecho que la educación igualitaria debía incluir a las niñas en la educación de los niños, entendiendo la de estos últimos como la más adecuada. Resulta llamativo por ejemplo que, por un lado, las niñas debieran aprender en la asignatura de tecnología, pero los niños no debiesen aprender a coser. De este modo, se estaba menospreciando la educación que se les daba a las niñas cuando en realidad, realizar ese tipo de tareas son igualmente necesarias y ayudan al desarrollo personal de los individuos. En segundo lugar, es imprescindible que se promueva un lenguaje inclusivo en el que se incluyan a niñas y niños para que ambos desde la edad más temprana sean conscientes de su propia identidad dentro del aula. Por otra parte, para observar esos valores ocultos que se transmiten en la enseñanza, debemos considerar en primer lugar los materiales que se les proporciona a los estudiantes. Habitualmente, en los libros de texto los nombres que aparecen de mujeres son mucho menos que los de los hombres y eso motiva una percepción androcentrista. En esa percepción, las mujeres quedan relegadas a un segundo plano puesto que, según lo que se estudia, prácticamente no desarrollaron ningún avance ni realizaron ningún estudio relevante a lo largo de la historia. Por ese motivo, es importante que se incluya en los libros de texto la figura de la mujer ocupando un lugar principal del mismo modo que se incluye el de los hombres (Subirats, 2018, p. 17).

Teniendo en cuenta los tres factores que se han mencionado en el párrafo anterior como grandes condicionantes de la percepción de los roles en la sociedad, el cuerpo de docentes será el órgano y herramienta principal para mejorar la equidad real en la enseñanza. Más allá de los

contenidos formales de la educación, el cuerpo de docentes servirá de modelo principal para el alumnado y como consecuencia, deberá estar preparado y dar lo mejor de sí mismo para cumplir con su labor. En este sentido, los profesionales de la docencia deben tener muy presente que su dedicación no es solo profesional si no que implica una influencia en sus estudiantes.

Así, los miembros del cuerpo docente aparte de ser los encargados de seleccionar los materiales también deberán ser conscientes y hacer uso de un lenguaje inclusivo que no margine a las niñas del aula o a aquellos provenientes de otras etnias. De lo contrario, aquellos adultos que sirven de modelo estarán dificultando la integración de esos individuos que, por otra parte, no deben considerarse colectivos subordinados o dependientes al resultar esto contradictorio con la propia integración. Como consecuencia, los y las docentes deberán tratar a cada alumna y alumno como un individuo más, sin ideas preconcebidas, para no mostrar ningún patrón cultural diferenciado con ninguno de ellos (Brullet y Subirats, 1991, p. 33). Resulta común tal y como explican Alario y Anguita (1999) en su artículo que:

Los niños suelen ser calificados de más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también, a veces, tímidos e inmaduros. (...) Las niñas son calificadas como más maduras, más detallistas y trabajadores, más tranquilas y sumisas. (...) Esta situación se traduce en diferentes evaluaciones de niños y niñas según estereotipos de género (...) (p. 38).

No podemos olvidar que actuar de este modo con naturalidad resultará complicado para todo el cuerpo docente. Según asegura Torres (2010), las complicaciones surgen porque “está en juego la forma en que se define la propia identidad sexuada, por lo que a menudo afloran resistencias individuales: relacionadas con la ceguera de género, factores personales, condiciones de trabajo, etc. (p. 37). Como consecuencia, es imprescindible que se provea al cuerpo de docentes de la conveniente formación para que adapten ese nuevo enfoque en sus enseñanzas y metodologías.

A través de la educación coeducativa, se promueven los valores de la igualdad, la tolerancia y el respeto. Teniendo en mente siempre esos tres pilares, las profesoras y profesores podrían impulsar la educación emocional de sus estudiantes para aprender a manejar sus sentimientos de la mejor manera y así evitar posibles conflictos en un futuro. Además, se facilitaría en el aula el desarrollo del pensamiento crítico que, al igual que la educación emocional, también sería de ayuda a la hora de resolver conflictos.

El resultado de la promoción de estos valores se vería reflejado en los cambios de percepción en cuanto a los estereotipos sexuales y culturales. Ambos patrones preconcebidos son, según Torres (2010) el propio proyecto RELACIONA subraya desde 2008 “la importancia

de la educación afectiva en la prevención de los comportamientos violentos hacia las mujeres” (p. 26). Así podemos decir que, mediante la educación emocional y la eliminación de los estereotipos sexuales, la violencia de género disminuiría no solo en las escuelas sino, a largo plazo, en la sociedad en general. Por extensión, al no considerar inferiores a determinados miembros inferiores por ser diferentes, es probable que los casos de bullying, el racismo y la homofobia entre el alumnado también se redujesen en los centros educativos.

Ante la falta de aplicación de una educación completamente coeducativa en España, no podemos encontrar resultados objetivos en los que basarnos. Es el resultado de una educación que ha comenzado a tomar un enfoque coeducativo casi a comienzos de este siglo y que, por lo tanto, no ha permitido aún el estudio de sus efectos. No obstante, hay parte de la población que no confía en la educación como herramienta para prevenir actitudes inapropiadas entre los individuos. Ante los que así lo consideran, las sociólogas Brullet y Subirats (1991) argumentaron que:

(...) -y los análisis sociológicos lo han mostrado repetidamente- que el sistema educativo no puede eliminar las desigualdades individuales cuando están insertas en el conjunto social, también es cierto que no hay cambio social si no empieza a producirse en algún punto de la sociedad, y que todo cambio habido en una parte del sistema repercutirá en las otras partes (p. 37).

