



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

LA FORMACIÓN EN COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.

TRAINING IN COEDUCATION OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

An analysis of the training of teachers of early childhood education in coeducation and a brief research that contrasts what has been analyzed.

Autora: Paula López Peña

Directora: Eva Pelayo Sañudo

Junio de 2023

VºBºDIRECTORA

VºBºAUTORA

ÍNDICE

| | | |
|--|-----------------------------|----|
| 1. Resumen | 3 | |
| 2. Introducción y justificación..... | 5 | |
| 3. Objetivos | 7 | |
| 3.1. Objetivos generales..... | 7 | |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 7 | |
| 4. Marco teórico..... | 8 | |
| 4.1. Concepciones sobre coeducación..... | 8 | |
| 4.1.1. Principios fundamentales de la coeducación | 8 | |
| 4.1.2. Agentes y entidades que intervienen en la coeducación..... | 11 | |
| 4.2. La coeducación en el sistema educativo | 15 | |
| 4.2.1. Coeducación como derecho universal y deber legal..... | 16 | |
| 4.2.2. Evolución de la coeducación a través de las Leyes Educativas Españolas | 18 | |
| 4.2.3. Coeducación a nivel de la Comunidad Autónoma de Cantabria en la etapa | de Educación Infantil. | 22 |
| 4.3. Formación del profesorado de Educación Infantil en coeducación..... | 24 | |
| 4.3.1. Necesidad de la formación del profesorado en coeducación..... | 24 | |
| 4.3.2. ¿Qué tipos de formación existen actualmente? | 27 | |
| 4.3.3. Actitudes del profesorado y curriculum oculto | 30 | |
| 5. Metodología de la investigación..... | 32 | |
| 5.1. Cuestiones éticas de la investigación | 32 | |
| 5.2. Objetivos | 33 | |
| 5.3. Selección y justificación de la metodología y del método..... | 34 | |
| 5.4. Selección y justificación de la muestra o de los sujetos participantes . | 35 | |
| 5.5. Técnica o instrumentos de recogida de información | 36 | |
| 5.6. Resultados y análisis de los datos obtenidos | 37 | |
| 6. Conclusiones..... | 44 | |
| 7. Referencias | 46 | |
| 8. Anexos..... | 52 | |
| 8.1. Anexo I: Hoja informativa | 52 | |
| 8.2. Anexo II: Consentimiento informado | 55 | |
| 8.3. Anexo III: Plantilla del cuestionario | 56 | |
| 8.4. Anexo IV: Cuestionarios cumplimentados por los sujetos participantes | 61 | |

1. Resumen

A pesar de que la sociedad se encuentra en un continuo cambio y avance, siguen existiendo desigualdades de género, y por ello es importante que desde edades tempranas se coeduque a los niños y niñas, ya que desde Educación Infantil comienzan a adquirir una serie de valores cruciales para su identidad personal. Para formar al alumnado como ciudadanos críticos y reflexivos acerca de la sociedad erradicando las desigualdades y estereotipos de género, es necesario que el profesorado, como agente principal para el alumnado y trasmisor de valores, posea las competencias y habilidades necesarias para paliar las desigualdades de género en la escuela. La coeducación además de ser un derecho y un deber educativo en sí mismo, es una necesidad educativa que cada vez ha ido adquiriendo mayor relieve normativo. Muchos textos legales hoy en día constituyen extraordinarios apoyos para avanzar en la eliminación de las desigualdades de género dentro de los centros educativos. Por ello, el presente Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito conocer cómo es la formación inicial sobre coeducación e igualdad de género del profesorado de Educación Infantil, así como el valor que se le otorga en el sistema educativo español a dicha cuestión. Por otro lado, se aborda un estudio de caso para conocer el estado de la formación inicial en coeducación del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y los resultados visibilizan la escasa formación inicial en coeducación del profesorado de un centro de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria, siendo en su mayoría formación no programada por cuenta propia del profesorado y enfatizando así más la necesidad de la formación inicial en coeducación del profesorado para lograr una comunidad educativa sin desigualdades de género.

Palabras clave: Formación inicial, coeducación, igualdad de género, profesorado, Educación Infantil.

