



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**  
**Programa de Doble Titulación de Educación**  
**Infantil y Primaria**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL*  
*PROFESORADO*

**AUTORA: NOELIA JIMÉNEZ MARTÍN**



## **TURORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT RESUMEN**

En el sistema educativo actual se pueden observar todavía situaciones y actitudes sexistas, lo que, entre otras cosas, pone de manifiesto la falta de una coeducación real tanto en las aulas como en la sociedad en general. Por lo tanto, entendemos que esta situación debe corregirse desde su origen, es decir, asegurar una adecuada formación docente.

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende analizar la formación en coeducación que recibe el profesorado en formación del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, de la facultad de educación de Segovia, de la Universidad de Valladolid. Para ello, se ha empleado el cuestionario con preguntas abiertas como herramienta principal de una investigación de corte cualitativo. Se ha llevado a cabo un cuestionario inicial, antes de cursar la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad* del curso académico 2019/2020 y un cuestionario final después de cursar la citada asignatura, de los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Además, se ha elaborado otro cuestionario al que han respondido las mismas personas, pero tres y cuatro años después respectivamente. Una vez analizadas las respuestas oficiales, podemos concluir que se debe mejorar la formación en coeducación ya que es necesario ampliar la formación en coeducación de los y las futuras docentes si queremos trabajar por construir un mundo mejor para todos y todas.

**Palabras clave:** coeducación, sexismo, feminismo, machismo, discriminación de género, educación, estereotipos de género.

### **ABSTRACT**

In the current education system, sexist situations and attitudes can still be observed, which, among other things, shows the lack of real coeducation both in the classroom and in society in general. Therefore, we believe that this situation must be corrected at its source, i.e. adequate teacher training.

This Final Degree Project aims to analyse the training in coeducation received by trainee teachers in the Dual Degree Programme in Early Childhood and Primary Education at the Faculty of Education in Segovia, University of Valladolid. For this purpose, a questionnaire with open-ended questions was used as the main tool of a qualitative research. An initial questionnaire was carried out before taking the subject of Education for Peace and Equality in the 2019/2020 academic year and a final questionnaire after taking the subject in the 2019/2020 and 2020/2021 academic years. In addition, another questionnaire has been developed and answered by the same people, but three and four years later respectively. Once the official responses have been analysed, we can conclude that it is necessary to improve training in coeducation, as it is necessary to improve the training of future teachers if we want to work towards building a better world for all.

**Keywords:** coeducation, sexism, feminism, machismo, gender discrimination, education, gender discrimination.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
1. <b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
2. <b>Objetivos .....</b>	<b>6</b>
3. <b>Justificación .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
1. <b>Fundamentación teórica .....</b>	<b>7</b>
1.1. <b>Género y sexo .....</b>	<b>7</b>
1.2. <b>Sexismo. ....</b>	<b>8</b>
1.3. <b>Estereotipos y roles de género .....</b>	<b>9</b>
1.4. <b>Machismo .....</b>	<b>10</b>
1.5. <b>Patriarcado .....</b>	<b>11</b>
1.6. <b>Feminismo .....</b>	<b>12</b>
2. <b>Desarrollo de la identidad de género .....</b>	<b>13</b>
3. <b>Coeducación .....</b>	<b>14</b>
3.1. <b>Definición .....</b>	<b>14</b>
3.2. <b>Evolución histórica en España de la coeducación. ....</b>	<b>16</b>
4. <b>Desigualdad de género en el sistema educativo .....</b>	<b>18</b>
4.1. <b>Currículo oculto .....</b>	<b>18</b>
4.2. <b>Relaciones sexistas en la educación .....</b>	<b>19</b>
4.3. <b>El lenguaje. ....</b>	<b>20</b>
4.4. <b>Recursos didácticos .....</b>	<b>21</b>
4.5. <b>Espacios .....</b>	<b>22</b>
4.6. <b>Medios de comunicación. ....</b>	<b>23</b>
4.7. <b>Familias .....</b>	<b>24</b>
5. <b>Formación del profesorado .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>27</b>
1. <b>Método de investigación .....</b>	<b>28</b>
2. <b>Diseño de la investigación .....</b>	<b>28</b>
3. <b>Metodología .....</b>	<b>31</b>
3.1. <b>Obtención de datos .....</b>	<b>31</b>
3.2. <b>Análisis de datos .....</b>	<b>34</b>
4. <b>Rigurosidad del estudio .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS OBTENIDOS .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPITULO V. DISCUSIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPITULO VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO VII. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>54</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXO IV.....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXO V .....</b>	<b>62</b>

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1.....</b>	<b>30</b>
<b>Tabla 2.....</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 3.....</b>	<b>35</b>

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

### 1. Introducción

Es apabullante la gran cantidad de situaciones discriminatorias por cuestión de género o situaciones sexistas, que podemos observar hoy en día. No podemos hablar de este tema sin comentar la increíble evolución que ha tenido lugar en los últimos años en nuestra sociedad, evolución que hace referencia no solo a forma de pensar sino también a comportamientos, no obstante, todavía nos queda mucho por avanzar.

Es por ello, por lo que surge la necesidad de tratar este problema desde la educación, uno de los ámbitos más influyentes e importantes que existen para fomentar un cambio real en la sociedad. Pero para que esto pueda suceder, lo primero que hay que hacer es formar correctamente a los futuros profesores y profesoras, y es por lo que este trabajo se va a centrar en la formación sobre coeducación en los grados de Educación. Específicamente se va a analizar la formación sobre coeducación impartida en el Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, de la facultad de educación de Segovia, de la Universidad de Valladolid a través de la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad* con la que directamente se relaciona.

El presente trabajo se divide en siete capítulos. En el primero, presentamos los objetivos propuestos para guiar su desarrollo y exponemos una justificación tanto a nivel personal como teórico. En el segundo capítulo se presenta la fundamentación teórica, que es la base de la argumentación de nuestra investigación. A continuación, en el tercer capítulo, se expone el diseño de la investigación, en el que, mediante una metodología cualitativa y el uso de cuestionarios abiertos hemos podido llevar a cabo la recogida de datos. En el siguiente apartado, resultados obtenidos, se lleva a cabo una exposición y análisis de los resultados obtenidos a través de la información recogida. Tras el cual, se ha llevado a cabo una discusión en relación a otros trabajos relevantes sobre la materia, así como las conclusiones a las que hemos llegado. Para concluir encontramos el capítulo de limitaciones de la investigación, las referencias bibliográficas y los anexos que nos han parecido más relevantes incluir.

## 2. Objetivos

El objetivo principal que persigue el presente trabajo es el siguiente:

- Analizar con qué concepto de coeducación acceden los futuros docentes a su formación inicial y, si tras cursar el Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, en concreto la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad*, su formación sobre la temática es adecuada.

Para lograr la consecución de este objetivo general, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los conocimientos previos que poseían antes de comenzar su etapa universitaria.
- Determinar si los conocimientos impartidos en la universidad son los adecuados.
- Conocer si a lo largo de su formación académica, los futuros docentes toman consciencia de la importancia de la coeducación en su futuro trabajo.

## 3. Justificación

Actualmente existe un gran desconocimiento y, además, falsas creencias sobre todo lo relacionado con la coeducación. Muchas personas son partidarias de la idea de que ya no existe un problema, de que está todo solucionado, y que la gente que sigue insistiendo en un cambio en este sentido son unas exageradas. Por desgracia, podemos definir esta creencia como una creencia popular, es decir, la gente considera que ya se ha llegado a un nivel de igualdad educativa respecto al género.

La Educación es un derecho fundamental recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Esto quiere decir que todas las personas sin tener en cuenta su etnia, su origen, su género o sus características individuales tienen derecho a una educación igualitaria. Y para que esto pueda suceder, uno de los pasos que hay que dar es formar en coeducación a los futuros docentes.

Una de las razones de la elección de este tema ha sido la propia inquietud personal ante la falta de formación percibida que se imparte por parte de la universidad, al terminar la carrera me he visto sin unos conocimientos y sin estrategias clave para llevar la coeducación a la práctica en mi futura labor docente.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 1. Fundamentación teórica

Para poder entender la temática en la que se basa este trabajo, debemos comenzar por familiarizarnos con los principales términos que con ella se relacionan. De esta manera nos sumergiremos en el contexto que le rodea y mostraremos una idea global del tema.

- 1.1. **Género y sexo.** Colás (2007) habla sobre la diferencia entre ambos términos refiriéndose al sexo como: “[...] las características biológicas y físicas diferenciales entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales, hormonas, etc.” (p. 152) y define género como el: “[...] conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino.” (2007, p. 152). Por tanto, coincidimos con la autora cuando argumenta que el término sexo se refiere únicamente a las características biológicas de una persona y que supone una diferencia entre hombres y mujeres. Mientras que entendemos el género como una construcción social por la que se otorga diferentes papeles y responsabilidades según el sexo biológico (Colás, 2007).

En consecuencia, podemos observar que la diferencia entre género y sexo está muy clara en cuanto a nivel conceptual y teórico. Sin embargo, el problema surge cuando observamos las características de una persona en la realidad. ¿Qué características son parte de su género, y cuales son parte de su sexo? Subirats y Tomé (2007) reflexionan sobre este tema al que llaman binomio sexo-género y sobre el que afirman que:

Esta distinción, sumamente necesaria desde el punto de vista analítico, es muy difícil de establecer en la práctica, puesto que no podemos distinguir, en cada persona, qué rasgos son los que proceden de su naturaleza o del moldeado social al que ha sido sometida. (p. 21)

Actualmente el término género se encuentra muy unido al movimiento feminista y, en múltiples ocasiones, se tergiversa su significado, tal y como ha ocurrido con el término violencia de género. Cuando se nombra la palabra género se tiende a asumir que tiene relación exclusivamente con algo femenino, dejando a un lado



la parte masculina, que realmente conforma su otro cincuenta por ciento (Subirats y Tomé, 2007).

Somos conscientes de que, en la actualidad, se está produciendo un cambio significativo en la forma en que entendemos el binarismo de género. Cada vez hay más personas que rechazan esta forma de pensar y defienden la existencia de muchas identidades de género diferentes. Esto ha llevado a que se reconozcan nuevas identidades de género, como no binario, genderqueer, andrógino y muchas otras. Lo que redundará en una mayor aceptación de la diversidad de género y la expresión de género. Sin embargo, es un tema en el que no profundizaremos en el presente trabajo.

## **1.2. Sexismo.** El sexismo es definido por Varela (2005) como:

El conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas. (p. 180)

El sexismo es un mecanismo por el cual se discrimina a una persona según el sexo al que pertenece, normalmente se favorece a un sexo frente al otro. En la actualidad, el sexo femenino se encuentra cosificado y menospreciado y en situación de inferioridad frente al sexo masculino.

Esta circunstancia es provocada por la sociedad en la que vivimos, una sociedad que coloca al hombre como centro de la historia y de la civilización humana en detrimento de la mujer, a esta forma de organización se la conoce como androcentrismo.

En la actualidad aún hay muchas personas que no son muy conscientes del sexismo y de sus consecuencias. La principal causa es que pasa inadvertido en múltiples ocasiones, dado que como explican Subirats y Tomé:

El sexismo lo impregna todo, en el mundo educativo y fuera de él. Es como un velo que cubre la realidad con una luz oscura; no es algo que esté fuera, o debajo, o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas, es, por así decirlo, la cosa misma. No es algo que podamos aislar y desprendernos de ello, puesto que ni siquiera lo vemos tal como es. El sexismo forma parte integrante y profunda de nuestra lengua, de nuestros gestos, de nuestras categorías mentales, de nuestros hábitos, de nuestras relaciones, de nuestra vida. (2007, p. 9)

Coincidimos con las autoras en que el sexismo se encuentra tan integrado en nuestra sociedad que muchas veces los mecanismos que lo mantienen y lo perpetúan se mantienen invisibles, transmitiendo la creencia de que las desigualdades que se producen, como consecuencia de los sexismos, son provocadas por las características individuales de cada persona (Subirats, 2016).

El sexismo se transmite en diversos ámbitos y aspectos de nuestra vida, pero uno de los más relevantes para nuestro trabajo es el de la educación. Durante la etapa de la niñez y la adolescencia es cuando las personas formamos nuestra identidad, por lo que somos mucho más influenciables. Justamente, estos años coinciden con la etapa de educación obligatoria, por lo que el contexto en el que se encuentren estas personas y las relaciones que se den en el mismo, afectarán a su futuro.

**1.3. Estereotipos y roles de género.** Como ya hemos mencionado anteriormente:

“[...] el género es una concepción social que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (Colás y Villaciervos, 2007, p.37), a todos estos factores los denominamos estereotipos de género. Por tanto, aquellas características que se le atribuyen a las mujeres, simplemente por el hecho de ser mujeres, se denominan estereotipos de género como bien apunta la siguiente afirmación de Fisas (1998):

“Según el tipo ideal históricamente gestado, la mujer, toda mujer auténtica, está adornada de unas características que la distinguen del varón: es dulce y tierna, cotilla y astuta, preocupada por lo concreto, incapaz de interesarse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral” (p.35)

Los hombres también poseen sus propios estereotipos de género, que, por norma general, se presentan como contrarios a los de las mujeres.