Como resultado, aunque la educación no es la llave maestra para vencer las desigualdades sociales, nos podemos ayudar de ella como una valiosa herramienta para alcanzar ese objetivo.

5. Propuesta Educativa

Como proyecto que ayude a lograr los retos planteados en la sección anterior, este apartado se centrará en el de una propuesta educativa centrada en la coeducación. El objetivo final del proyecto consistirá en hacer de Valladolid una ciudad sin barreras y para su desarrollo, se expondrán en esta sección los siguientes puntos: (1) presentación de la propuesta; (2) contextualización y (3) propuesta de desarrollo.

5.1. Presentación de la propuesta: Valladolid sin Barreras

Esta propuesta surge ante la necesidad social de nuevas programaciones didácticas en las que, además de contenidos, la coeducación esté presente en todas las sesiones como herramienta para fomentar el respeto y la tolerancia entre el alumnado, así como la prevención de la violencia de género. Pese a que ya se han realizado algunas propuestas coeducativas, pocos son los casos en los que el enfoque coeducativo sea el engranaje principal de una programación trimestral. Asimismo, la intención va más allá de la coeducación en el mismo centro, sino que pretende abrir sus puertas para que el proyecto final del trimestre se haya realizado con los alumnos de otro centro. Por tanto, podemos hablar de una programación didáctica trimestral coeducativa en la que la cooperación intercentros, en este caso dos centros educativos de Valladolid, debe ser constante entre los alumnos y mucho mayor entre los y las docentes de la materia. Como ya se ha apuntado antes, esta propuesta está orientada a un proyecto final llamado “Valladolid sin barreras” en el que los alumnos realizarán una presentación.

A la hora de diseñar una programación didáctica para enseñar una lengua extranjera es necesario tener en cuenta las cinco destrezas de los estudiantes. Siendo conscientes de la importancia de todas ellas (comprensión y producción escrita, comprensión y producción oral e interacción), lo idóneo para un desarrollo equitativo de todas ellas sería encontrar el balance para que evolucionasen a un mismo ritmo. Sin embargo, también se debe considerar que el alumnado es quien realmente marca el ritmo de las sesiones y que encontrar ese equilibrio es realmente complicado en sesiones tan breves. A pesar de los posibles obstáculos, en esta propuesta se desarrollarán las cinco destrezas dándole especial importancia a la producción oral e interacción.

Tras esta introducción, con la intención de hacer un repaso general a la propuesta, se explicarán en esta misma sección las metodologías, competencias, temporalización y, en términos más generales, los objetivos y contenidos. A continuación, se pasará a contextualizar el desarrollo de la propuesta especificando los tipos de centro para los que está diseñada, así

como el nivel sociocultural del alumnado que predominó en los centros. Por último, el tercer punto recogerá los recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta, la evaluación y una breve explicación de la puesta en práctica de las actividades más destacables. En cualquier caso, la propuesta completa de esta programación se podrá consultar en el anexo del proyecto.

5.1.1. Objetivos

Centrándonos en los objetivos, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre establece los objetivos de etapa para la Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta que esta propuesta está basada en la coeducación y, por tanto, en la empatía, comprensión e igualdad, algunos de los objetivos seleccionados incluyen los siguientes:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos cuando comparten distintas opiniones.
- Reforzar la igualdad de trato, derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.
- Ser conscientes de los diferentes valores de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática escuchando el pensamiento de los demás.
- Desarrollar y reforzar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en grupo para una realización eficaz de las tareas como medio de desarrollo personal.
- Rechazar la discriminación contra las personas por razón de sexo o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- Rechazar los estereotipos que implican discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra las mujeres.
- Conocer sus capacidades emocionales en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades básicas en el uso de fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos de manera crítica.
- Adquirir competencias básicas en el campo de las tecnologías, especialmente en el de la información y la comunicación.
- Desarrollar competencias como el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, la cooperación, el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la capacidad de aprender a aprender, planificar y asumir responsabilidades.
- Mejorar la comprensión y expresión de los estudiantes de EFL mediante la mejora de las cinco habilidades lingüísticas.

- Despertar el interés de los estudiantes de EFL por los aspectos culturales e históricos de los países de habla inglesa, así como por su literatura.

Los objetivos elegidos para esta propuesta destacan por la gran importancia que se le da a la igualdad entre géneros y el rechazo a cualquier tipo de violencia contra otros individuos. Estos aspectos se trabajarán en todas las unidades con las distintas actividades. Además, a lo largo del trimestre se fomentará la comunicación como medio para compartir puntos de vista, debatir y solucionar conflictos.

5.1.2. Competencias

Referente al desarrollo de los estudiantes, el objetivo de esta propuesta es fomentar e impulsar sus habilidades y capacidades. Las competencias se basan en los cuatro pilares del aprendizaje descritos por Delors (1996) que son: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y aprender a ser.