Abstract

Despite the fact that society is in continuous change and progress, gender inequalities continue to exist, and it is therefore important that children are coeducated from an early age, since from Early Childhood Education begin to acquire a series of values crucial to their personal identity. To train students as critical and reflective citizens about society by eradicating gender inequalities and stereotypes, it is necessary that teachers, as a principal agent for students and transmitter of values, have the skills and abilities needed to address gender inequalities in school. Coeducation, in addition to being a right and an educational duty in itself, is an educational necessity that has increasingly acquired normative importance. Many legal texts today constitute extraordinary support for progress in eliminating gender inequalities within schools. For this reason, the purpose of this Final Degree Paper is to know what is the initial training on coeducation and gender equality of teachers of Early Childhood Education, as well as the value that is granted in the Spanish educational system to this issue. On the other hand, a case study is addressed to know the state of initial training in coeducation of teachers of a public Early Childhood Education Center of the Autonomous Community of Cantabria, and the results highlight the lack of initial training in coeducation of teachers at a pre-school education centre in the Autonomous Community of Cantabria, The majority of these courses are not programmed on the teachers' own account and thus emphasize the need for initial training in coeducation of teachers to achieve an educational community without gender inequalities.

Keywords: Initial training, coeducation, gender equality, teachers, Early Childhood Education.

2. Introducción y justificación

Somos conscientes como sociedad que a pesar de los numerosos avances de estos años atrás a favor de la igualdad de género, aún queda un largo camino por recorrer para conseguir una igualdad de género real y efectiva. Es cierto que la lucha por la erradicación de las desigualdades de género es cada vez mayor, pero debido a los antecedentes históricos y religiosos de nuestro país, en la actualidad siguen existiendo actitudes y comportamientos sexistas. Los diferentes estudios realizados muestran como en la actualidad persisten las desigualdades de género, por un lado, se puede apreciar como las mujeres sufren unas tasas de desempleo más elevadas que los hombres, a pesar de que sus calificaciones universitarias sean superiores (Ballarín, 2005) y, por otro lado, se enfrentan a mayores barreras para acceder a puestos de rango elevado o direcciones, o perciben salarios inferiores a los hombres (Suberviola, 2012).

El interés por profundizar en el tema del presente trabajo viene dado por la existencia actual de las desigualdades de género en el mundo. Son numerosas las leyes elaboradas a lo largo de los años, tanto a nivel estatal como autonómico, que buscan dar respuesta a una sociedad cambiante y que garantizan a la población que mediante la normativa se disfrute de las libertades y derechos de todo ciudadano y ciudadana. Del mismo modo, son diversas las legislaciones o normativas que garantizan la igualdad de género en la educación, como, por ejemplo, el artículo 14 de la Constitución Española de 1978 y la convención internacional de los derechos fundamentales del niño y de la niña, publicada el 10 de noviembre de 1989, que dictan que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación por igual, sin que prevalezca discriminación alguna por razón de sexo. Pero, a pesar de los avances de las mujeres en la igualdad de género, sobre todo en las últimas décadas, todavía nos queda un largo camino para que hombres y mujeres puedan tener una igualdad real y efectiva en todos los ámbitos de la vida.

Es por ello, que considero necesario cambiar esta situación y hacer hincapié cada vez más, sobre todo desde las escuelas, ya que como afirman Bolaños y Jimenez (2007) y Carbonell (1996), un agente fundamental para contribuir a la transformación social son los maestros y las maestras. Las escuelas son el contexto idóneo para abrir paso a una educación en igualdad basada en el respeto y en la consideración mutua, poniendo fin a las desigualdades y avanzando como sociedad (Suberviola, 2012).

La coeducación, afirma Subirats (1988) se plantea como la desaparición de las herramientas discriminatorias de toda la escuela, pero no solo debe darse en la estructura formal con las escuelas mixtas, sino también en la ideología y en la práctica educativa para que las características anteriormente consideradas de cada genero se fusionen y podamos coeducar desde las individualidades de cada uno y cada una, y no desde el género. Una escuela realmente coeducadora según Urruzola (1995) educa a los niños y a las niñas al margen del género, potenciando su individualismo sin tener en cuenta los roles sexistas de la sociedad.