Los estereotipos de género encasillan a las personas en unos roles específicos que deben seguir para sentirse integradas en la sociedad a la que pertenecen, los roles de género. La mujer debe dedicarse a la maternidad, al amor, a la belleza, y al cuidado de los demás; mientras que el hombre debe ser fuerte, poderoso,

orgullosa y hábil. Cabe destacar, que las características asociadas al género femenino suelen tener connotaciones más negativas que las asociadas al género masculino, esta diferencia se debe principalmente a que las mujeres son consideradas más débiles en la mayoría de las sociedades. “Desde la perspectiva sociocultural estas representaciones son internalizadas por los sujetos que forman parte de dicha cultura, estructurando y configurando formas de interpretar, actuar y pensar sobre la realidad.” (Colás y Villaciervos, 2007, p. 38).

Las consecuencias de los estereotipos y de los roles de género son catastróficas para ambos sexos, dado que limitan la personalidad de cada individuo obligándolo a seguir unas determinadas normas para poder ser aceptado, y negándole la libertad de poder ser como cada uno decida ser.

**1.4. Machismo.** De acuerdo con Varela (2005) entendemos el machismo como una fuente de desigualdad que:

Consiste en la discriminación basada en la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres. En la práctica, se utiliza machismo para referirse a los actos o las palabras con las que normalmente de forma ofensiva o vulgar se muestra el sexismo que subyace en la estructura social. (p. 180)

Esta forma de pensar se encuentra, por desgracia, muy enraizada en nuestra sociedad actual. Los micromachismos son machismos a los que se les denomina de esta manera por su capacidad para pasar desapercibidos, dado que se encuentran aceptados por la sociedad y se incluyen entre nuestras acciones cotidianas (García et al. 2018).

Actualmente, está muy extendida la creencia de que el contrario del término machismo es el feminismo, pero esta forma de pensar es errónea. El antónimo de machismo es hembrismo, que se define como la creencia o actitud, que defiende la superioridad de la mujer frente al hombre (Puleo, 2011).

Una de las consecuencias más preocupantes del machismo es la violencia de género. En este sentido, en 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas

aprobó en Viena la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, que en su art. 1 define la violencia de género como:

“cualquier acto basado en la pertenencia al sexo femenino que causa o es susceptible de causar a las mujeres daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, e incluye amenazas de tales actos y la restricción o privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como en la privada”.

Por tanto, la educación se debe hacer eco de la importancia de dicho tema, e incluir un adecuado programa de coeducación con el objetivo de intentar reducir este tipo de violencia de forma contundente.

**1.5. Patriarcado.** Vivimos en una sociedad patriarcal, que como define Dolores Reguant (1996):

Es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible. (p. 20)

Si nos centramos en esta definición, y analizamos las sociedades actuales y las pasadas, podemos observar que todas ellas se encuentran regidas por el patriarcado. “La difunta premio Nobel keniana Wangari Maathai lo explicó muy bien y de forma muy concisa diciendo que, cuanto más arriba llegas, menos mujeres hay.” (Ngozi, 2014, p. 23).

El patriarcado, por supuesto, no se presenta de igual manera en todas las sociedades. Podemos distinguir entre dos tipos de patriarcado: patriarcado de coerción y patriarcado de consentimiento. Puleo explica que el patriarcado de coerción es aquel que “mantiene unas normas muy rígidas en cuanto a los papeles de mujeres y hombres. Desobedecerlas puede acarrear incluso la muerte” (2005, p. 2), por el contrario, el patriarcado de consentimiento se entiende como que es el propio sujeto el que vela por cumplir los mandatos establecidos, para asegurarse su inclusión en la sociedad. Estos mandatos pueden transmitirse a través de los

anuncios, las series, ... (Puleo, 2005). En este sentido, estamos de acuerdo con las palabras de Ngozi (2014) cuando afirma que: “El mundo entero está lleno de artículos de revistas y de libros que les dicen a las mujeres qué tienen que hacer, cómo tienen que ser y cómo no tienen que ser si quieren atraer o complacer a los hombres. Hay muchas menos guías para enseñar a los hombres a complacer a las mujeres.” (p. 31).

**1.6. Feminismo.** En la actualidad encontramos numerosas formas de definir el feminismo, Valera (2005) afirma que es:

Un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esta realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. (2005, p. 14)

No obstante, siendo esta la definición oficial, en la actualidad muchas personas asumen una idea errónea de lo que significa el feminismo, y de cuáles son sus objetivos en la sociedad.

Cuando una mujer se define como feminista, lo primero que piensan muchas personas es: “Odiar a los hombres, odiar los sujetadores, [...], crees que las mujeres deberían mandar siempre, no llevas maquillaje, no te depilas, siempre estás enfadada, no tienes sentido del humor y no usas desodorante.” (Ngozi, 2014, p. 17). Por supuesto, todos estos prejuicios sobre las personas feministas son totalmente erróneos, ya que el feminismo defiende un espíritu que se entiende como:

Una teoría de la justicia que ha ido cambiando el mundo y trabaja día a día para conseguir que los seres humanos sean lo que quieren ser y vivan como quieren vivir, sin un destino marcado por el sexo con el que hayan nacido. (Varela, 2005, p. 20)

Una vez abordados los principales conceptos relacionados con nuestro tema de estudio, pasamos a tratar de forma resumida cómo se construye la identidad de género.

## 2. Desarrollo de la identidad de género

La identidad de género es un concepto complejo y abstracto, Alonso (2004) entiende por identidad de género:

Aquella que alude a la pertenencia a uno de los dos grupos genéricos, masculino o femenino, que constituye una de las dimensiones más fundamentales en la construcción de la subjetividad, y que define el lugar que el sujeto ocupa en el mundo: sus derechos, bienes, oportunidades y obligaciones. (p. 49)

Atendiendo a dicha definición, entendemos por identidad de género a la forma de ser de cada persona influenciada por la sociedad en la que se desarrolla. Desde que nacemos la sociedad nos impone unas determinadas conductas, características o roles por el simple hecho de ser hombre o mujer, es lo que denominamos estereotipos de género. La primera persona que define esta situación es Simone de Beauvoir, “No se nace mujer: se llega a serlo” (1949, p. 87), dando a entender que una mujer no llega a ello simplemente por nacer con el sexo femenino, sino que es la cultura y la sociedad en la que se encuentra las que transmiten las expectativas, normas, valores y creencias que la convertirán en una “mujer”. Lo mismo ocurre con el género masculino.

Existen varias teorías que explican el desarrollo o creación de la identidad de género, siendo las más relevantes: la teoría ecológica de Bronfenbrenner, y la teoría sociocultural. Ambas teorías están basadas en las relaciones que se establecen entre el sujeto y su entorno.

La Teoría sociocultural se basa en una interrelación entre la sociedad y el sujeto, que se encuentra en constante renovación. Dentro de la sociedad encontramos todos aquellos factores sociales que se sitúan en el mundo externo del sujeto, justamente lo contrario de los factores personales del propio sujeto (Colás, 2007). Esta relación existente entre ambos factores está definida por cuatro acciones: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración. Entendemos el dominio como el uso que le damos a una pauta o herramienta cultural, que puede estar unida a un estereotipo de género, como es el caso de limpiar la casa. La apropiación, se da cuando un sujeto adquiere un elemento de otra cultura ajena a la suya y lo interioriza como propio, y como parte de su identidad. La privilegiación aparece cuando un sujeto de manera consciente utiliza pautas que son esperables por su género para su propio beneficio. Y, por último, la reintegración es llevar una acción que nos ha sido válida y

favorable en un contexto a otro diferente, con la intención de que se repitan los resultados positivos (Colás, 2007).

La Teoría Ecológica de Brofenbrenner está basada en la existencia de tres niveles concéntricos, siendo estos de menor a mayor: microsistema, mesosistema, y macrosistema. El microsistema es el contexto más cercano a una persona, donde se desarrollan sus actividades cotidianas, y donde se da lugar a las relaciones interpersonales. El mesosistema es el nivel en el que se dan las relaciones entre dos o más entornos diferentes. Y, para concluir, el macrosistema son las creencias, ideologías y sistemas de valores que junto con el resto de los niveles anteriores conforman una cultura (Brofenbrenner, 2002). Atendiendo a dicha teoría podemos observar que la identidad de género es un proceso que se desarrolla mediante las relaciones de la persona con el medio y los estímulos de éste. De esta manera cada persona va a tener su propia identidad de género, única y distinta del resto, dado que su personalidad, sus vivencias, y su entorno no son nunca los mismos.

La identidad de género es un término muy importante, dado que conforma parte de nuestra personalidad. Por esta misma razón, todo el mundo debería conocer su origen, su proceso de formación y sus consecuencias sobre nuestras vidas. De esta manera podremos crear una consciencia del poder de la sociedad y de los estereotipos de género en nuestra forma de ser y, por consiguiente, en nuestra vida diaria. Desde este punto de vista, el término de identidad de género cobra una nueva y mayor importancia en la educación de las futuras generaciones. Los docentes deberán focalizarse en no condicionar la identidad del alumnado y, al mismo tiempo, evitar inculcar los estereotipos y roles de género hegemónicos.

### 3. Coeducación

**3.1. Definición.** La educación es un instrumento eficaz para provocar un cambio en la sociedad y en las personas que la conforman, de esta manera nace el término coeducación, sobre el cual, Subirats y Tomé afirman que:

Es necesario que quienes hayan educado a esta mujer y a este hombre futuros hayan conseguido evitar el uso de estereotipos, géneros, prejuicios y modelos del pasado, y les hayan transmitido la posibilidad de libertad y de exploración máxima de todas sus capacidades, intelectuales, emotivas y sentimentales. Les hayan transmitido al mismo

tiempo su capacidad de protagonismo y liderazgo y de ponerse al servicio de los demás, sin ningún condicionamiento por razón de su sexo. (2007, p. 73)

Y es justamente esto lo que a lo largo de este trabajo entendemos por coeducación, no obstante, es comúnmente confundida con la educación mixta. Sin embargo, la educación mixta se define como una educación en cuyas clases se sitúan conjuntamente niños y niñas, pero que no se encuentra exenta de estereotipos de género, que es justamente contra lo que lucha la coeducación.

La Coeducación es necesaria en nuestra sociedad porque, como indican Subirats y Tomé (2007):

Hechos como la violencia de género, que causa tantas víctimas femeninas y también masculinas - aunque esto todavía no haya sido plenamente asumido por la sociedad- o la violencia en los centros educativos, o los desencuentros de los que son víctimas tantas parejas, o las sensaciones de frustración e insatisfacción que experimentan tantas personas, o la inestabilidad afectiva que caracteriza nuestra sociedad, están directamente vinculados con el sexismo y el androcentrismo, y con la imposición de modelos de comportamiento genéricos a hombres y mujeres que se adaptan mal a ellos. (p. 10)

El objetivo de la coeducación es crear una auténtica igualdad entre hombres y mujeres, basada en la libertad y en el respeto mutuo, dado que es algo que no se da en la actualidad y que consideramos necesario. Si educamos en coeducación a los niños y niñas desde pequeños, conseguiremos formar personas completas y felices consigo mismas, a la vez que contribuiremos a disminuir los efectos de problemas tan importantes como la violencia de género, entre otros.



**3.2. Evolución histórica en España de la coeducación.** Es de gran relevancia observar cómo ha ido cambiando en España el trato hacia las mujeres en el ámbito educativo, cómo nos vamos acercando progresivamente hacia la coeducación y, por tanto, como nos acercamos al horizonte de una igualdad real. Como afirma Subirats: “La escolarización fue pensada para los varones, y la presencia de las mujeres era, hasta cierto punto, una anomalía.” (2016, p. 25). Con esta frase podemos resumir, a nivel de la coeducación, el siglo XIX en España ya que solamente unas pocas mujeres tenían acceso a la educación, las pertenecientes a la burguesía adinerada y, además, su educación se basaba en los estereotipos hegemónicos de género, es decir, el cuidado de la familia y del hogar. Un pensamiento machista y sexista, que con el tiempo se ha ido quedando completamente obsoleto, aunque aún resuenen sus ecos hoy en día en muchos hogares y ámbitos. Esta situación provoca un siglo de analfabetismo extremo entre el género femenino ya que, como afirma Subirats: “La gran mayoría de las mujeres nacidas en el siglo XIX no sabían ni siquiera firmar.” (2016, p. 26). A mediados de dicho siglo aumenta la tasa de escolarización femenina, gracias a las escuelas de niñas. Unas escuelas que se encontraban separadas de las de los niños, y cuya única diferencia no se encuentra solamente en la exclusividad del género femenino, sino también en sus contenidos, basados mayoritariamente en los rezos y tareas domésticas. (Varela, 2005).