En base a esos pilares del aprendizaje, las competencias clave se establecen formalmente en el en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. Mediante la realización de distintas actividades y tareas, los y las estudiantes impulsan sus competencias clave lo que resulta en una mejor formación profesional y evolución personal. Por esa razón, es esencial que todas ellas se fomenten y como resultado, en esta propuesta se favorecerá en desarrollo de todas ellas en cada una de las tres unidades didácticas. Como resultado, las competencias que se desarrollarán son:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales

Por otro lado, debemos coordinar y complementar esas competencias establecidas a nivel estatal con las que el gobierno de la comunidad autónoma establece en la ORDEN EDU 362/2015 de 4 de mayo para el tercer curso de la educación secundaria obligatoria. Así, se han seleccionado las siguientes para esta propuesta:

- Conocimiento de otras realidades y comparación con las propias
- Capacidad de autoaprendizaje
- Sentido de la iniciativa y creatividad

- Utilización de las nuevas tecnologías
- Trabajo cooperativo
- Aprendizaje basado en juegos y simulación de situaciones reales
- Búsqueda de información específica

5.1.3. Contenidos

En relación con los contenidos formales desarrollados en cada unidad didáctica, de nuevo se han elaborado de acuerdo a lo que concreta la ORDEN EDU 362/2015 de 4 de mayo resultando en términos generales lo siguiente:

| Nº de unidad | Título | Contenidos |
|--------------|--------------------|--|
| 4 | #YouToo# | - Terminología relacionada con las campañas sociales. - Expresión de la autorización y prohibición. - Conocer la importancia y efecto de las campañas sociales. |
| 5 | Going for a walk | - Terminología relacionada con el mobiliario urbano y la seguridad vial. - Descripción de sitios y lugares. - Narración de eventos pasados. - Petición y ofrecimiento de indicaciones. - Implicaciones de un buen o mal estado del mobiliario urbano relacionado con la seguridad. |
| 6 | To be or not to be | - Terminología relacionada con el teatro - Expresión de intenciones, decisiones y promesas. - Concienciación de la población mediante el teatro |

Tabla 3: Unidades didácticas y contenidos generales

Como contenidos generales a todas las unidades, se intenta fomentar todos aquellos aspectos incluidos en el respeto, la tolerancia y el diálogo. Pero además, se pretende que el alumnado sea consciente de los riesgos reales que hay en la sociedad, tanto para hombres como para las mujeres al considerar a estas últimas individuos más débiles. De esta manera, se procurará inculcar al alumnado un absoluto respeto por todas las personas, así como un profundo rechazo a aquellos que usan la violencia como medio de expresión.

5.1.4. Temporalización

La organización temporal de esta propuesta está basada en el calendario escolar del curso 2018-2019. En ese calendario, el segundo trimestre (del 8 de enero al 11 de abril) es el idóneo para desarrollar esta programación. En base al horario de clase previsto en el que el alumnado tendrá una sesión cada lunes, martes y miércoles, esta propuesta cuenta con treinta y ocho sesiones en total. Las treinta y cinco primeras se dedicarán al desarrollo de las unidades didácticas y las tres últimas a las exposiciones de los proyectos finales del alumnado. Aunque

la temporalización explícita se puede consultar en el anexo, a continuación, se muestra una tabla con los periodos dedicados a cada unidad y a las presentaciones finales.

| Nº de unidad | Título | Duración de cada sesión | Sesiones | Periodo |
|------------------------|--------------------|-------------------------|----------|--|
| 4 | #YouToo# | 50' | 12 | Del 8 de enero al 4 de febrero de 2019 |
| 5 | Going for a walk | | 11 | Del 5 de febrero al 1 de marzo de 2019 |
| 6 | To be or not to be | | 12 | Del 8 de marzo al 2 de abril de 2019 |
| Presentaciones finales | | | 3 | Del 5 al 9 de abril de 2019 |

Tabla 4: Temporalización general de las unidades didácticas

5.1.5. Unidades didácticas

A pesar de que en esta propuesta se van a desarrollar las tres unidades, solo se redactarán explícitamente las actividades de la unidad 5, sirviendo de ejemplo para que el lector se haga una idea general del funcionamiento del resto de actividades.

Con respecto al objetivo principal de las tareas que desarrollarán en las unidades didácticas, los alumnos y alumnas trabajarán en grupos mixtos y deberán centrarse en convertir en lugares más seguros y atractivos las localizaciones que se les hayan asignado de manera aleatoria. Las unidades didácticas desarrolladas y su objetivo principal son los siguientes:

| Nº de unidad | Título | Objetivo Final |
|--------------|--------------------|--|
| 4 | #YouToo# | Conocer la importancia y efecto de las campañas sociales |
| 5 | Going for a walk | Las mejoras que implican el mobiliario urbano en cuanto a la seguridad del lugar |
| 6 | To be or not to be | el teatro como medio para concienciar y escenificar situaciones conflictivas o violentas |