El presente trabajo muestra la necesidad de la formación del profesorado de Educación Infantil con perspectiva de género para que se pueda transformar la escuela y liberarnos de estas desigualdades de género (Gorostiza, 2019). Es primordial, afirma Simón (2001) comenzar a educar en igualdad desde Educación Infantil, para eliminar las conductas sexistas de la escuela y para construir una sociedad sin violencia de género (Cordero, 2013). Ugalde Gorostiza et al. (2019) demuestran en una investigación de la implementación de la coeducación en diferentes etapas educativas que se da mayor importancia en la etapa de infantil ya que es el periodo donde el alumnado construye su identidad. Por ello, el profesorado debería trabajar activamente para poder eliminar estos estereotipos y prejuicios, y ofrecer al alumnado desde pequeños unos modelos adecuados de conducta, que les brinde la oportunidad de obtener una crítica constructiva y ser ciudadanos respetuosos (García, 2012).

Con el fin de analizar lo expuesto anteriormente, trataré de realizar una investigación partiendo de la concepción de coeducación que los propios centros

educativos tienen, así como sus docentes, y saber a dónde pretenden llegar y como lo llevan a cabo (Morales Reina, 2007). A lo largo de la investigación se tratará de conocer cómo es la formación inicial en coeducación del profesorado de un centro de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria, así como sus competencias y aptitudes ante el tema.

Para finalizar el trabajo, se mostrarán las conclusiones generales a las que se han llegado una vez que se ha desarrollado la investigación, basándome en los datos obtenidos a lo largo de toda la realización del presente trabajo y de la investigación, y la exposición de las referencias bibliográficas y normativas en las que me he basado, así como el apartado de anexos en formato digital.

3. Objetivos

3.1. Objetivos generales

Los objetivos ofrecen unas normas para poder seguir el proceso de los proyectos, como exponen Antúnez et al. (1999), por ello, se han diseñado una serie de objetivos que nos guían a lo largo del proceso de elaboración del presente proyecto.

El presente proyecto tiene como objetivo general detectar y analizar cuál es la formación inicial sobre coeducación e inclusión educativa desde la perspectiva de género del profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

3.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general se definen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar y detectar la evolución en el sistema educativo de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en coeducación.

- Averiguar el valor que se otorga a la coeducación en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Descubrir la necesidad de la formación sobre la coeducación del profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Recopilar las diferentes medidas y aptitudes que se han estudiado para conseguir la eliminación de las desigualdades de género en los centros educativos de Educación Infantil.
- Conocer las competencias y aptitudes sobre coeducación que se adquieren en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria a través de un estudio de caso.

4. Marco teórico

4.1. Concepciones sobre coeducación

4.1.1. Principios fundamentales de la coeducación

A lo largo de la historia ha habido diferentes autores que han defendido la coeducación y sus diversos términos. Así, tenemos el término de escuela mixta, escuela moderna de Ferrer i Guardia, Escuela Nueva, etc., pero sea cual sea el término que se haya utilizado o que se utilice para referirse a esta cuestión, el eje en el que gira actualmente es que tanto hombres como mujeres deben ser educados de manera integral y de la misma forma (García, 2012).

La coeducación, como detalla Subirats (1994) en aspectos generales, es educar conjuntamente de la misma forma dos o más grupos de población de características diferentes, y concretamente en este presente trabajo los dos colectivos humanos específicos que hace referencia la coeducación son los hombres y las mujeres.

Pero antes de saber qué es coeducar deberíamos saber que es educar. María Zambrano (citado en Blanco, 2007, p. 24) nos definía educar como una preparación para la libertad de cada chica y cada chico, prepararlos a ser quien desean ser, intervenir para que el mundo sea más apropiado y que los/as habitantes de él puedan desplegar sus posibilidades. Además, no solo es el hecho de preparar, si no se crea, decía Luisa Muraro (citado en Blanco, 2007, p. 27), la libertad puede ser aparte de un derecho de los seres humanos una creación para sí mismos y para los demás, una creación de posibilidades que antes no estaban.