No es, hasta la fecha de 1970, con la inclusión de la escuela mixta en el sistema educativo español, a través de la Ley General de Educación, que las mujeres consiguen acceder a la educación de manera más o menos generalizada. La escuela mixta se intentó implantar en la II República, en 1931, pero nunca pudo llegar a la práctica, dado que comenzó la Guerra Civil y posterior Dictadura Franquista (Varela, 2005).

Respecto a la escuela mixta, como ya hemos comentado anteriormente, no supone una escuela en igualdad de condiciones para hombres y mujeres. No obstante, fue un gran paso, dado que las mujeres pudieron acceder al sistema educativo que, aunque fuera pensado y organizado para el género masculino, sin incluir los

saberes que hegemónicamente se atribuyen a las mujeres, por lo menos les dotaba de educación también éstas.

En 1990 aparece la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), en cuyo preámbulo se reconoce la igualdad entre hombres y mujeres como personas de pleno derecho (Malmagro, 2019). Posteriormente, en 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE) observamos un mayor esfuerzo por implementar una educación basada en la igualdad. En este sentido, en los artículos 126 y 127 encontramos medidas e iniciativas que buscan mejorar el ambiente educativo a través de la igualdad de género.

La Ley de Igualdad aprobada en marzo de 2007 contempla en su artículo 23 diversas actuaciones educativas a favor de la igualdad de género y la introducción del *mainstreaming* de género en la educación. Concretamente, uno de sus apartados hace mención a la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado aunque queda por determinar de qué modo se concretarán los aspectos de esta ley en los centros de formación. (Rausell y Talavera, 2017, p.332)

Por último, en 2013, a través de una reestructuración de la LOE, aparece la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Respecto a la coeducación, esta ley modifica los artículos 40 y 68 atendiendo a la inclusión de medidas que favorezcan el rechazo a la discriminación por razones de sexo y en consecuencia directa, la igualdad de oportunidades respecto al género. La LOMCE, sustituye la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por dos nuevas asignaturas: Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos. Esta situación se presenta como un retroceso en el avance hacia la coeducación. La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, era una asignatura de carácter obligatorio que presentaba contenidos de igualdad de género, y es sustituida por dos asignaturas de carácter opcional, una para la etapa de educación primaria y la otra para la etapa de Secundaria.

Recientemente se promulga la LOMLOE (2020), que se asienta sobre cinco objetivos básicos basados en los principios de desarrollo sostenible redactados por la ONU. Uno de estos objetivos hace referencia a: “La igualdad de género a través de la coeducación y el fenómeno del aprendizaje de la igualdad efectiva

entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género” (Montero, 2021, p. 14) y es el que se relaciona directamente con el número 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Por lo tanto, podemos observar un avance hacia la coeducación y la búsqueda de igualdad de géneros en la sociedad a través de la educación, aunque necesitaríamos que tuviera un mayor recorrido y contundencia y fuera apoyado desde todos los ámbitos posibles.

#### 4. Desigualdad de género en el sistema educativo

**4.1. Currículo oculto.** Un elemento esencial de la educación es el currículo, dado que contiene los conocimientos que se deben transmitir a las nuevas generaciones en el ámbito escolar. No obstante, existe otro tipo de currículo, el currículo oculto, al que podemos definir como:

Aquel que hace referencia a 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 explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada. (Carrillo, 2009, p. 2)

Es decir, todo aquello que se transmite en el ámbito educativo, que no queda registrado en el currículo y que la mayoría de las veces se da de manera involuntaria o inconsciente. Todas las personas poseemos unos ideales y unas creencias, y en nuestro día a día lo reflejamos, aunque sea de manera inconsciente, lo mismo ocurre con el personal docente, y con el propio alumnado.

El currículo oculto posee unas ciertas características que son enunciadas, entre otros, por Etkin (1993) y Santos Guerra (1994), y de las que nos gustaría resaltar el concepto de omnipresencia al que aluden ambos autores, es decir, que el currículo oculto se da en todos los momentos, está siempre presente, tanto durante las clases como en los recreos o los cambios de hora. También afirman que es omnímodo, lo que quiere decir que se extiende a múltiples formas de influencia. Por otro lado, es reiterativo, ya que la práctica educativa es conocida por su carácter rutinario, por lo que tiene sentido que el currículo oculto se adapte

a dicho sistema. Y es invaluable, es decir, que no puede ser medido ni evaluado, lo que muchas veces provoca que sea invisible e incluso que ocurra de manera inconsciente.

El currículo oculto presenta una gran importancia dado que como explica Carrillo:

Los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. Hay autores que llegan a afirmar que los efectos más relevantes de la escolarización no son los relacionados con el aprendizaje de los contenidos académicos, sino que los que pudieran considerarse como efectos colaterales o secundarios del sistema académico son realmente importantes para definir las transformaciones de los modos de sentir, pensar y actuar del alumnado por cuanto son mucho más duraderos y relacionados con la construcción de la personalidad. (2009, p. 2)

Podemos plantearnos, en consecuencia, la importancia que tiene dicho currículo en la transmisión de estereotipos de género en el ámbito educativo, dado que no son fáciles de detectar y, por tanto, en muchas ocasiones pasan desapercibidos. Como afirma Subirats (1991), en la educación mixta existen tanto elementos como discriminación sexista que fomentan un modelo femenino dependiente del masculino, y que crean un ambiente educativo que no transmite una igualdad de condiciones respecto a los géneros.

**4.2. Relaciones sexistas en la educación.** La pedagogía crítica fue la primera en percibir el espacio educativo como no neutral, dado que en él se contribuía a crear identidades socialmente jerarquizadas, es decir, la escuela es una fiel representante de la sociedad en la que se vive, por lo que también reproduce las relaciones sexistas de ésta (Araya, 2004). Entendemos como relaciones sexistas las relacionadas con aquellos momentos en los que se da lugar un sexismo, término que como ya hemos definido previamente, se encuentra relacionado con aquellas acciones que provocan la subordinación de la mujer respecto al hombre. Por tanto, es fácil imaginar la magnitud del problema al estar reproduciendo estas relaciones en el contexto educativo.

Muchos estudios coinciden en que, independientemente de su género, el personal docente consciente o inconscientemente presta mayor atención al género masculino durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tomé, 1999). Esta situación se debe a que el sistema educativo fue concebido en un principio exclusivamente para el género masculino, por lo que se adapta a las características que hegemónicamente se asocia a ellos. Las mujeres se añadieron a dicho sistema, y éste no realizó ninguna modificación para adaptarse a la inclusión del género femenino (Subirats, 1999). Tanto los libros de texto, el lenguaje, los espacios, los horarios, y la propia atención del profesorado tiene un componente sexista que nadie denuncia, y que muy pocas veces se percibe debido a que ha sido normalizado, es decir, muchas personas lo perciben como algo natural. De esta manera, las niñas se ven influenciadas por el contexto en el que se educan y acaban interiorizándolo como algo completamente normal, en vez de revelarse contra ello, como explican Castillo y Gamboa (2013): “Así, aunque destaquen académicamente no podrán tener las mismas oportunidades, por lo que realizan el aprendizaje de la subordinación sin combatirla, aceptándola.” (p. 10).

Nos encontramos entonces con un doble dilema, normalmente cuando se quiere erradicar un problema en la sociedad se pone el foco de atención en la educación, dado que a través de ella se pueden adaptar soluciones. No obstante, ante esta situación, la escuela representa parte del problema en cuestión. Y es, justamente por esta razón, por lo que pensamos que parte de la solución está en la formación inicial y permanente del profesorado.

- 4.3. El lenguaje.** El lenguaje, tanto oral como escrito, posee una gran importancia en nuestro día a día, dado que es el principal medio por el cual nos comunicamos. En nuestro idioma, se utiliza el masculino genérico para referirse a un conjunto de personas, independientemente de su sexo, e incluso si existe un mayor número de mujeres que de hombres en un determinado grupo. Esto, que a simple vista esta tan interiorizado por la sociedad, provoca la invisibilización del género femenino (Subirats y Brullet, 1988).

Si en un grupo mixto utilizamos un femenino genérico para referirnos al conjunto de esas personas, normalmente los hombres se manifestarán indignados en ese preciso instante objetando que ellos también se encuentran allí. No obstante, las mujeres conviven con estas situaciones y están tan acostumbradas que ni siquiera se dan cuenta de la injusticia que supone. Este hecho se confirma de la mano de Subirats y Tomé (2007) cuando afirman que:

El espacio sonoro queda delimitado, en cada momento, por el ámbito en el cual se producen sonidos que son audibles para las personas que lo ocupan. Aunque no lo parezca, este espacio es muy solicitado y su ocupación es objeto de grandes disputas. A todas y todos nos gusta hacernos oír, y que los demás nos escuchen. (p. 102)

Por otra parte, investigaciones como la de Vargas (2011) reflejan que el espacio sonoro es propiedad del género masculino, dado que es el que más lo utiliza y en un mayor volumen.

Otro factor importante es el tono, a las niñas se les suele hablar de manera pausada y con tono dulce y tierno, mientras que con los niños se suele emplear una menor cantidad de palabras y un tono más duro. Esto es debido a que los estereotipos de género hacen que se perciba a las mujeres como más capacitadas para la comunicación y los hombres para la acción (Torres y Arjona, 1993).

**4.4. Recursos didácticos.** Dentro de los diversos recursos didácticos, los libros de texto han sido y son los más utilizados por el personal docente, como bien indica Malmagro:

El libro de texto es un potente comunicador educativo, pues es concebido por muchos alumnos como una fuente principal de conocimientos, y aquí juega un papel muy importante el lenguaje tanto icónico como verbal que emplee el libro, ya que puede ser crucial para el desarrollo y la asimilación de modelos sociales para las nuevas generaciones. (2019, p. 7)

Las imágenes cobran una mayor relevancia que los textos escritos, dado que son captadas con una mayor facilidad por el alumnado y, además, cuentan con el factor atención que muchas veces escasea en las lecturas.

Los libros de texto no sólo enseñan la materia escolar ni es el dominio de ese saber en concreto lo que cultivan, sino todo un código de símbolos sociales que comportan una ideología sexista, no explícita pero increíblemente más eficaz que si estuviera expresada. (Toledo y Moreno, s.f., p. 143)

Son comunes las frases: “Papá patea la pelota” y “Mamá me mimá”. Frases con las que muchos niños y niñas han aprendido a leer, pero no solo a eso, ya que estas oraciones transmiten unos roles de género hegemónicos, convirtiéndolos en cotidianos y, por tanto, invisibilizando sus consecuencias negativas.

Los libros de texto son seleccionados por los coordinadores o coordinadoras de etapa de cada centro, personas que tienen en cuenta una gran cantidad de factores como son: la estructura de los contenidos, un vocabulario adecuado a la edad a la que va dirigido, ejemplos claros y sencillos, utilización de imágenes relevantes, explicaciones ... Por esta razón, encontramos primordial la realización de un adecuado análisis sobre los estereotipos que pueden llegar a perpetuar estas herramientas antes de realizar su inclusión en el ámbito educativo.

**4.5. Espacios.** Los espacios hacen referencia a los diversos lugares en los que se puede desarrollar una acción, y como afirman Subirats y Tomé:

El espacio en sí mismo es neutro, pero no lo es nuestra percepción del espacio, ni tampoco el uso que hacemos de él. En nuestra percepción interpretamos el espacio en función de las relaciones sociales que se establecen en él, y de nuestras prefiguraciones respecto de estas relaciones, que, en cierto modo, lo conforman, de modo que el espacio que percibimos ya no es neutro. (2007, p. 98)

El colegio, como el resto de los espacios, debería ser neutral, dado que como indican Subirats y Tomé “El espacio es un bien común de la humanidad. En principio. Nos pertenece a todas y a todos. O a nadie, que viene a ser lo mismo” (2007, p. 99). Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente en el apartado del lenguaje, los niños se sienten más cómodos que las niñas a la hora de levantar la voz y expresar sus pensamientos o ideas y esto tiene su origen en que se sienten los protagonistas de dicho espacio, sensación que no poseen de la misma forma las niñas, aunque tengan la misma edad, y pertenezcan al mismo contexto social.