Tabla 5: Objetivo final de las unidades didácticas

5.1.6. Metodologías

La estrategia principal en la que se basa esta propuesta es el método comunicativo de la lengua como instrumento para realizar el proceso consciente del aprendizaje de una lengua extranjera (Krashen, 1983). El alumnado aprenderá mediante el propio uso de la lengua con un objetivo práctico como puede ser un debate. Para centrar a los y las estudiantes en el uso práctico de la lengua se seguirá el método basado en tareas que, en este caso, serán las presentaciones finales. Es cierto que para proporcionar algunos conocimientos se recurrirá a un

enfoque nocional, puesto que, dentro del enfoque por tareas, se necesitan subtareas de revisión y focalización lingüística. Sin embargo, el enfoque principal será el comunicativo y por tareas basándonos en el syllabus funcional por el que partimos de las funciones del lenguaje. En cualquier caso, al relacionar los conocimientos aprendidos previamente con los nuevos, conseguiremos que el alumnado logre un aprendizaje significativo y de mayor calidad (Ausubel, 1963).

Además, para impulsar ese tipo de aprendizaje, se ha seguido en las tres unidades el modelo establecido en la taxonomía de Bloom (1979). Con ese objetivo, se pretende que antes de proporcionar conocimientos, los estudiantes recuerden lo que ya sabían. Tras entenderlos, se procederá a la aplicación y el análisis de los mismos. Por último, se evaluará a los estudiantes mediante aplicaciones para que finalmente creen sus tareas finales en base a lo aprendido. A continuación, se muestra una imagen de la mencionada clasificación.

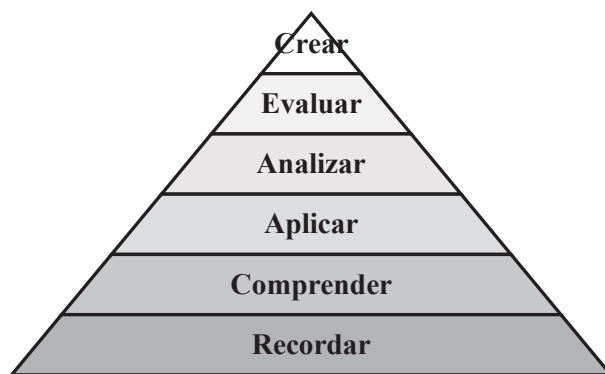


Ilustración 3: Taxonomía de Bloom

El enfoque por tareas ha permitido también que algunas actividades como los formularios en línea en los que se les solicita información, los estudiantes investiguen por sí mismos, lo que resulta en un aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961). En cuanto a la realización de las tareas, se ha intentado fomentar el aprendizaje cooperativo. La realización de tareas en grupo cuando se trata de elaborar una propuesta basada en la coeducación tiene un valor inmenso. Por un lado, facilita y promueve la comunicación entre todos los estudiantes del aula que compartirán un objetivo común. Por otra parte, al organizar los grupos mixtos de alumnos y alumnas, todos y todas aprenderán y se acostumbrarán a trabajar en igualdad dejando atrás cualquier tipo de segregación.

Una de las tareas que se llevará a cabo en grupo es la del diseño de una maqueta con la aplicación Sketchup (<https://www.sketchup.com/>). Se trata de un software que permite crear maquetas con el diseño y las medidas que se estimen oportunas por lo que permite desarrollar la creatividad del usuario. En este caso, se les pide a los alumnos que realicen la maqueta del lugar que se les haya asignado y después, añadirle o quitarle los elementos que consideren

convenientes para hacerlo más seguro. Normalmente, los y las estudiantes aprenden a utilizar esta aplicación en las clases de tecnología y, al requerir cierto tiempo el diseño de la maqueta, serán necesarias más de dos sesiones para finalizar la maqueta. Por eso, esta actividad se realiza en conjunto con el departamento tecnología y, en consecuencia, se puede hablar de una tarea interdisciplinar.

En algunas ocasiones, las actividades que se van a realizar durante las unidades consistirán en la participación en juegos, ya sea en formato digital o en papel. De este modo, se incluye la gamificación como medio de aprendizaje en cada una de las unidades, lo que a su vez, refuerza el aprendizaje significativo. Como ejemplo de este tipo de actividades se pueden mencionar LyricsTraining (<https://lyricstraining.com>) y Charades (<https://thegamegal.com>).

Al tratarse de una lengua extranjera, no podemos descuidar los ámbitos de la cultura y la literatura. En cuanto a la primera, la mayor parte de veces se les proporciona a los alumnos algunas ideas a través de un texto acerca de distintos aspectos culturales para realizar un contraste con la propia cultura (Piątkowska, 2015). En lo que a literatura se refiere, en esta propuesta se les pide a los y las estudiantes que lean un relato corto. La selección de el relato en cuestión no ha sido arbitraria, sino que se trata de una narración distópica en la que se aprecia la división de roles por género. De este modo, el alumnado aprenderá del uso de la lengua en un contexto real mientras que, a la vez, es un medio de enriquecimiento personal (Lazar, 1993) al fomentar el pensamiento crítico.