La educación consiste en crear libertad, y es responsabilidad de los maestros y de las maestras, con lo que hemos de responder a ella (Blanco, 2007). Apoyaba esta misma autora que para poder coeducar hay que reconocer y dar sentido a las diferencias sexuales, las cuales son inevitables, y no por ello deben ser comparadas ni confrontadas, son en su gran variedad una fuente inagotable de riqueza. Por lo tanto, educar a cada uno y cada una según quien es, dando respuesta a sus diferencias, saliéndose del modelo dominante y simbólico patriarcal, para repensar que significa ser una mujer y que significa ser un hombre, dentro del contexto en el que vivimos, es lo denominado actualmente como coeducación (Blanco, 2007).

La coeducación no se puede confundir con lo denominado escuela mixta, no se alcanza una coeducación hasta que haya un cambio en el paradigma educativo igualitario entre hombre y mujeres (Cruz Díaz, 2004). Con esto no nos referimos a que únicamente la existencia de hombres y mujeres en una escuela sea la definición de una educación igualitaria, si no que la transmisión de conocimientos y valores deben asentarse en el reconocimiento de las habilidades y potencialidades del alumnado, independientemente de que sean hombres o mujeres, como indica Cruz Díaz (2004). Por ello ya no deberíamos hablar solo de educar, si no de coeducar a ambos sexos teniendo en cuenta sus diferentes condiciones y asegurando así que la enseñanza y el aprendizaje no se restringen a unos límites discriminatorios (Castilla, 2008). La Guía Didáctica para la Coeducación de 1987 completa esta información con la siguiente definición de coeducación: “Un proceso intencionado de intervención a través del

cual se potencia el desarrollo de los niños y niñas partiendo de la realidad de los sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”.

El término coeducación no es la inclusión del modelo femenino en el masculino, no se puede dar una coeducación si no hay una fusión de las reglas culturales de cada género, se requiere de una reflexión profunda para alcanzar un modelo verdaderamente igualitario (Subirats, 1994). Y este modelo igualitario de coeducación realmente va mucho más allá de buscar las mismas oportunidades y derechos para las mujeres, sino que es igual de necesario, afirma Redondo Ranchal (2008), educar a los niños para poder suprimir todas las ideas androcéntricas, favoreciendo las inquietudes, sentimientos y pensamientos propios de una sociedad igualitaria. Marina Subirats y Cristina Brullet (1992) nos citaban respecto a esto:

lograr la equidad de género no sólo significa incorporar a más niñas, adolescentes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos (p.17).

Brindar una educación integral a los estudiantes hace que los prepare para una vida futura más respetuosa y sin ningún aspecto discriminatorio por razón de género, detalla Cabeza (2010). La coeducación, como asegura Superviola (2012) debe incorporarse al currículo educativo como un continuo, un valor que permanezca presente en todos los ámbitos y a lo largo de todas las etapas educativas, no siendo algo meramente tangible o anecdótico que se quede únicamente en el campo de la Educación para la Ciudadanía. Esto conlleva a desarrollar planes para la igualdad que estén basados en la visibilidad, la transversalidad y la inclusión, nos detalla Superviola (2012).

En conclusión, siguiendo los trabajos de Alario y Anguita (1999), la coeducación implica un proceso a través del cual hay que cuestionarse lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y por qué lo enseñamos, pudiendo convertirlo en una enseñanza global alternativa. La escuela que coeduca se esfuerza para

que el alumnado pueda alcanzar el mejor desarrollo integral de cara a su vida futura, permitiéndoles ser felices sean hombre o mujeres, y apoyando cada una de sus diferencias sexuales y culturales. Alario y Anguita (1999) nos definen de forma bastante completa este término, que va en concordancia con lo que se viene citando hasta ahora.

La coeducación se entiende como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y unas construcciones sociales comunes y no enfrentadas (p.40).

Y el Instituto de la Mujer (2008) también define la coeducación siguiendo la misma línea de los autores anteriormente citados:

Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje (p.16).