Los niños son los protagonistas del espacio, lo ocupan, pretenden llenarlo, apropiárselo; es el escenario donde deben producir su protagonismo, afirmarlo. Por lo tanto, corren por él, giran sobre él, hacen que su cuerpo ocupe el máximo de este

espacio con giros rápidos, a veces con los brazos extendidos, para ocupar una mayor parte de su escenario. (Subirats y Tomé, 2007, p. 106)

El lugar donde mejor se puede llegar a observar esta diferenciación es en el patio. Los niños ocupan, por regla general, todo el espacio central, siendo los protagonistas de éste, y las niñas suelen quedar relegadas a los rincones y los laterales. Se justifican los comportamientos, y la utilización de los espacios, atendiendo a la biología o a los propios gustos. Como corroboran Subirats y Tomé:

La escuela, hasta el momento, jamás se ha cuestionado la hipótesis inversa, esto es, que el resultado de juegos masculinos y femeninos no sea el resultado de los deseos individuales o biológicos sino precisamente la posibilidad o no de acceso al centro del espacio. Y esto es simplemente una cuestión de poder. (2007, p. 144)

**4.6. Medios de comunicación.** En la actualidad los medios de comunicación tienen un gran poder de influencia dado que son uno de los principales agentes socializadores que colaboran en la creación de las identidades (Leoz, 2015). Sin embargo, los medios de comunicación no reflejan la realidad, sino una representación de la misma. Dicha representación queda moldeada con el fin de influenciar en los espectadores, normalmente con la intención de hacerles adquirir un producto, pero también provocan cambios en la conducta de las personas para asemejarse a estereotipos inalcanzables. Por supuesto, los sexismos y el machismo también se encuentran en los medios de comunicación favoreciendo su perpetuación (Delgado, 2015).

Debemos crear un pensamiento crítico en la sociedad en relación a los medios de comunicación, para que sean conscientes de las ideologías que se encuentran representadas y el mensaje oculto que se quiere transmitir. Una excelente forma de conseguirlo es a través de la educación tal y como afirman Belmonte y Guillamón (2008): “Se requiere una educación audiovisual que les alfabetice en los medios y en sus lenguajes, pero enfatizando su importancia como sujetos receptores que construyen su identidad, en parte, a través de las representaciones televisivas.” (p. 115)



**4.7. Familias.** La familia es el contexto mas influyente en la formación de un nuevo individuo dado que, junto con el colegio, van a ser las personas más cercanas e importantes para el niño y la niña. Como afirman Garaigordobil y Aliri (2011):

La familia, como contexto educativo primario, tiene gran importancia a la hora de transmitir valores y creencias, por lo que resulta de gran relevancia explorar el modo en el que ésta influye en la socialización de género y en las creencias sexistas que puedan tener. (p. 382)

Las familias pueden transmitir a los niños y niñas unas determinadas normas sociales con características sexistas, que los menores asumirán como totalmente naturales y normales. La escuela no puede cambiar a las familias, al menos no de manera directa, pero si que puede hacerlo a través del alumnado. Si a un niño o una niña le enseñamos a pensar de forma crítica en relación a los estereotipos de género, el sexismo y el patriarcado, comentará con sus familiares aquellos aspectos que le resulten contradictorios en relación a los aprendizajes adquiridos. De esta manera no aseguramos que cambien sus formas de relacionarse en el entorno familiar, pero sí podemos intentar que, tanto familiares como niños y niñas, reflexionen sobre que perpetuar una sociedad basada en aspectos que infravaloran e invisibilizan a las mujeres no es lo más beneficioso ni correcto.

A pesar de la importancia que tiene identificar la influencia de factores del contexto familiar en el sexismo, son muy escasas las investigaciones centradas en el análisis de las relaciones entre el sexismo de progenitores e hijos-hijas, es decir, en la conexión y/o transmisión intergeneracional del sexismo. (Garaigordobil y Aliri, 2011, p. 382)

Si desde la educación no trabajamos el tema de la coeducación, haciendo hincapié en la definición y existencia de sexismos, es posible que los niños y niñas no lo trabajen en ningún momento. Debemos aprovechar el poder de la educación en la formación de las nuevas generaciones, no solo con el objetivo de llegar a ellos, sino también a sus familias.

## 5. Formación del profesorado

Tras lo visto anteriormente es obvio que nuestra sociedad necesita una transformación, y ¿quién mejor que el profesorado para impulsar dicho cambio desde las aulas?

El profesorado es uno de los agentes claves en la creación de una cultura de género, libre de estereotipos sexistas, protagonistas en el cambio de la desigualdad entre hombres y mujeres en las aulas, para poder construir una sociedad democrática en donde estén presentes en igualdad hombres y mujeres. Defendemos la importancia de la formación inicial del profesorado para la supresión de las discriminaciones y estereotipos sexistas en nuestro sistema educativo (Sánchez y Barea, 2019, p. 77)

Nos gustaría comenzar este apartado hablando de cómo se encuentra en la actualidad la formación del profesorado respecto a la coeducación. En este sentido, cabe mencionar cómo a pesar de que el RD 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, establece que los Grados relacionados con la educación deberían incluir contenidos formativos relacionados con la igualdad o la prevención de la violencia de género. A pesar la vigencia de la ley de obligado cumplimiento 3/2007 de Igualdad entre Hombres y Mujeres y de que la recientemente aprobada Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual la llamada Ley del “solo Sí es Sí”, establece en su artículo 24.1

[...] las universidades impulsarán la inclusión de contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, sensibilización, detección y formación en materia de violencias sexuales en los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que conducen al ejercicio de profesiones docentes.

Es una realidad que en la mayoría de las titulaciones universitarias de formación del profesorado no se incluyen finalmente aspectos relacionados con estas materias o bien se hace de forma poco profunda y en forma de efemérides (Aristizabal, et al., 2018).

Por otra parte, en bastantes instituciones se aboga por la transversalidad como manera de incorporar la coeducación en todas las asignaturas, pero esto lo que supone en realidad es una excusa perfecta para no tratarla en profundidad en ninguna de ellas. Como muy bien explican Anguita y Torrego (2009):

Bajo esta perspectiva no se configuran materias ni asignaturas en los nuevos planes de estudio, pues, según se dice, se limita así la relevancia de estas enseñanzas: la paz, la accesibilidad, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres –van todas juntas en el mismo cesto– son tan importantes que no pueden reducirse a una simple asignatura; han de impregnar todo el curriculum. La realidad es bien diferente, pues vemos que buena parte de los planes de estudio que se van conformando de esta manera se limitan a alguna alusión

genérica que no se traduce en nada concreto: no hay créditos asignados, no hay actividades relacionadas, no se encuentra nada en la evaluación, ni en las prácticas... (p. 21)

Consideramos que la perspectiva de género no debería aparecer de manera transversal sino más bien ser la corriente principal, es decir, que tanto los diseños de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas estén basadas en ello (Pérez Carracedo, 2006). De esta manera nos aseguramos de que todo el alumnado recibe una correcta formación, sin excepción alguna.

Otro de los factores que incide sobre la falta de cuestiones de género en el temario es producida por el miedo al conflicto que tales temas pueden suscitar en parte del profesorado. Dado que en muchas ocasiones son cuestiones que se tachan de subjetivas y cuya mera mención puede desencadenar en un conflicto ideológico (Ballarín, 2017).

Por todo lo comentado con anterioridad podemos afirmar que hoy en día en la Universidad Española no se da la importancia necesaria a la coeducación y a la formación del futuro profesorado en dicho tema, cuestión básica para fomentar una verdadera transformación social desde la escuela.

En definitiva, el esfuerzo de muchas profesoras feministas universitarias se ha visto frustrado en el deseo de implantar asignaturas en los planes de estudios. En primer lugar, por la débil consideración tanto en la normativa como en su aplicación universitaria que han hecho posible que se convirtiera en optativa lo que debería ser una obligación de formación. En segundo lugar, porque se ha permitido que se ocupen de estas materias profesoras y profesores sin preparación específica para ello, que pueden trivializar y convertir en insustancial el conocimiento acumulado desde el feminismo. (Ballarín, 2017, p.14)

Para profundizar en la anterior afirmación, hemos indagado sobre la percepción de profesionales de la enseñanza que están en activo y hemos podido constatar la carencia que presentan con respecto a la coeducación y que los lleva a demandar formación al respecto. En este sentido Aristizabal et al. (2018), llevaron a cabo una investigación en la que realizaron varias preguntas sobre coeducación a un conjunto de docentes y del que extrajeron como conclusiones que el 85% de las personas encuestadas, tanto hombres como mujeres, consideran que necesitan una mayor formación sobre la temática (Aristizabal et al., 2018, p. 87) lo que se confirma en otros trabajos como los de García San José (2020) o Martín Sanz (2021). Por otra parte, también en este mismo estudio se expone la necesidad de llevar a cabo

una formación más práctica en la que se incluyan análisis de situaciones reales en el aula. (Aristizabal et al., (2018)). Todo ello nos lleva a poner el foco en la necesidad de llevar a cabo una adecuada Formación Inicial y permanente del Profesorado en relación a la temática. Esta sería una buena manera de comenzar a concienciar a la sociedad sobre la importancia y necesidad de llevar a cabo una verdadera coeducación.

Según Colás (2004) y Bolaños y Jiménez (2007), esta formación inicial debería constar de tres fases o niveles. Un primer nivel en el que se busque una concienciación crítica de la transmisión de valores que están ocurriendo en la actualidad en la escuela, y que sean capaces de romper sus propios esquemas. Un segundo nivel en el que se trabaje sobre casos prácticos factibles en la realidad y sobre como detectarlos de manera crítica. Y, finalmente, un tercer nivel en el que se puedan observar ejemplos de buenas prácticas docentes, y de cómo tratar con las injusticias detectadas en el segundo nivel al que acabamos de aludir (Aristizabal, et al., 2018).

Un punto clave en la formación del profesorado es, sin duda, la creación de un pensamiento crítico respecto al tema en cuestión, pero sobre todo el desarrollo de una autocrítica, a través de la cual podrán valorar su propia acción docente y sus consecuencias. Por supuesto esto es solamente una propuesta de cómo podría ser esa formación inicial, pero sin lugar a duda sería un gran paso hacia la dirección de una coeducación real en las aulas.

### **CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación que planteamos a continuación tiene como objetivo analizar con qué concepto de coeducación acceden los futuros docentes a su formación inicial y, si tras cursar la carrera de Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, en concreto tras cursar la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad*, su formación sobre la temática se ha ampliado y es adecuada. Es decir, si realmente los docentes que salen de la universidad poseen unos adecuados conocimientos sobre la coeducación para poder llevarla a cabo en las aulas. En este capítulo presentamos cómo se ha llevado a cabo la investigación que aquí presentamos. Comenzamos con el método y el diseño elegidos para la investigación, incluyendo el motivo de su elección y la justificación. A continuación, explicamos la

metodología utilizada y cómo se ha realizado la recolección y el análisis de los datos. Y finalizaremos con una discusión sobre los resultados obtenidos.

### 1. Método de investigación

Para poder elegir la metodología que más se adapte a la investigación debemos fijarnos en nuestros supuestos teóricos y perspectivas, sin perder de vista los propósitos que estamos buscando (Quecedo y Castaño, 2003). En este sentido, para realizar nuestra investigación hemos empleado una metodología cualitativa puesto que nos permite llevar a cabo una descripción contextual de la situación a analizar, lo que nos garantiza una mejor comprensión de la realidad a estudiar (Anguera, 1986).

Basándonos en Taylor y Bogdan (1987) podemos exponer las siguientes características de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva, dado que la investigación parte de los datos obtenidos y no al revés.
2. Utiliza una perspectiva holística, considerando como un todo tanto a las personas como los contextos de las mismas.
3. Se la considera reflexiva e interactiva debido a que quedan registrados los efectos que el investigador causa en las personas que son su objeto de estudio.
4. Es naturalista, los investigadores intentan comprender a las personas dentro de su marco de referencia personal.
5. Los investigadores deben dejar a un lado las ideas previas o preconcebidas.
6. Son válidas todas las perspectivas para lograr la comprensión de las mismas, por lo que se define como abierta.
7. Es humanista, dado que se da gran importancia a la vida privada y personal de los participantes.

Por todas estas características se ha optado por la metodología cualitativa, que como indica Barba (2013) “el conocimiento científico en la investigación en educación está vinculado a lo experiencial, lo vivido y los problemas diarios” (p.24).

### 2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se encarga de estructurar los componentes de la investigación de una manera lógica y coherente. Dichos componentes serían la justificación, la teoría, las

preguntas de investigación, el método y los criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio (Mendizábal, 2006). En nuestro caso, nos encontramos ante un diseño flexible dado que como indican Marshall y Rossman (1999) es un diseño que se va construyendo, y puede modificarse a elección del investigador o de la investigadora. Mendizábal (2006) lo define como:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p. 67).

La investigación planteada se ha realizado a través del estudio de casos, que podemos definir como un “termino paraguas” según Martínez (1988), dado que reúne métodos y técnicas de investigación pertenecientes a un mismo grupo cuyo objetivo común es el estudio de un determinado ejemplo o caso. Así, para Arnal, Del Rincón y Latorre el estudio de casos:

“debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (1994, p. 206)

Para algunos autores su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. (Álvarez y San Fabian, 2012).

Según su finalidad, Stake (2005) propone la existencia de tres tipos de estudio de caso: estudio de caso intrínseco cuyo objetivo es la máxima comprensión del caso en cuestión; el estudio de un caso colectivo, que se lleva a cabo cuando la investigación se focaliza en una condición, población o fenómeno y el estudio de caso instrumental, que busca generalizar a partir de una agrupación de situaciones específicas.