5.2. Contextualización

Como ya se ha mencionado antes, esta propuesta está diseñada para realizarse en una clase de 3º de ESO y, por lo tanto, tal y como la ORDEN EDU 362/2015, de 4 de mayo, el alumnado recibirá tres horas semanales (lunes, martes y viernes) de formación de la primera lengua extranjera. La propuesta ha sido diseñada para una clase de veintisiete alumnos de entre catorce y quince años, en dos centros a la vez. De hecho, para llevar a cabo un desarrollo correcto de esta propuesta, es necesaria la colaboración intercentros teniendo estas distintas características en cuanto a instalaciones, recursos y nivel sociocultural de los alumnos. Por un lado, se requiere de un centro educativo cuyos recursos sean modestos y el nivel sociocultural de las familias de los alumnos sea, en general, bajo-medio. Por otra parte, el otro centro educativo deberá estar formado por alumnos de familias de clase media-alta que dispongan de más posibilidades en cuanto a los recursos. Esta propuesta ha sido elaborada para llevarse a la práctica en un centro como el último descrito. Por este motivo, el centro que se ha elegido es el Centro Concertado Jesús y María.

Este colegio, también conocido como Carmelitas, está ubicado en el centro de Valladolid, más concretamente en la Plaza Santa Cruz junto al palacio con el mismo nombre. Se trata un centro de carácter religioso (fundación Carmelitas de la Caridad Vedruna) y como tal, promueve los valores evangélicos. El centro consta de dos edificios, el primero de ellos se encuentra en lo que era el Palacio de los Vitoria y consta de cuatro plantas y el semisótano. En este edificio encontramos las aulas de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, un pequeño gimnasio, la sala de profesores, la biblioteca, los laboratorios de ciencias naturales y física y química, y el despacho del director y la administración. En el segundo edificio, también de cuatro plantas y semisótano, se encuentra el comedor, un gimnasio grande, el salón de actos y la zona en la que viven las monjas Carmelitas. Ambos edificios están separados por el patio del colegio en el que hay canchas de baloncesto y un campo de fútbol.

Respecto al horario lectivo, las clases empiezan a las ocho de la mañana y terminan a las dos de la tarde. Todos los días, cada tutor se reúne con su clase en el aula y dedican cinco minutos a la oración, por lo que la primera clase comienza en realidad a las ocho y cinco de la mañana. En cuanto a estas últimas, se dan seis clases a lo largo de la mañana con una duración de cincuenta minutos. En este centro, el recreo tiene una duración de treinta minutos y separa las tres primeras clases de las tres últimas.

El centro tiene autorizadas ocho líneas de ESO (dos por curso) y dos de Bachillerato. Las aulas en las que se imparten las clases son amplias y tienen una buena iluminación natural. Los pupitres de los alumnos tienen una bandeja en la que dejan los libros, así como ganchos a los laterales para colgar la mochila. Además del tradicional encerado, todas ellas disponen de altavoces y un proyector al que conectar el ordenador personal del profesor. Aparte de disponer de un aula para cada grupo, el centro dispone de aulas adicionales (desdobles) en los que se imparten clases de asignaturas optativas o de refuerzo para aquellos alumnos que lo necesitan. En la ya mencionada sala de profesores, los docentes tienen a su disposición unos ordenadores de sobremesa y una fotocopidora.

Los docentes del centro son los encargados de promover la educación que el centro pretende proporcionar a los alumnos y de que se respeten los objetivos originales del colegio. Por eso, es esencial no sólo que sean buenos profesionales, sino que estén motivados y se identifiquen con los valores de la propuesta educativa. Es importante que formen a los estudiantes como individuos aptos para la vivir en una sociedad democrática.

Como ya se ha explicado, el alumnado que acude a este centro procede en su mayoría de familias clase media y, por tanto, normalmente pueden permitirse costear gastos del colegio

como el uniforme escolar. En aquellos casos en los que las familias no disponen de recursos, el colegio facilita la obtención de materiales o uniforme. En cualquier caso, todos los alumnos del centro, excepto los de Bachillerato, están obligados a llevar el uniforme ya sea el normal o el deportivo. La comunidad educativa del centro cuenta con diversidad en las aulas ya que hay estudiantes con diferentes capacidades y algunos alumnos de diferentes culturas a los que se les integra y ayuda de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, el material didáctico se proporciona casi en su totalidad en formato digital puesto que cada estudiante dispone de un Chromebook. Así, los libros de texto se usan en dicho formato y la utilización de internet dentro del aula forma parte del día a día.

En cuanto al alumnado, cabe destacar que la diversidad en las aulas es mínima o inexistente en algunas ocasiones. En aquellas aulas en las que hay algún estudiante con necesidades especiales, estas suelen ser muy leves y prácticamente no requieren de ninguna adaptación curricular. Sin embargo, si es común que esos alumnos acudan a un aula aparte para recibir clases refuerzo con un profesor de apoyo

Otro componente importante de este colegio es el AMPA que está formado por padres y madres de alumnas y alumnos. Esta entidad se encarga sobre todo de colaborar en la organización de ciertas actividades como las complementarias. En relación con esto último, la realización de actividades complementarias está condicionada a su contribución a la consecución de los objetivos de las asignaturas.

5.3. Propuesta de desarrollo

En esta sección del proyecto se pasan a presentar de manera general los recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta. En segundo lugar, se pasará a explicar el procedimiento y organización de la tarea final. Finalmente, se presentará el tipo de evaluación que se va a realizar para calificar la evolución del alumnado.