4.1.2. Agentes y entidades que intervienen en la coeducación

La coeducación debe implicar, según Superviola (2012), un abordaje y replanteamiento de todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando desde las finalidades globales hasta los objetivos más específicos. Debe ser un trabajo de toda la sociedad, donde está incluida la familia, la escuela, los medios de comunicación, la economía, la política, etc. (Delgado, 2015). Ya lo mencionaba la UNESCO (2016), son varios los agentes que intervienen en la construcción del género: las familias, las instituciones educativas, los medios de comunicación y las tecnologías, etc. A continuación, se presentan algunas de estas entidades y agentes que intervienen en la implementación de la coeducación:

Las instituciones educativas juegan un papel importante en buscar soluciones a las desigualdades de género y a la trasmisión de valores, siendo también, afirman Bolaños y Jiménez (2007) y Carbonell (1996), un agente fundamental para contribuir a la transformación social, una herramienta fundamental en la erradicación de los presentes problemas (Ruiz y Alario, 2010, citado en Aristizábal et al., 2018).

Algunas investigaciones educativas ponen de manifiesto que la coeducación en las escuelas no es una prioridad, y que para que la desigualdad sexual desaparezca se necesita cada vez más la implicación de cada centro y de cada docente (Arenas, 2006; Tomé y Rambla, 2001; Ugalde, 2019). Aun así, se ha puesto de manifiesto la necesidad y el interés de una parte importante del profesorado en implementar políticas de igualdad en los centros, afirma Azorín (2014), pero también es evidente que existen carencias en la coordinación y que requieren de una mejora para la realización de estos proyectos coeducativos (Ugalde, 2019). Por ello, urge la necesidad de colaborar entre los diferentes agentes de toda la comunidad educativa, y se precisan acciones que hagan de conexión entre ellos (Ugalde, 2019).

De acuerdo con Aristizábal et al. (2018) el profesorado es el agente idóneo para combatir la desigualdad de género y para que se construyan nuevos métodos y recursos en igualdad. Para que todo ello funcione se necesita de formación, afirma este mismo autor. Dado que el profesorado legitima todo lo que se transmite en la escuela, ya sea lo relacionado con aspectos del currículo explícito u oculto, son estos los agentes y protagonistas del cambio ideológico y práctico, afirma Tomé (2017). Del mismo modo este autor garantiza que no todos los agentes implicados en la coeducación; profesorado, alumnado, personal no docente, ayuntamiento, consejo escolar, etc., requerirán de la misma formación. Por ello, cada grupo trabajará en un nivel diferente de cooperación y formación.

Tomé (2017) reivindica la coeducación como futuro modelo de vida escolar, y sostiene que la elaboración de proyectos coeducativos de centro es otro de los retos planteados para avanzar hacia la Igualdad, pero para ello, resulta imprescindible implicar a toda la comunidad educativa: profesorado,

alumnado, familias representantes municipales, personal no docente y consejo escolar, procurando la participación de ambos sexos. Para avanzar en la escuela coeducativa y que estos proyectos impulsen una formación de género, una introducción de la coeducación en el currículo y una elaboración de materiales coeducativos que trabajen estos aspectos, se necesita de una colaboración entre instituciones muy conectada y de una coordinación efectiva para tejer redes entre los distintos agentes intervinientes y poder compartir recursos y formación, afirman Ugalde (2019); Tomé (2017) y Subirats (2016).

Por esto último, Arenas (2006) también pone de manifiesto que las familias son uno de los elementos principales que contribuyen a la construcción de género, y ello se debe a que los niños y las niñas llegan a la escuela con un conjunto de actitudes y de experiencias que han adquirido anteriormente, y eso ha sido en su contexto familiar, dando forma y condicionando su conducta. Las familias son el primer agente socializador del alumnado, no solo la responsabilidad recae sobre la escuela, sino que el seno familiar también juega un papel fundamental junto al social, afirmaba Castilla (2008). Del mismo modo este autor afirma que las estructuras y funciones familiares vienen influenciadas por la sociedad en la que se desarrolla, así como sus cambios, de ahí la importancia de analizar la evolución social-familiar para poder entender cómo evoluciona el alumnado en la educación.