Atendiendo al informe de investigación, Pérez (1994) propone una clasificación diferente: estudio de caso evaluativo en el que se presentan explicaciones y descripciones con el objetivo de crear juicios sobre el objeto de estudio; estudio de caso descriptivo que contiene un informe detallado sin fundamentación teórica y estudio de caso interpretativo que presenta descripciones cuyo objetivo es desafiar o defender teorías.

Nuestro estudio de caso se definiría como intrínseco y evaluativo. En este sentido, se ha decidido investigar el concepto de coeducación que tienen los y las futuras docentes y si la formación recibida a través de la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad* contribuye a mejorar su concepto sobre la temática, en concreto nos centramos la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Para ello empleamos los cuestionarios llevados a cabo en la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad*, donde se realiza un cuestionario inicial el primer día de clase, y un cuestionario final al término de la misma; y un cuestionario realizado este mismo curso, por los mismos estudiantes que llevaron a cabo los primeros, pero dos o tres años más tarde respectivamente. Este último cuestionario ha sido respondido por los alumnos y alumnas de tercero y cuarto del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria. Para guiar el proceso de investigación hacia la consecución del objetivo principal, las siguientes preguntas han servido de guía a lo largo del proceso:

- ¿El profesorado en formación es consciente de la existencia del sexismo y de las consecuencias que este tiene en nuestra sociedad?
- ¿Con que conocimientos sobre coeducación acceden al grado universitario?
- ¿La formación en coeducación durante la formación universitaria es la adecuada?
- ¿De qué forma influye la formación en coeducación o la falta de la misma a la hora de tenerla en cuenta para el día a día?

Para llevar a cabo este trabajo hemos seguido las fases estructuradas por Valles (2000) y que podemos consultar en la Tabla 1:

**Tabla 1.**

*Fases en las que se estructura la investigación*

<b>Al principio del estudio</b>	<b>Durante el estudio</b>	<b>Al final del estudio</b>
1. Formulación del problema	1. Reajuste cronograma de tareas	1. Decisiones de análisis
2. Selección de casos y contextos	2. Observaciones y entrevistas	2. Decisiones de presentación y escritura del estudio
3. Acceso al campo	3. Modificación de guion de entrevistas	
4. Marco temporal	4. Generación y comprobación de hipótesis	
5. Selección de las estrategias metodológicas		
6. Relación con la teoría		

Tomado de: Valles (2000).

### 3. Metodología

Tras analizar el método y el diseño de la investigación, nos centraremos en la metodología de obtención y análisis de datos.

#### 3.1. Obtención de datos

Es muy importante que, los instrumentos y técnicas seleccionados para la obtención de datos de nuestra investigación, se centren en aspectos fundamentales como lo son el tiempo y los recursos disponibles, y los conocimientos previos de los que disponía la investigadora sobre la temática en cuestión, junto con las fuentes informativas en las que se basa el marco teórico.

Como hemos mencionado previamente, nuestra investigación se basa en un estudio de casos, cuya importancia radica en que, tal y como afirman Campoy y Gomes (2009) este tipo de estudios indagan en las motivaciones personales, en los sentimientos y pensamientos de las personas en las que se coloca el foco de estudio.

Hemos optado por el cuestionario abierto como instrumento para la recolección de datos en nuestra investigación. El cuestionario es definido por Meneses y Rodríguez (2011) como: “Un instrumento estandarizado que permite la recogida eficiente de datos [...] para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa” (p. 7).

El cuestionario está conformado por preguntas abiertas que dan cabida a las reflexiones individuales, que es justamente lo que se busca al utilizar este tipo de instrumento.

El elemento clave del cuestionario son las preguntas, dado que como muy bien nos indica García (2005) “de la selección y elaboración de cada una de ellas depende esencialmente la calidad del cuestionario” (p. 65). En nuestros cuestionarios se formulan las mismas preguntas a todos los participantes con el objetivo de que las respuestas puedan ser comparables. Las preguntas son abiertas dado que deseamos conocer las reflexiones que llevan a cabo los participantes al



realizarlas. Cabe destacar, que en todo momento se ha buscado la creación de un ambiente que favorezca la comodidad de la persona encuestada buscando la confianza y la veracidad en la realización del cuestionario. Como indican Rodríguez, Gil y García (1996):

También es preciso tener en cuenta que el encuestador debe clarificar los objetivos de la encuesta mediante una presentación previa de carácter formal. Es recomendable, si no se han realizado contactos previos con la persona o personas a encuestar, enviar un escrito de presentación del encuestado en el que se aclare su propósito y se solicite la administración del instrumento concreto. (p.196)

A las personas encuestadas se les habló del objetivo del cuestionario y de lo que se pretendía hacer con sus respuestas, también se les garantizó un trato anónimo de los mismos resultados.

Nuestros cuestionarios se han llevado a cabo en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en la carrera de Programa de Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Educación de Segovia perteneciente a la Universidad de Valladolid. Es una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del primer año de carrera.

Podemos hablar de que se han realizado tres cuestionarios diferentes, que arrojan un total de 133 cuestionarios. Un cuestionario inicial que se llevó a cabo en el primer curso del programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria del curso académico 2019 – 2020, que fue respondido por 41 personas.

Un segundo cuestionario, que se corresponde con el cuestionario final de la asignatura. Este cuestionario se realizó en el primer curso del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria de los cursos académicos 2019 – 2020 y 2020 – 2021, en este punto es necesario resaltar que la docente que normalmente se encarga de impartir esta asignatura se encontraba de baja y por tanto otra persona se encargó de sustituirla. En ambos cuestionarios se explicitan las mismas cuestiones para ambos grupos y que se pueden consultar en el anexo II y anexo III. Por último, el tercer cuestionario se llevó a cabo con los mismos grupos que se había realizado anteriormente, pero dos o tres años más tarde respectivamente, es decir el curso académico 2022 – 2023. El cuestionario está

compuesto por una serie de preguntas que hacen referencia a los cuestionarios anteriores, y otras nuevas, y que pueden leerse en el anexo IV y V.

A continuación, exponemos en la Tabla 2 un resumen con los datos de los cuestionarios empleados, así como su codificación.

**Tabla 2.**

*Tabla resumen de los cuestionarios realizados en la investigación*

<b>Curso</b>	<b>N.º de Cuestionarios</b>	<b>Tipo</b>	<b>Codificación</b>	<b>Edades aproximadas</b>
1º Curso PEC (2019 – 2020) Actualidad 4º PEC	40	Inicial	CI001 – CI040	Entre 18 y 19 años la mayoría
1º Curso PEC (2019/2020) Actualidad 4º PEC	39	Final	CF4001 – CF4039	Entre 18 y 19 años la mayoría
1º Curso PEC (2020-2021) Actualidad 3º PEC	37	Final	CF3001- CF3037	Entre 18 y 19 años la mayoría
3º Curso PEC (2022-2023)	6	Actual	C3G001 – C3G006	Entre 20 y 21 años la mayoría
4º Curso PEC (2022-2023)	12	Actual	C4G001 – C4G018	Entre 21 y 22 años la mayoría

Elaboración propia.

Las edades de los y las participantes varían dependiendo del curso y del cuestionario, como hemos reflejado anteriormente en la tabla. Esta variación se produce en función de si las personas entraron en la carrera del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria nada más terminar su etapa de bachillerato, si han realizado alguna otra carrera previa o módulo, si han repetido a lo largo de su etapa educativa, ... El cuestionario inicial se llevó a cabo al comienzo del primer año de carrera, durante la primera clase de la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*. De dicho cuestionario, seleccionamos para analizar las siguientes preguntas:

- ¿Es el feminismo lo contrario del machismo? ¿por qué?

Esta pregunta, y sus respectivas respuestas tienen una gran importancia a la hora de valorar el grado de conocimiento inicial sobre la coeducación, con el que los alumnos y las alumnas acceden al grado universitario.

El cuestionario final se realiza también durante el primer año de carrera, pero una vez que ya han cursado la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*. De dicho cuestionario, seleccionamos la pregunta de:

- ¿Es lo mismo una escuela mixta que escuela coeducativa?

Esta pregunta, y sus respectivas respuestas, tienen una gran importancia a la hora de valorar el grado de conocimiento sobre coeducación con el que el alumnado finaliza su paso por la asignatura.

Dada la gran cantidad de preguntas que se realizan en dichos cuestionarios y que no están relacionadas con el tema que nos ocupa: la coeducación, decidimos centrarnos en las que se relacionan directamente con el tema.

### **3.2. Análisis de datos**

Entendemos por análisis de datos “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, p.70). Con esto queremos decir, que en cualquier proceso de investigación y, por ende, también en la investigación cualitativa, cobra vital importancia analizar y significar los datos obtenidos y, la persona encargada de realizar dicho proceso. En este sentido, tal y como afirman Rodríguez, Gil y García (1996) “el análisis requiere cierto esfuerzo y dosis de pericia por parte del investigador” (p. 197).

La mayoría de los procesos de análisis de datos presentan una estructura base común. Esta sería: reducción de datos, disposición y transformación de estos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996). En primer lugar, hemos identificado y codificado las respuestas obtenidas para después definir varios temas o nódulos esenciales basados en las cuestiones que han guiado nuestro trabajo a saber: con conceptos, tipos de escuela, formación del profesorado y asignatura de *Educación para la*

*paz y la igualdad.* Una vez hecho esto hemos elaborado una serie de categorías y subcategorías que nos han ayudado a guiar el análisis e interpretación de los datos.

**Tabla 3.**

*Categorías y subcategorías del análisis de datos*

Temas principales	Categoría	Subcategoría
Conceptos	Machismo	Supremacía hombre
		Algo negativo
		Defensa hombre
		Desconocimiento
	Feminismo	Igualdad
		Defensa mujer
		Igual al machismo
		Desconocimiento
	Machismo VS Feminismo	Son lo mismo, pero subyugando a un género específico respectivamente
		No son lo mismo, pero tienen cosas en común
		Son completamente diferentes
		Desconocimiento
	Tipos de escuela	Escuela mixta
Educación en un mismo ambiente, pero diferente en función del sexo		
Alumnado de la misma edad en una clase		
Diferente currículo en función del sexo		
Desconocimiento		
Escuela coeducativa		Educación igual para ambos sexos
		Educación en un mismo ambiente, pero diferente en función del sexo
		Alumnado de diferentes edades en una misma clase
		Mismo currículo para todo el alumnado

		Más de un profesor o profesora en la clase
		Desconocimiento
	Escuela Mixta VS Escuela Coeducativa	Es lo mismo
		Son cosas completamente diferentes (correspondiente reflexión)
		Desconocimiento
Formación del profesorado	Formación previa a la asignatura	Formación
		Un ligero conocimiento
		Nula
	Formación posterior a la asignatura	Formación acreditada
		Formación por su cuenta
		Una ligera formación
		Nula
	<i>Educación para la Paz y la Igualdad</i>	Metodología utilizada
Metodología significativa		
Juegos		
Tradicional		
Metodología activa		
Por proyectos		
Práctica y teórica		
Desconocimiento		
Utilidad para el futuro y adecuación		Sí
		Podría haber sido mejor
	No	

Elaboración propia

#### 4. Rigurosidad del estudio

Se espera un comportamiento ejemplar por parte de los y las investigadoras, en el que deben analizar e interpretar los datos de manera rigurosa, dado que su objetivo último es buscar la

credibilidad de la investigación. Es una forma sencilla de demostrar que la propuesta es íntegra y válida (Patton, 2015).

Según Guba (1981) la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad son principios fundamentales que deben cumplirse en la investigación cualitativa para garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. En este sentido vamos a exponer cómo los hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo.

**Credibilidad:** es una medida de la fiabilidad y la integridad de los resultados. Para ello hemos empleado técnicas de investigación cualitativa como el cuestionario abierto para garantizar que los datos recopilados sean lo más precisos y veraces posibles.

**Transferibilidad:** es la capacidad de aplicar los resultados o pasos de una investigación cualitativa a otros contextos. Para ello hemos descrito de la manera más fidedigna posible los pasos seguidos para que nuestro trabajo se pueda replicar en otros contextos o situaciones educativas.

**Dependencia:** es la capacidad de los resultados obtenidos a través de la investigación cualitativa de ser replicados por otros investigadores o investigadoras. Para ello hemos empleado métodos de investigación estandarizados y que hemos descrito a lo largo del trabajo para garantizar que los resultados sean lo más consistentes, fiables y contrastables posibles dado que se está llevando a cabo un trabajo de iniciación a la investigación.

**Confirmabilidad:** se refiere a la verificación de la validez o fiabilidad de los resultados de la investigación. Esto significa que los hallazgos son consistentes con la realidad y representan una imagen precisa de la situación. Para ello hemos recolectado datos de forma objetiva y sistemática, los hemos comparado con otros estudios, y proporcionamos evidencias de la verificación de los resultados para demostrar que son confiables.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS OBTENIDOS**

En este apartado expondremos la información obtenida a través de los cuestionarios abiertos, usando de guía para el análisis las categorías y subcategorías expuestas previamente.