5.3.1. Recursos

Serán necesarios distintos tipos de recursos para poder desarrollar esta propuesta de manera adecuada. Atendiendo a los diferentes tipos de recursos que podemos encontrar en el aula (personales, ambientales y materiales), se ha elaborado esta propuesta en base a los medios de los que dispone el centro Jesús y María. En primer lugar, se van a especificar los recursos materiales entre los que se requiere un Chromebook para cada alumno y otro personal para el profesor. Tal y como se ha explicado previamente, el alumnado del colegio elegido dispone de ordenador individual sin el cual el desarrollo de esta propuesta sería inviable. Además, el docente necesitará un proyector para mostrar a los alumnos los contenidos durante las sesiones

y una pizarra inteligente que le permita interactuar directamente con estos. No se debe obviar el hecho de que todos los materiales preparados para los alumnos están hechos especialmente para esta propuesta y, por tanto, no se recurre a ningún libro de texto como apoyo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro tipo de materiales son los personales entre los que se incluye al cuerpo docente. En esta ocasión, el profesorado, tanto de tecnología en la actividad de Sketchup como el inglés a lo largo de todo el trimestre, será el encargado de guiar y orientar al alumnado en sus tareas. Además, será quien deba asegurarse de promover los valores fijados en esta propuesta. Por último, los recursos ambientales comprenden las características del centro y las aulas. Al disponer de un aula por curso y línea, se dispondrá al alumnado en forma de “U” para la realización de todas las actividades individuales (ver organización en el anexo). Con esta disposición del aula se pretende un trato más directo con el alumnado y una mejor comunicación al apenas darse la espalda unos con otros. Por parte del profesor, sería adecuado que no permaneciese sentado, sino que tuviera un trato directo y dinámico con los estudiantes situándose en frente del centro de la “U”. Respecto a las actividades grupales, se recolocarían las mesas como se presenta en la ilustración 5 del anexo de tal manera que facilita al docente la orientación de los grupos. Por otra parte, esta disposición favorece la comunicación entre los alumnos y la predisposición a trabajar entre ellos. En el caso de la actividad en la que el alumnado recorra un circuito para alcanzar un objetivo, será necesario disponer del patio del centro educativo.

5.3.2. Puesta en práctica de la presentación final

El alumnado realizará al final del trimestre la presentación final en la que se mostrarán los proyectos realizados en cada una de las unidades. Para la realización de la tarea final de cada unidad se dividirá al alumnado en grupos de tres y se les asignará una localización por grupos mixtos; los lugares seleccionados son: el túnel de labradores, la calle del Príncipe, la calle Mantería, el túnel de circular, la calle Portillo Balboa, el Parque de la Paz, el Campo Grande, el túnel de Rafael Cano y el paso Casasola-Villabáñez. A su vez, el alumnado del otro centro será dividido en grupos iguales y se les repartirán esos mismos puntos. De esta manera, el alumnado con las mismas localizaciones elaborará sus proyectos en común. Sin embargo, aunque la elaboración de las tareas sea intercentros, las presentaciones finales se llevarán a cabo únicamente por el alumnado propio del centro. Así, cada grupo formado por tres personas dispondrá de entre quince y veinte minutos para describir y explicar la campaña social que han diseñado para concienciar a la gente del barrio en el que está su localización; describir el lugar y describir como lo harían más seguro y atractivo; y mostrar el video en el que los alumnos del

centro, en colaboración con los alumnos del otro centro, estén representando la obra que escenifique una situación conflictiva que pudiera ocurrir en ese lugar.

5.3.3. Evaluación

En esta propuesta, se ha considerado la evaluación como una herramienta para adaptar la metodología y estrategias de enseñanza a las necesidades del alumnado para mejorar el proceso de aprendizaje. En este caso, la evaluación del trimestre será:

- Continua porque el/la docente evaluará la evolución del alumnado a lo largo de todo el trimestre.
- Formativa al servir al alumnado y al profesorado como medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Global por tener todos los contenidos proporcionados la misma importancia para realizar eficientemente la tarea final.

Como medio de justificación para la evaluación de los estudiantes de una manera formal, el o la docente será el evaluador principal al tener su calificación un mayor peso en la nota final (90%). Dentro de ese porcentaje no se deberá tener en cuenta únicamente la evolución en cuanto a contenidos, sino que se deberán tener presentes el interés y el comportamiento. Estos últimos aspectos tendrán un peso del 10% dentro del porcentaje anteriormente mencionado, mientras que los estándares de aprendizaje de cada unidad didáctica representarán un 40% y el restante corresponderá a las presentaciones finales.