Haciendo referencia a este último aspecto, la sociedad es otro de los agentes que interviene en la construcción del género, y por lo tanto en la coeducación del alumnado. Es Subirats (1994) la que sustenta esta idea, las capacidades y aptitudes que se atribuyen a las mujeres y a los hombres en una sociedad u otra son diferentes, por ello significa que no están establecidas por lo biológico, si no por lo social. La escuela, pretendidamente, ha sido la consignataria de los valores educativos, pero se ha visto condicionada por las estructuras, planteamientos y normas discriminatorias que la presente sociedad ha ejercido e influenciado por el androcentrismo que se vive (Santos Guerra, 1993, citado en Arenas, 2006). Algunas posibles explicaciones al aprendizaje de género son por ejemplo las que plantea Vygotsky (2000), a lo largo del desarrollo histórico, el ser humano como ser social transforma sus comportamientos,

supuestos y funciones naturales para producir nuevos tipos de comportamiento cultural. La forma en que funciona la mente también se ve afectada por la cultura. Estas funciones son las funciones naturales de género que son movilizadas por la cultura, y son apropiadas mediante las interacciones sociales de nuestras identidades y de las de los demás.

En respuesta a estas circunstancias de la sociedad, otras entidades que intervienen en la coeducación son las organizaciones no gubernamentales o lo mismo es ONG, como Ayuda en Acción (2002). Plantean una serie de acciones que pueden llegar a mejorar la situación social, económica y política de las mujeres, con el objetivo de eliminar las diferencias de acceso, permanencia y expectativas en referencia a la educación, y ayudar a la lucha de las mujeres con este peso de la sociedad (García, 2012).

Pues, estos aspectos de la sociedad constituyen otro agente que interviene en la coeducación del alumnado y que no se hace notar tan a simple vista como los demás, este es el currículo oculto, que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones y de la sociedad. Según determinadas investigaciones (Esteva y Ormart, 2010; Piedra, García, Fernández y Rebollo, 2014), este agente es una gran fuente de transmisión de estereotipos de género y a su vez de conductas sexistas, siendo uno de los mayores peligros que tiene la educación en su proceso de transmisión de valores y socialización del alumnado.

En definitiva, García (2012) entiende que para apostar por una educación común en todas sus facetas y crear una sociedad igualitaria de oportunidades para niños y niñas, cada adulto debe realizar un autoexamen o autocrítica con la que pueda modificar, adaptar y cambiar su comportamiento, buscando una sociedad igualitaria. Primero debemos internalizar ciertas creencias, valores o actitudes sobre la coeducación antes de que podamos trasmitírselos a nuestros hijos e hijas o estudiantes. Como adultos que somos deberíamos tomar conciencia, tanto hombres como mujeres, de la distancia que aún nos queda por recorrer antes de que verdaderamente exista una igualdad real (García, 2012).

Todos estos agentes y entidades desempeñan un papel fundamental en la coeducación del alumnado, del mismo modo que estos mismos infantes participan de forma activa en el aprendizaje de sus comportamientos y en la consolidación de los estereotipos de género, como detalla Arenas (2006). Estudios como el de Davies (1989) (citado en Arenas, 2006) demuestran como en las escuelas de Educación Infantil el alumnado busca activamente su lugar, apropiando un papel a su género como algo principal para ellos y ellas, es por eso mismo nos afirma Arenas (2006) que todos los agentes que intervengan en este proceso de enseñanza-aprendizaje deben construir un proceso explícito que pueda potenciar la reflexión crítica del alumnado, del personal docente, de las familias, de la comunidad educativa en general, para ser conscientes de sus acciones y elecciones.

4.2. La coeducación en el sistema educativo

El desarrollo de la educación de las mujeres a lo largo del tiempo demuestra como la ideología que ha sustentado su condición secundaria o inferior siempre ha sido basada en la noción de las diferencias naturales de la mujer, pero ya en el siglo XIX las feministas empezaron a cuestionar los argumentos que se basaban en que la naturaleza de lo femenino y masculino negaba el derecho a la educación de las mujeres (Subirats, 1994). Los estudios de Mead y de T. Parsons llegan a la conclusión de que todas las sociedades atribuyen unas características propias a hombres y a mujeres, y que varían en cada una, demostrando, así como las capacidades y aptitudes de los seres humanos no se establecen por la biología, si no por la sociedad. Pero como nos explica Subirats (1994) las nuevas teorías feministas del siglo XIX se imponen a estas formulaciones, afirmando que la normativa social hace una distinción entre sexo y género, refiriéndose a los hechos biológicos y a los hechos sociales, respectivamente.