### **a) Conceptos**

Dentro de este apartado hablaremos de los conceptos de machismo y feminismo, y de cómo son percibidos por las personas que han respondido los cuestionarios.

Comenzaremos con el término “machismo”, que como indica Varela (2005) “consiste en la discriminación basada en la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres” (p. 180), como ya hemos tenido ocasión de explicar en apartados anteriores del presente estudio.

Partiendo de dicha definición, observamos que algo más de la mitad (54%) de las personas encuestadas en el curso 2019/2020, con el modelo de cuestionario inicial de comienzo de la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*, poseían un conocimiento adecuado de lo que era el machismo: “El machismo es la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres” (CI010). Del resto de personas, un 32% poseía un desconocimiento sobre el mismo, un 5% lo consideraba algo negativo, “El machismo se podría considerar como el defecto de muchas personas que ellas mismas se discriminan y que a su vez hacen una posible discriminación a otras” (CI005) y el 10% final lo consideraba como la defensa del hombre “El machismo ensalza al hombre” (CI027). Debemos tener en cuenta al observar dichas cifras que estas personas todavía no habían recibido una formación en coeducación, y que la mayoría de ellas se encontraban en sus primeros días de su etapa universitaria. No obstante, es reseñable que prácticamente la mitad de estas personas no tiene un mínimo conocimiento sobre el concepto de machismo y, por tanto, de sus posibles implicaciones.

Tras el análisis de dichos cuestionarios, una respuesta ha captado nuestra atención por nombrar a las personas cisgénero, entendiendo como tal según Zapata et al. (2019) aquella “Identidad, expresión y conducta de género concordante con el género asignado al nacer.” (p.1). Esta respuesta induce a pensar que la persona que ha empleado este concepto posee bastantes conocimientos relacionados con los temas de género y, por tanto, es de suponer que también sobre coeducación o, por lo menos, sobre su terminología, dado que también usa la palabra patriarcado, siendo la única que lo hace a lo largo de todos los cuestionarios analizados. Esta persona lo utilizó en la definición de machismo tal y como podemos comprobar a continuación: “El machismo es la sensación de superioridad de los hombres cisgénero hacia las mujeres respaldada por una sociedad (patriarcado)” (CI001).

En las respuestas de este mismo cuestionario podemos comprobar cómo cinco personas han utilizado el término hembrismo y que, además, lo han explicado correctamente al emplearlo

como el antónimo de machismo, que se define como la creencia o actitud, que defiende la superioridad de la mujer frente al hombre (Puleo, 2011). De nuevo volvemos a observar un nivel elevado de conocimientos sobre la temática en dichas respuestas y del empleo del vocabulario asociado.

A continuación, nos centraremos en los cuestionarios llevados a cabo en el curso 2022/2023, es decir dos y tres años después respectivamente de haber cursado la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*. En el grupo de cuarto del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, así como en el grupo de tercero, prácticamente la totalidad de las personas son conscientes del significado de la palabra machismo, ya que el 100% y el 90% respectivamente, ofrecen respuestas adecuadas y en consonancia con la definición del término como, por ejemplo: “Cuando una persona refleja y está de acuerdo con que el hombre tenga más ventajas y esté por encima de las mujeres” (C4G003). Además, cabe resaltar que el 10% de las respuestas que se corresponden con el grupo de tercero, pese a no ofrecer una definición totalmente acertada, valoran el término como algo negativo: “Cuando un hombre, incordia de cualquier manera a una mujer, con piropos salidos de tono y situaciones, peleas, broncas, insultos, etc.” (C3G005). No obstante, debemos tener en cuenta la disminución del número de personas que se ofrecieron a responder el cuestionario en este último curso 2022/2023, dado que, en contraposición con el primero de los cuestionarios, esta vez era una tarea completamente voluntaria, dependía del interés por colaborar y, quizá, se implementó en un momento en el que los y las estudiantes tenían una carga importante de trabajos que realizar ya que nos encontrábamos prácticamente al final del primer cuatrimestre del curso académico. Como queda reflejado en la tabla número 2, la cantidad de respuestas obtenidas se reduce notablemente en dichos cuestionarios.

Respecto al término de feminismo seguiremos la misma estructura de análisis utilizada anteriormente para el machismo. Comenzaremos con su definición según Varela (2005):

Un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esta realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. (p. 14)



En el cuestionario inicial del curso 2019/2020 hubo un 66% de estudiantes que ofrecieron una definición adecuada sobre el significado del término feminismo: “El feminismo es la lucha por la igualdad de la mujer con el hombre, ya que a lo largo de la historia se han visto sometidas (desgraciadamente) y por debajo del papel que tomaba el hombre.” (CI006). El resto, es decir, un 15% lo relacionó con la defensa de la mujer, pero no habló en ningún momento de la igualdad, “El feminismo es para defender el derecho de la mujer” (CI002), y el otro 15% lo definió como el machismo, pero cambiando el género, como se puede comprobar en el siguiente ejemplo: “En el feminismo es la mujer la que ataca al hombre” (CI034) y el 5% restante presentaba desconocimiento ante el posible significado del concepto, que se evidencia en la falta de respuestas ante la pregunta o bien con respuestas totalmente alejadas de la definición del concepto.

Creemos necesario rescatar la siguiente respuesta: “El feminismo es la lucha de las mujeres para liberarse de las opresiones socioculturales que sufren” (CI001). En la respuesta original se encuentra subrayada la palabra mujeres. ¿Realmente el feminismo es una ideología que solo pueden defender las mujeres?

Se menciona la cosificación de la mujer por parte del machismo en una de las respuestas, que puede definirse como la reducción de la mujer a su cuerpo o partes de éste, y tratándola como un objeto en vez de como un ser humano (Ríos y Chenge, 2014).

Respecto a los cuestionarios llevados a cabo en el curso 2022/2023 de la clase de cuarto del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, observamos que hay bastantes respuestas que se acercan al significado del término, algo más que ocho de cada diez, lo que es un aumento nada despreciable. Algunas de las respuestas ofrecen afirmaciones como la siguiente: “Movimiento y lucha por la igualdad de derechos y condiciones entre hombres y mujeres” (C4G008), un 8% habla de la defensa de la mujer, pero no menciona la igualdad como se puede comprobar en la siguiente afirmación: “Colectivo que defiende los derechos de la mujer” (C4G005) y un 8% restante piensa que es igual que el machismo, pero cambiando el género “Pretende la igualdad pero los hechos hacen creer que superioridad de la mujer” (C4G001).

Por último, el curso 2022/2023 de la clase de tercero del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria presenta un 90% de respuestas cercanas a la definición original como por ejemplo la siguiente: “La búsqueda de la igualdad entre géneros” (C3G006) y el 10% restante lo asemeja al concepto de machismo, pero cambiando el género “El feminismo extremo lleva estos ideales al extremo, siendo como el machismo, pero al revés” (C3G005).

Para terminar, la gran mayoría de las personas que han respondido los cuestionarios consideran que el machismo y el feminismo son cosas completamente diferentes, hablamos de cifras del 85% en el cuestionario inicial, el 100% en el cuarto curso y del 90% en el tercer curso, un ejemplo de ello es esta respuesta de la clase de cuarto: “No, uno busca la igualdad y el otro no” (C4G002).

#### b) Formación docente

A continuación, analizaremos las respuestas de las personas encuestadas respecto a los conceptos sobre educación mixta, la coeducación, y sus diferencias.

Comenzaremos con el concepto de la educación mixta, también conocida como escuela mixta, que puede definirse como el tipo de educación en el que hombres y mujeres se encuentran compartiendo el mismo espacio. Históricamente hablando, una educación creada para el género masculino y al que se anexiono el género femenino sin tener en cuenta las necesidades de este (Subirats, 2016).

Partiendo de esta definición analizaremos las respuestas ofrecidas al cuestionario final de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* de los cursos 2019/2020, y 2020/2021, ya que esta es una cuestión que sólo se pedía en este último cuestionario de la asignatura y no en el inicial, tal y como ya hemos comentado en apartados anteriores.

Comenzaremos con el curso 2020/2021, en el cual, hemos encontrado que un 76% de las personas encuestadas ofrecen respuestas que son acordes con la definición del término como puede ser la siguiente: “Una escuela mixta es una escuela en la que se admiten niños y niñas” (CF3004). De las afirmaciones restantes, una persona definió la educación mixta como “aquella donde conviven niños y niñas de la misma edad en una clase”, (CF3018) mientras que otras dos, consideraron que la educación mixta era aquella en la que el currículo era diferente

en función del sexo del alumnado “En una escuela mixta se les da a los niños un currículo distinto que al de las niñas” (CF3031). Esta última definición podría tener algo de sentido dado que, si hablamos del currículo oculto, mencionado anteriormente en el marco teórico, es cierto que no es el mismo para todos los géneros, pero si nos centramos en el currículo oficial y que se encuentra en vigor, entonces hablaríamos del mismo para todo el alumnado. De los porcentajes restantes, un 3% lo considera una educación basada en la coeducación “Es una escuela donde asisten tanto niños como niñas y no existen desigualdades entre ambos” (CF3020) y el 14% presenta desconocimiento sobre el término, dado que la definición presentada no es acorde ni similar o simplemente se ha dejado en blanco dicha pregunta.

Los resultados del cuestionario final del curso 2019/2020 son ligeramente diferentes. Hay un 74% de respuestas que ofrecen definiciones que se acercan a lo que representa el concepto de escuela mixta como podemos apreciar en la siguiente respuesta: “Una escuela mixta es en la que conviven tanto chicos como chicas, pero nadie asegura que su aprendizaje sea equitativo y que en ella se den las mismas oportunidades tanto a chicas como a chicos.” (CF4012), frente a un 18% de personas que asumen desconocimiento sobre la temática, que se evidencia en la afirmación de que ambos conceptos, educación mixta y educación coeducativa son sinónimos, y el resto son personas que hablan de diferencia de currículo, como en el siguiente ejemplo: “La escuela mixta es aquella a la que acuden tanto niños como niñas pero que cada género tiene unos conocimientos que aprender” (CF4018).

El cuestionario del curso 2022/2023 de la clase de cuarto presenta un total de respuestas similares a la definición aceptada de educación mixta del 83%, tal y como podemos apreciar en el siguiente ejemplo: “La educación mixta es la presencia y convivencia de ambos géneros y nada más” (C4G002). Por otra parte, encontramos un 8% de resultados que asimilan la educación mixta a la coeducativa, “Ambos (la escuela coeducativa y la mixta) son métodos educativos que apoyan el impartir las clases con los alumnos de ambos sexos. Estos parten del principio de igualdad de género y la no discriminación por razón de sexo.” (C4G011), y el resto presenta desconocimiento, dado que afirman no conocer el significado de dichos términos: “No sé qué es la educación mixta” (C4G009).

Por último, en el cuestionario del curso 2022/2023 de la clase de tercero hay un 50% de personas que presenta un visible conocimiento sobre la educación mixta, “Cuando hombres y mujeres, niños y niñas estudian unid@s sin separación por género” (C3G005), frente a una persona que mencionó la diferencia de currículo, “La educación mixta es la que se da a niños y niñas, pero a cada uno se le enseña una cosa diferente.” (C3G001) y el resto son personas que asumen su desconocimiento, afirmando no tener los conceptos claros como muestra el siguiente ejemplo: “La verdad que sigo sin tenerlo del todo claro” (C3G006).

Subirats y Tomé afirman que:

Es necesario que quienes hayan educado a esta mujer y a este hombre futuros hayan conseguido evitar el uso de estereotipos, géneros, prejuicios y modelos del pasado, y les hayan transmitido la posibilidad de libertad y de exploración máxima de todas sus capacidades, intelectuales, emotivas y sentimentales. Les hayan transmitido al mismo tiempo su capacidad de protagonismo y liderazgo y de ponerse al servicio de los demás, sin ningún condicionamiento por razón de su sexo. (2007, p. 73)

Sobre esta idea de coeducación basamos nuestro análisis de los siguientes cuestionarios. Comenzamos con el cuestionario de final de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* del curso 2020/2021, en el cual observamos un total de respuestas acordes con la definición de coeducación del 73%, como podemos comprobar en la siguiente respuesta: “La escuela coeducativa es aquella en la que niños y niñas reciben una educación igualitaria, sin distinción de sexo.” (C3F015), y un 6% de desconocimiento, dado que encontramos respuestas en blanco. El resto de los porcentajes se debaten entre las respuestas que incluyen al alumnado de la misma edad, “Una escuela coeducativa hay niños de diferentes edades en LA misma aula.” (C3F018), o aquellas respuestas que aluden a un diferente currículo en función del sexo, “Una escuela coeducativa consiste en que todos y todas aprendan lo mismo.” (C3F031) o una educación en un mismo ambiente “La escuela mixta no establece diferencias entre el alumnado, y a esas escuelas pueden ir tanto niño como niñas, y siempre por igual y sin establecer ninguna diferencia. La coeducación es lo mismo.” (C3F021).