Para una evaluación más objetiva y constante de los estándares de aprendizaje, se han realizado unas tablas en las que estos se incluyen dividiéndolos por unidades didácticas y las presentaciones finales. De este modo, los estándares de aprendizaje se van haciendo más simples a medida que se disminuye el nivel de evolución del alumno. De modo que, con el objetivo de simplificarlos y valorarlos de acuerdo al aprendizaje del alumno, los estándares de aprendizaje se han clasificado en los niveles avanzado (40%), intermedio (30%) y básico (10%)

Aparte de la evaluación correspondiente del docente, se ha considerado beneficioso para el alumnado una evaluación entre iguales que se llevará a cabo en las presentaciones finales y que representará el 10% de la nota final. De esta forma, todo el alumnado será evaluado por sus compañeros considerando las categorías de originalidad, cohesión de la presentación y adecuación en cada una de las partes de las presentaciones. Por otra parte, se entregarán varias rúbricas (ver anexo) a aquellos que no estén presentando y deberán evaluar y, por tanto, que decidir las calificaciones de sus compañeros con una valoración del 1 al 5.

6. Conclusiones e implicaciones

Llegando a la última parte de este proyecto, se va a proceder a explicar las dos actividades que se han podido poner en práctica en el centro seleccionado. Antes de comenzar con la explicación, se debe tener en cuenta que como docente en prácticas no se dispone de la misma libertad a la hora de decidir los materiales que se va a proporcionar al alumnado. Considerando esto y que los recursos ambientales y el contexto era el mismo que el de la propuesta en cuestión, únicamente se pudieron realizar las actividades de relajación y el debate acerca de la instalación de cámaras de seguridad.

En el caso de la primera actividad, esta se llevaba a cabo de la manera descrita en el anexo, siempre al comienzo de las clases. Sorprendentemente, el efecto en los estudiantes era realmente positivo puesto que era notable la disminución de la excitación general del aula. Tanto es así que, en ocasiones, eran los propios estudiantes quienes pedían hacer la actividad.

En lo que se refiere al debate, la actividad se planteó, de nuevo, tal y como se describe en el anexo. En primer lugar, el objetivo de poner en práctica esta actividad era ver hasta qué punto los alumnos eran capaces de respetarse durante el diálogo. Aparte de eso, tendrían que razonar, defender y argumentar una postura que no necesariamente tenía que coincidir con su opinión. Cuando comenzó la actividad, se realizó la división de grupos mixtos que se consideró adecuada intentando que el nivel de todos ellos fuera homogéneo. Tras la división, cada grupo debía elegir un líder que le representase. En esta ocasión puede resultar llamativo que tres de los cuatro grupos escogieran a una alumna como representante y solo uno de ellos fuera un alumno. Cuando se planteó la problemática del debate, la reacción general de los alumnos fue la de rechazo absoluto a la instalación de cámaras de vigilancia en el centro. Sin embargo, resulta llamativo que, en la sesión del día anterior, todos los alumnos, a excepción de cuatro de ellos, pensasen que las cámaras de seguridad eran la mejor forma de vigilar y controlar a la sociedad. Por lo tanto, esos estudiantes no se detuvieron a pensar en las consecuencias que la vigilancia constante tiene en las personas. Fue cuando se les planteó la posibilidad de ser vigilados directamente dentro de uno de sus espacios. No obstante, todos los representantes de los cuatro grupos expusieron argumentos lógicos y convincentes independientemente de la postura que debieran tomar. Fue destacable el respeto y atención que el resto de los alumnos y alumnas prestaban a los representantes durante sus discursos.

Desde el punto de vista teórico, este tipo de actividades fomentan la comunicación y el respeto entre todo el alumnado mientras mejoran sus capacidades sin dejar de lado los contenidos que se trabajan indirectamente. Pero además, realizando tareas sin hacer distinción

de géneros y favoreciendo el reconocimiento de la figura de la mujer en la sociedad, el propio alumnado terminará promoviendo esos pensamientos por sí mismo. A través de la educación y su influencia en la población, la concienciación y el rechazo a la violencia pueden ser una realidad. Por su parte, los docentes deben seguir implantando el enfoque coeducativo para impulsar una educación igualitaria en todos los aspectos. Como adultos dentro del aula, el cuerpo docente es el encargado de servir de modelo e influir positivamente a los estudiantes en una etapa tan complicada como es la adolescencia.

Así pues, con propuestas como esta se presenta la posibilidad de proporcionar al alumnado una enseñanza de calidad con todos los contenidos formales establecidos por el Estado. Pero al mismo tiempo, a través de aspectos concretos como el fomento de actividades en grupos mixtos se promueve entre las y los alumnos el desarrollo de otras habilidades sociales. Tales habilidades como la tolerancia, el respeto y la igualdad cuya importancia y valor no se aprende mediante de los contenidos formales, pero que son esenciales para disfrutar de una buena convivencia en una sociedad democrática.

Además, con la puesta en práctica de este tipo de programaciones dejamos atrás definitivamente los periodos en los que la mujer quedaba relegada al hogar como una subordinada del hombre. De igual forma, se aparta de una vez por todas el aprendizaje memorístico en la educación para centrar la atención en el significativo a través de distintos métodos.

Aunque se deben realizar muchos cambios en la sociedad para que realmente se logre un mundo igualitario, desde la docencia se debe hacer todo lo posible para mejorar la convivencia de las personas. Esto implica que cada individuo debería aportar e influir en la medida de lo posible para impulsar a la sociedad hacia la libertad e igualdad real. Los tiempos cambian y la sociedad evoluciona, por eso desde la educación se debe promover también la evolución de nuestros prejuicios y estereotipos y, así, mentalizar a la población de que todas y todos los que la componen, independientemente de su etnia o género, se tienen que respetar y considerar iguales.