Por su parte, el cuestionario de final de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* del curso 2019/2020 presenta un 79% de respuestas similares a la definición, “Una escuela coeducativa es aquella que trata por igual y fomenta los valores de igualdad entre niños y

niñas.” (C4F001), y un 10% de personas que asumen desconocimiento, clasificadas como tal por dejar dicha pregunta en blanco. Solo una persona define la coeducación como la educación en un mismo ambiente, “La escuela coeducativa lucha para que no haya separación entre niños y niñas en las escuelas.” (C4F002) y el resto lo definen como el uso del mismo currículo como muestra la siguiente respuesta: “La escuela coeducativa, los alumnos van juntos a clase y aprenden lo mismo.” (C4F017).

Si avanzamos hacia la actualidad y observamos los resultados del curso 2022/2023 de la clase de cuarto, nos encontramos con un 83% de personas que poseen conocimientos sobre la temática como podemos comprobar en el siguiente ejemplo: “La coeducación es educar en la igualdad de géneros sin que uno sea superior al otro.” (C4G002). Por otra parte, encontramos una persona que afirma desconocimiento y otra respuesta poco clara y que puede dar lugar a una interpretación ambigua ya que no aclara a qué se refiere en conjunto y no especifica nada sobre qué debe ser en igualdad: “La coeducación es la educación en conjunto” (C4G012).

Un 83% de las personas encuestadas entiende que hay una diferencia entre educación mixta y coeducación como se puede apreciar en la siguiente respuesta: “No. La educación mixta es educar a niños y niñas en, por ejemplo, una misma aula, y educar en coeducación es educar a los niños explicando la igualdad de derechos, deberes y oportunidades entre todos los géneros.” (C4G008).

Por otra parte, el cuestionario de la clase de tercero del mismo curso presenta un 33% de personas informadas sobre el tema como muestra el siguiente ejemplo: “La coeducación educa a ambos sexos teniendo como premisa que ambos sexos son iguales y no existe discriminación.” (C3G004). El porcentaje de personas cuya respuesta ha sido clasificada como de desconocimiento, dado que afirman no conocer el término, es del 33%. Un dato que muestra un equilibrio entre las personas que muestran conocimiento sobre el tema, y personas que afirman tener desconocimiento sobre el mismo. El resto, un 17%, define la coeducación como la existencia de la coeducación, “La coeducación es cuando un profesor da clase junto a otro.” (C3G005), o como el uso del mismo currículo, “La coeducación es la educación a niños y niñas en la que se enseña lo mismo a unos y otros.”, (C3G001). Y al igual que en el caso anterior un 83% considera que no son sinónimos.

En estos cuestionarios también encontramos algunas respuestas curiosas sobre las que nos gustaría llamar la atención. Una de las personas encuestadas considera que una educación mixta es aquella que se da con alumnado que presenta la misma edad, mientras que coeducación es aquella en la que el alumnado puede presentar diversas edades. Es preocupante esta respuesta dado que se llevó a cabo después de la asignatura en la cual se explicaban dichos términos y se reflexionaba sobre los mismos. No obstante, este parece un caso aislado que se puede deber a múltiples variables.

Si nos llama de forma negativa la atención las respuestas de aquellas personas que consideran que una educación mixta es aquella en la que se emplea diferente currículo en función del sexo del alumnado y una escuela coeducativa aquella en la que se usa el mismo currículo para todos. No sabemos si se trata de una falta de interiorización de los términos, o si nos encontramos ante un error de explicación por parte del alumnado. Es cierto que en una educación mixta no se da el mismo currículo oculto para el género masculino que para el género femenino, pero ninguna de estas personas llegó en ningún momento a nombrar el currículo oculto. Un total de cinco personas coinciden con esta respuesta, dos del curso 2020/2021 y tres del curso 2019/2020.

### *c) Educación para la Paz y la Igualdad*

En este apartado nos hemos centrado en investigar sobre la formación previa a cursar la asignatura y la formación adquirida una vez cursada la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en relación a temas de género y la escuela. Además, queremos conocer su opinión sobre si les sirvió para algo dicha formación. Iremos comparando las clases de cuarto y tercero del curso 2022/2023 en cada uno de los puntos anteriores.

En primer lugar, nos centramos en la clase de cuarto, de los cuales un 58% afirma poseer una formación previa, no nos especifican qué tipo de formación, aunque en el cuestionario sí que se pedía, encontramos respuestas como esta: “Formación” (C4G009), y un 25% nula, personas que como tal responden a esta pregunta: “Nula” (C4G005). El resto, un 17%, comenta que considera que poseía un ligero conocimiento sobre el tema y que este fue adquirido a través de la sociedad. En comparación, en la clase de tercero, la mitad de los y las participantes afirma tener una formación nula, una persona presentaba una formación

previa sin especificar: “Formación” (C3G001), y el resto, 33%, habla de un ligero conocimiento.

Respecto a la formación adquirida una vez cursada la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, de la clase de cuarto un 58% afirman no poseer ninguna formación al respecto, un 34% una ligera formación y solo una persona afirma tener una formación adecuada, que además ha sido por su cuenta propia, “Charlas, teatros, ...” (C4G006). De la clase de tercero un 67% tienen una formación nula, una persona posee una ligera formación y otra persona una formación por su cuenta, “No, en tal caso podría decir que me he interesado por saber más y he leído o buscado información sobre temas relacionados.” (C3G002).

#### d) Conocimientos adquiridos

En este apartado nos centramos en analizar si los conocimientos impartidos en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* han sido oportunos y adecuados y si los ven de utilidad para su futuro como docentes. De nuevo nos centramos únicamente en las clases de cuarto y tercero del curso 2022/2023. En este sentido les preguntamos sobre la utilidad de dicha formación. En la clase de cuarto un 50% considera que ha sido una formación correcta y que ve su utilidad en el futuro, “Sí, han sido los adecuados.” (C4G012), no obstante, un 42% piensa todo lo contrario, “No he aprendido demasiado.” (C4G006). En la clase de tercero la mitad piensa que ha sido positiva su formación, “Considero que los conocimientos han sido adecuados y muy importantes para mi formación, ya que no solo me han dado recursos y conocimientos académicos sobre temas tan importantes como la coeducación. La considero una asignatura esencial ya que nos ayuda a ver que no sólo transmitimos conocimientos, sino que educamos personas, buenas personas.” (C3G004), y la otra mitad consideran que no ha sido fructífera, “No mucho ya que apenas recuerdo nada de lo estudiado.” (C3G003).

Comparando las respuestas ofrecidas al final de la asignatura con las respuestas del curso 2022/2023 podemos observar que tanto la calidad como la cantidad de respuestas correctas aumenta. En el curso de cuarto en el cuestionario final tuvieron un 76% y un 74% de afirmaciones acordes con la definición, y en el cuestionario de este curso, 2022/2023, estas cifras aumentan hasta el 83%. Por lo que consideramos que realmente algo sí que han

aprendido sobre el tema durante este tiempo, o por lo menos han afianzado los conocimientos ofrecidos por la asignatura.

## **CAPITULO V. DISCUSIÓN**

En este apartado exponemos la discusión del estudio, donde se va a llevar a cabo una reflexión sobre los resultados obtenidos y su comparación con las investigaciones llevadas a cabo por otros autores y autoras.

Comenzaremos hablando del objetivo principal de nuestro trabajo. Esta investigación se ha llevado a cabo con el objetivo de observar si la formación en coeducación impartida en el Programa de Doble Titulación de Infantil y Primaria, en la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, en concreto nos hemos centrado en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* ya que tiene un bloque específico relacionado con la temática. En los cuestionarios llevados a cabo en el curso 2022/2023 incluimos una pregunta sobre la utilidad de la asignatura en la que se basa nuestra investigación, la pregunta se refería sobre todo a la parte relacionada con la coeducación. En ambas clases el resultado es el mismo, hay un 50% de personas que la consideran útil y el mismo porcentaje opina justamente todo lo contrario. Si nos basamos en las respuestas ofrecidas al resto de preguntas, podemos observar que un alto porcentaje de personas ofrece respuestas en consonancia con la definición. Si partimos de la premisa de que dicho conocimiento proviene del adquirido a lo largo de la asignatura, podemos afirmar que sí que ha servido para su formación como futuros docentes aunque la mitad del alumnado no lo perciba de la misma forma. En este sentido, además, es necesario reseñar que, durante la mayor parte de los cursos académicos analizados, la persona encargada de impartir la citada asignatura era una suplente, ya que la persona que normalmente la imparte se encontraba en situación de baja. Por lo que creemos importante reseñar que la formación sobre la temática de las personas que se encarguen de la formación inicial del profesorado es de suma importancia.

No obstante, consideramos que dicha formación es muy superficial, ya que se centra en el primer cuatrimestre del primer curso de la titulación y por este motivo, no es posible tratar en profundidad y capacitar profesionalmente al alumnado “para abordar, desde la educación, la preparación de las personas (alumnado, familia, profesorado, orientadores, directivos,



personal de apoyo, PAS...) para distinguir y eliminar los prejuicios, valores patriarcales y actitudes sexistas, mediante acciones de género dirigidas a colectivos muy diversos” (García, et al., 2013, p. 16).

Por otra parte, también nos interesamos sobre la formación previa al paso por la asignatura, de forma que no diéramos por sentado que el conocimiento adquirido fuera sólo por la asistencia a dicha asignatura. De la clase de cuarto observamos que más de la mitad de las personas presentaban una formación previa, aunque no se siguieron formando. Respecto al cuestionario inicial un 53% de las personas encuestadas sabía lo que era el machismo y un 66% sabía lo que era el feminismo, esto sin recibir ningún tipo de formación en la universidad. Por lo que es cierto, que tendríamos que barajar la idea de que dicho aprendizaje no se deba solamente a su paso por la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*.

Si nos centramos en la clase de tercero, podemos observar que la gran mayoría no presentaba unos conocimientos previos. Respecto a la formación posterior a la asignatura, un gran número de las personas encuestadas no llevo a cabo ninguna formación. Observando las cifras podemos afirmar que en esta última clase sí que podemos atribuir dichos conocimientos a la formación recibida en la universidad. No poseemos un cuestionario inicial sobre esta clase para poder analizar los conocimientos previos a la asignatura que poseían, dado que no se llevó a cabo.

Debemos tener muy en cuenta la cifra de que hay un 50% de personas que opinan que la formación no ha sido la adecuada, y que es una cifra muy elevada. Este resultado concuerda con los de otros autores como Álvarez (2022) o Sánchez y Barea (2019), cuya conclusión común es que la percepción del alumnado, en su mayoría, es que la educación recibida no es suficiente para capacitarles en su futura labor docente.

Hemos comparado los datos del estudio de Sánchez y Barea (2019), y nos han sorprendido las similitudes halladas entre nuestra investigación y la suya: “Resaltamos que la mayoría de las personas que han realizado el cuestionario admiten que han recibido poca o ninguna formación en materia de coeducación.” (p.87). Pero más interesante aún es la reflexión que llevan a cabo estas autoras sobre estos resultados: “Esto nos lleva a pensar que la coeducación sigue siendo un tema que no se prioriza en los planes de formación inicial del profesorado

provocando confusión e ignorancia en la materia.” (Sánchez y Barea, 2019, p.87). Estamos de acuerdo en ello ya que esta formación se relega a un módulo dentro de una asignatura del primer curso de los grados de Educación Infantil y Primaria dentro de la Universidad de Valladolid. Estudios previos como el de Ballarín (2017), apoyan la necesidad de que la universidad se haga cargo de un tema tan apremiante como la coeducación, informando de que la formación de futuros profesionales de la educación debería ser una prioridad y no una opción.

De conseguirlo, los y las estudiantes de educación no solo asimilarían los conceptos asociados a la coeducación, sino que también serán capaces de crear un pensamiento crítico y activo propio, “desarrollando una conciencia de la perspectiva de género, un análisis crítico de las realidades contextuales y una motivación que podría llegar a ser determinante para impulsar aquellos cambios que creemos son tan necesarios en nuestra sociedad.” (Rausell y Talavera, 2017, p.343). Algo muy significativo, dado que como indica Martínez Scott (2014) en su investigación llevada a cabo para su tesis doctoral sobre la misma asignatura afirma que, “Además de esta notable falta de conocimientos, tienen asociados una serie de tópicos, mitos, falsas creencias y simplificaciones de la realidad.” (p. 269), algo que también hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo.

Es importante resaltar la investigación llevada a cabo por Torrego, Martínez y Sonlleve (2018), en la cual se llega a la conclusión de que en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* se lleva a cabo una gran labor de concienciación y formación, pero aun así no es suficiente, dado que los alumnos y las alumnas no abandonan su actitud pasiva ante dichos temas. Esto es más que plausible, si observamos la formación posterior a la asignatura, la mayoría del alumnado no continuó formándose aun siendo consciente de la necesidad de cambio y de la importancia que tiene la coeducación.

## CAPITULO VI. CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones de este trabajo en función a los objetivos propuestos al inicio, ya que han sido los que nos han orientado y guiado lo largo de toda la investigación. En este apartado nos centraremos en destacar los resultados obtenidos a lo largo de la investigación sobre la coeducación en el Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, del campus de Segovia, de la Universidad de Valladolid, en concreto a través de la asignatura de *Educación para la paz y la igualdad*. Como hemos podido observar en apartados anteriores la coeducación en la universidad sigue siendo una meta que alcanzar, dado que la mayoría de los y las futuras docentes no están formados en ella, y mucho menos están capacitados para impartirla en su futuro trabajo. Por esta razón, es vital realizar un cambio en la formación de las nuevas generaciones de profesores y profesoras, a la vez que se debería intentar formar a los que se encuentran en este momento ejerciendo y, por ende, a las personas encargadas de impartir esta formación inicial y permanente del profesorado.

En relación con el cumplimiento del primer objetivo específico *conocer si a lo largo de su formación académica, los futuros docentes toman consciencia de la importancia de la coeducación en su futuro trabajo*, creemos que la mayoría de los y las docentes todavía no ha alcanzado una conciencia real sobre la importancia de dicho tema. Cuando se les pregunta sobre la cuestión sí que es verdad que la mayoría lo mencionan con gran relevancia, pero los datos obtenidos muestran otras cosas, la gran mayoría de los alumnos y las alumnas no se ha continuado formando. Si realmente lo consideraran un tema muy relevante, habrían continuado con su formación. También es cierto, que todavía se encuentran realizando la carrera de magisterio, por lo que todavía tienen tiempo, antes de comenzar su labor docente para realizar dicha formación en coeducación.

En cuanto al segundo objetivo específico, *analizar los conocimientos previos que poseían antes de comenzar su etapa universitaria*, podemos afirmar que se ha llevado a cabo. Dado que, a través de los cuestionarios iniciales de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, en los cuales se analizaba el conocimiento con el que se accedía a la carrera; como con los cuestionarios llevados a cabo en el curso 2022/2023, en los cuales se les preguntaba directamente por dicha formación. Los resultados con los que nos hemos encontrado son

bastante satisfactorios, hay un alto porcentaje de personas que poseen unos conocimientos básicos sobre el machismo y el feminismo.

Por otra parte, consideramos que el tercer objetivo específico, *determinar si los conocimientos impartidos en la universidad son los adecuados*, creemos que, para poder dar una respuesta con más consistencia, se debería haber realizado un estudio mucho más amplio. No obstante, dentro de los conocimientos impartidos desde la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, que son los que se han evaluado realmente, y teniendo en cuenta que no solamente entra en su temario la coeducación, sí que se ha podido dar respuesta a dicho objetivo. Realmente, también hemos preguntado por otras asignaturas de la universidad en las que se hubieran trabajado dicho tema, pero la gran mayoría del alumnado ha afirmado que no ha obtenido ninguna formación en coeducación en ninguna otra asignatura. En conclusión, desde la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* los conocimientos enseñados sí que han sido los adecuados, teniendo en cuenta su labor como una sola asignatura de un cuatrimestre y siendo conscientes de que la coeducación era solo una parte de su temario. Desde la carrera de Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, consideramos que los conocimientos impartidos no son los adecuados para una correcta formación en coeducación, dado que se habla de una formación transversal. Como indican Torrego, Martínez y Sonlleva (2018): “Lo transversal se difumina o se atraviesa, en el sentido de que otros contenidos impiden el paso a la formación crítica y emancipadora.” (p. 420). Por lo que consideramos que se debe trabajar de forma conjunta para implementar una formación en coeducación sólida desde la institución de la universidad, una que no lo incluya como un tema transversal sino como un tema esencial.

Nos gustaría recalcar que consideramos que las personas que han participado en este trabajo han tomado consciencia y reflexionado sobre la necesidad de la coeducación en el ámbito educativo actual, subrayando su labor esencial como futuros docentes, y llevando a cabo una reflexión sobre sus propias carencias en este ámbito.

Uno de los grupos de encuestados tuvo como tutora de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad a una sustituta dado que la profesora oficial estaba de baja. Lo cual puede influir en las respuestas que afirman que no estaban muy contentos con los conocimientos

aprendidos a lo largo de la asignatura. En este sentido Aristizabal et al. (2018), llevaron a cabo una investigación en la que realizaron varias preguntas sobre coeducación a un conjunto de docentes y del que extrajeron como conclusiones que el 85% de las personas encuestadas, tanto hombres como mujeres, consideran que necesitan una mayor formación sobre la temática (Aristizabal et al., 2018, p. 87). En nuestro caso, recalcamos la importancia de una docente bien formada para poder impartir coeducación.

Para terminar, la gran mayoría de las personas que han respondido los cuestionarios consideran que el machismo y el feminismo son cosas completamente diferentes, por tanto, en ambos conceptos podemos afirmar que, si ha habido un aprendizaje, ya que antes de cursar la asignatura era menos el número de personas que ofrecían respuestas en consonancia con los términos.

## **CAPÍTULO VII. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo presenta un acercamiento a lo que podría ser una investigación en educación, aunque somos conscientes de que no cumple con muchas de las características requeridas para este tipo de trabajos, por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante una introducción a la investigación y no una investigación sólida.

Cabe destacar que se podrían haber realizado entrevistas tanto a las personas encuestadas, como algunos de los profesores y las profesoras de la universidad, pero por falta de tiempo, no hemos podido llevarlas a cabo e incluirlas en este trabajo. Dichas entrevistas nos hubieran aportado una mayor cantidad de datos que analizar para triangular la investigación realizada y darle una mayor coherencia. Las entrevistas que se hubieran realizado a los y las docentes, nos hubieran aportado un nuevo punto de vista de la situación de la coeducación en el Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria. Además se podría haber realizado una observación sistemática en campo así como un análisis de las producciones del alumnado. Nos gustaría destacar, además, lo adecuado que habría sido llevar a cabo un diario de campo, sin duda una herramienta a emplear en futuras investigaciones con el objetivo de dejar por escrito todos los aspectos relacionados con el proceso llevado a cabo.

Por último, faltaría por incluir un apartado dedicado al estado de la cuestión que, aunque no se haya redactado como tal, sí que se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases

científicas más relevantes como Scopus, ISOC, Dialnet, Google scholar y otras como Web of Sciences. No obstante, la creación de otro apartado implicaría exceder el límite de este trabajo y, de todas maneras, los conocimientos recabados se han plasmado en el marco teórico, el análisis y la discusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, S.A.
- Alonso, G.C. (2004). La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico. *Caleidoscopio*, (16), 41-67
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Álvarez, V.M. (2020). *La formación inicial en coeducación de maestros y maestras: una investigación sobre su aprendizaje en la universidad de Sevilla*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla].  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/109217/LA%20FORMACI%c3%93N%20INICIAL%20EN%20COEDUCACI%c3%93N%20DE%20MAESTROS%20Y%20MAESTRAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Anguita, M.R., Torrego, E.L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, (1), (17 – 25).
- Araya, S., (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica “Actualidades Investigadas en Educación”*, 4, (2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A.I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29, (1), 79-95.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*.
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Azorín Abellán, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2), 159-174.
- Ballarín, D.P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31.
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *La investigación cualitativa en educación musical*, 23-38.
- Barba, R. A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). Formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, 2, 79-109. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282868267\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_biografico-narrativa\\_Recogida\\_y\\_analisis\\_de\\_datos/links/5620d67108aea35f267e7d23/Metodologia-de-la-investigacion-biografico-narrativa-Recogida-y-analisis-de-datos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos/links/5620d67108aea35f267e7d23/Metodologia-de-la-investigacion-biografico-narrativa-Recogida-y-analisis-de-datos.pdf)
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS, 284. Recuperado de: [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/Investigacion%20I/Material/29\\_Campoy\\_T%C3%A9nicas\\_e\\_instrum\\_cualita\\_recogidainformacion.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9nicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf)

- Colás, B.P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321895010.pdf>
- Colás, P.B., y Villaciervos, P.M., (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Czaja, R.; Blair, J. (2005). *Designing surveys. A guide to decisions and procedures*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- De Beauvoir, S., (1949). *El segundo sexo*. CATEDRA.
- De Salas, S. A., Mendoza, V. M., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16 (75). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706040.pdf>
- Delgado, B.G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*. X, (2) 29-48
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz de Rada, V.; Núñez, A. (2008). *Estudio de las incidencias en la investigación con encuesta. El caso de los barómetros del CIS*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Etkin, J.R., (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. McGraw-Hill
- Fisas, V. (1998). *El Sexo de la Violencia: género y cultura de la violencia*. ICARIA S.A.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey reseach methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- García Campaña, A., Hidalgo Lacalle, M., López León, M<sup>a</sup> C., y Román Almendros, M<sup>a</sup>R. (2018). Los micromachismos en los adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los Cuidados*. 22 (51) 144-153
- García, C.F. (2005). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- García, P.R., et al., (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, (1), 270-287.
- Groves, R. M.; Fowler, F. J.; Couper, M. P.; Lepkowski, J. M.; Singer, E.; Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. Hoboken (NJ): John Willey & Sons.
- Leoz, D. (2015). La afluencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*. (11) 131-140
- Malmagro, I. (2019). *Análisis de los ajustes y desajustes en coeducación y en cuestión de género entre las diferentes leyes educativas españolas y los libros de texto de Educación Primaria*. Recuperado de: [file:///C:/Users/aroag/Downloads/195\\_47513212-MALMAGRO%20GUISADO,%20ISABEL%20MARIA.pdf](file:///C:/Users/aroag/Downloads/195_47513212-MALMAGRO%20GUISADO,%20ISABEL%20MARIA.pdf)
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martínez, S.S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5691/TESIS563-140728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Simposio llevado a cabo en Barcelona, España: Gedisa.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*.
- Ngozi, C.A., (2014). *Todos deberíamos ser feministas*. Literatura Random House.
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: <https://bit.ly/38HnotR>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4ta. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pérez, C. (2007). Educación, sociedad y TIC's, caminando hacia la igualdad de géneros. *Sociedad de la información, educación para la paz y equidad de género*, 189-196.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Puleo, A.H. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Mujeres en Red. El periódico feminista*, (133), 39-42.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5 – 40.
- Rausell, G. H., y Talavera, O. M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Rausell, G.H., y Talavera O.M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Reguant, D. (1996). *La Mujer no existe*. Maite Canal.
- Ríos, G.S., Chenge, M.P.D. (2014). Cosificación femenina en la era del capitalismo tardío. *Ciencia administrativa*, (1), 40-50, <https://www.uv.mx/iiesca/files/2014/09/05CA201401.pdf>
- Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, COCIOTAM*, 15(2), 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez, G., Gil, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>
- Sánchez, A.P. (2012). *La coeducación en Educación Física*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1749/S%E1nchez%20P%E9rez%20C1ngela.pdf?sequence=1>
- Sánchez, T.B., y Barea, V.Z., (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92.
- Santos Guerra, M.A., (1994). *Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, Nueva York, Rinehart & Winston.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Subirats, M. (1991). La coeducación. Secretaría de Estado de Educación. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331452>

- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *La interrelación establecida a través del lenguaje. Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de cultura, Instituto de la Mujer. (pag. 83-95)
- Subirats, M. y Tomé, A., (2007). *Balones fuera*. OCTAEDRO.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Toledo, J.M., y Moreno, M. (1985). *Materiales para una educación no sexista*.
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, vol. 10 (2), 125 – 145. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9999220125A/17148>.
- Torrego, E.L., Martínez, S.S., y Sonllewa, V.M., (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47 (4), 415-422.
- Torres, G. y Arjona, M.C. (1993). Coeducación. En Junta de Andalucía y Ciencia. *Temas transversales del currículum, 2 Educación Ambiental, Coeducación, Ed. del Consumidor y el Usuario*. (pag. 77-154) <https://es.scribd.com/document/13868791/Coeducacion-en-Infantil>
- Vallejo, M. (2002). El diseño de investigación: Una breve revisión metodológica. *Archivos de Cardiología de México*, 72, (1), 8-12.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis. Recuperado de: [https://www.academia.edu/download/33788609/606860591.IT\\_Valles\\_Tecnicas\\_cualitativas.pdf](https://www.academia.edu/download/33788609/606860591.IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf)
- Varela, M., Díaz, L., García, R. y Torruco, U. (2012) Metodología de investigación en educación Médica. *Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud*, 1, (2), 90-95. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Varela, N., (2005). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.
- Vargas, M.M.E. (2011). Coeducación: la unión perfecta de lenguaje y género. *Philologica Urcitana*. 6, 83-98.
- Vaus, D. de (2002). *Surveys in Social Research* (5.ª ed.). Londres: Routledge.
- Zapata et al. (2019). Atención de salud de personas transgénero para médicos no especialistas en Chile. *Revista médica de Chile*, 147 (1), [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872019000100065&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872019000100065&script=sci_arttext&tlng=pt)

## ANEXOS

### ANEXO I



ANEXO II



ANEXO III



ANEXO IV



ANEXO V