7. Bibliografía

- Alario, A. I. y Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 33-43. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28174176_La_mitad_de_la_humanidad_forma_parte_de_la_diversidad_el_sexismo_en_las_aulas_y_la_coeducacion_como_alternativa.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín, P. (2006). Historia de la Coeducación. *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. [PDF] Junta de Andalucía. Recuperado de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017712146&name=DLFE-1267482.pdf
- Benedí, L. (2012). La lucha por la Escuela mixta. La coeducación durante la II República. En G. Vicente y Guerrero (Ed.), *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón*, 319-328. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/40/19benedi.pdf>
- Bloom, B., & Engelhart, M. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educativas* (3rd ed.). Alcoy: Marfil.
- Bonal, X. y Rambla, X. (2001). Capítulo 7: El cambio ideológico y la colaboración docente. En A. Tomé y X. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 140-160). Barcelona: Editorial Síntesis/ ICE-UAB
- Bovaira, F. (Productor) y Cuerda, J. L. (Director). (1999). *La Lengua de las Mariposas* [Película]. España: Canal + y TVE.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1991). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria de Estado de Educación.

- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Carrillo, B. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14(50). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Consejería de Educación. (2015). *ORDEN EDU 362/2015 de 4 de mayo* (BOCYL-D-08052015-4). Comunidad de Castilla y León: Boletín Oficial de Castilla y León.
- Cortada, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de pedagogía*, 286, 43-47.
- Delors, J. (1996). Proceedings from UNESCO, 1995: *General Conference, 28th session*. France: Paris.
- Díaz, N. (2014). Mujer y educación. *Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, (13), 11-14.
- González, J. L. (2011). Nuevos Tiempos, Viejas Ideas: La Influencia de la ILE en los Roles de Maestros y Estudiantes de Escuela del Siglo XXI. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. [PDF] Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/034.pdf>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (s.f.). Historia. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/elInstituto/historia/home.htm>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). Anuario estadístico: Las cifras de la educación en España. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>
- Krashen, S. (1983). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, L. y Herrero, C. (2016). *La Educación Secundaria en la Segunda República. Guía Didáctica para Secundaria y Bachiller*. [PDF]. FETE-UGT. Recuperado de

- http://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2016/04/Unidad_didactica_secundaria.pdf
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, 21, 19-47. [PDF] Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79521/1/La_transicion_a_la_democracia_educacion_.pdf
- Merino, R. M. (2016). *La Segunda República, una coyuntura para las mujeres españolas: Cambios y permanencias en las relaciones de género* (Tesis doctoral no publicada). GREDOS Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre* (BOE-A-2015-37). Madrid: Boletín Oficial del Estado, España.
- Ministerio de Educación Nacional. (1945). La cátedra ambulante Francisco Franco. *Revista nacional de educación*, 49, 65-68. [PDF] Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=12748_19
- Mira, E. (2009). De la Formación del Espíritu Nacional a la Educación para la Ciudadanía: Un estudio comparado. [PDF] Recuperado de <https://estebanmira.weebly.com/uploads/7/9/5/0/7950617/f.e.n..pdf>
- Negrín, O. (2013). *Historia de la educación española*. Madrid: UNED.
- Ontañón, E. (2003). Programa de la Institución Libre de Enseñanza, publicado en 1934. *Un estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza y la mujer*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Párraga, C. (2010). Educación durante el franquismo. *Temas para la educación*, 11, 1-16. [PDF] Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7543.pdf>
- Pérez, T. G. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66(133), 337-363. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/hs.2013.055>
- Pérez, V. y Rodríguez, H. (2014). Medición familiar y adolescencia. *Psicología y Mundo Moderno*, 6(1), 197-206. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.734>
- Piątkowska, K. (2015). "From Cultural Knowledge to Intercultural Communicative Competence: Changing Perspectives on the Role of Culture in Foreign Language

- Teaching." *Intercultural Education*, 26(5), 397-408. doi: 10.1080/14675986.2015.1092674
- Rodríguez, D. (2017). La Sección Femenina de Falange como guía adoctrinadora de la mujer durante el Franquismo. *Asparkia: Investigación Feminista*, (30), 133–147. [PDF] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324997.pdf>
- Seminario Colectivo Feminista de Madrid. (1977). El feminismo español en la década de los 70. *Tiempo de Historia*, 27, 29-37.
- Subirats, M. (2018). Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas. *Revista Grao. Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*, 4, 15-19.
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa: iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Revista pedagógica*, 23, 15-44.
- Universidad de Barcelona. (s.f.). *Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857)*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/introduccion/Edu26.htm>
- Vera, J. A. (2006). Institución Libre de Enseñanza. Técnicas e instrumentos para la enseñanza de la ciencia del siglo XIX. Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/Institucion%20Libre%20de%20Ensenanza.htm
- Valero, F. M. (2007). La Educación Víctima del Franquismo. *Educación y República: La política educativa durante la II República española*. Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, Madrid.

8. Anexo

Propuesta didáctica: (CD)

Organización del aula:



Ilustración 4: Organización del aula para las actividades individuales



Ilustración 5 Organización del aula para las actividades grupales