Pero estos movimientos feministas no son los únicos que han luchado y siguen luchando para conseguir la inclusión de la igualdad de género en la educación, se establecen leyes, tanto universales, estatales como regionales, para que se asegure este objetivo, y en los siguientes apartados se muestran

todas ellas en materia de derecho y deber legal para una coeducación en el sistema educativo.

4.2.1. Coeducación como derecho universal y deber legal

Comenzando con la mayor organización internacional, Naciones Unidas, que establece leyes universales tenemos la Carta de las Naciones Unidas, aprobada en 1945 por los dirigentes del mundo, Naciones Unidas Derechos Humanos (2016) que establece “derechos iguales para hombres y mujeres, y la protección y el fomento de los derechos humanos de las mujeres como responsabilidad de todos los Estados”. Consecutivamente, se consagro en 1948 por la Declaración Universal de los Derechos Humanos el derecho a la no discriminación por razón de sexo, seguido en 1967 la Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, y posteriormente, años después, surge un punto de partida en lo que respecta a la eliminación de las desigualdades contra la mujer, este es el acuerdo mundial adoptado en 1979, en Nueva York, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, Naciones Unidas, 1979)

Por otro lado, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) aboga en su primer artículo que todo ser humano ha de relacionarse con respeto, independientemente de su origen biológico. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2012)”

Todos los niños y todas las niñas tienen los mismos derechos reflejados en la convención internacional de los derechos fundamentales del niño y de la niña, publicada el 20 de noviembre de 1989, donde se encuentran los principales derechos de estos como el derecho a la educación, el derecho a la protección contra cualquier discriminación, entre otros. La educación es un derecho constitucional que se reconoce por igual a mujeres y hombres, en el artículo 14

de la Constitución Española de 1978, vigente en la actualidad, se establece que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Congreso de los Diputados, 2013).

Así mismo, la igualdad de género sigue ocupando un lugar destacado en los marcos más recientemente revisados de la Educación para Todos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, siguen reconociéndola como un elemento crucial en la formación docente, con especial incidencia en el Objetivo 5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.” (UNESCO, 2015).

Por otra parte, la igualdad de género ha adquirido mayor relieve normativo a través de la disposición en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea desde la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea por el Tratado de Lisboa, el 13 de diciembre de 2007. Los artículos 20,21 y 23 de este texto establecen la obligación de garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos (Ley 2/2019)

Otro tema que regula el marco de la mujer y supera la exclusión histórica en la que ha estado sumida, aunque con aun importantes barreras de discriminación, es la legislación (García, 2012). Se han ido promulgando en los últimos años disposiciones legales de prohibición de acciones discriminatorias y promoción de la igualdad sustantiva, como la Ley General de Educación, artículo 8, la reciente Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aprobada en marzo del 2007, en la que se recogen medidas, que deben ser tomadas por las instituciones universitarias y no universitarias, en materia de fomento a la coeducación (Subirats, 2010). Por ejemplo, García (2012) resalta que en relación al sistema educativo se dicta en dicha ley la siguiente medida:

Capítulo II del Título II se establecen como fines del sistema educativo “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad” y en el marco del principio de calidad, “la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y

el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”. Además, se insta a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, evitando que por comportamientos o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres, mediante actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa (p.11).

La Ley Orgánica contra la Violencia de Género, aprobada en el año 2004, que, entre muchas otras medidas similares a la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, incorpora una medida particularmente importante, el nombramiento de una persona encargada de promover la educación contra la violencia de género en todos los comités escolares (Subirats, 2010). Y, por último, el Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018.

Teniendo en cuenta los anteriores artículos de validez jurídica que La Organización de las Naciones Unidas, entre otros, ha realizado, es cierto que la igualdad de género es un derecho universal básico y una obligación de toda la comunidad educativa.

4.2.2. Evolución de la coeducación a través de las Leyes Educativas Españolas

La significativa evolución de la coeducación en el sistema educativo de España comienza desde finales del siglo XX, cuando paulatinamente las escuelas segregadas por sexos empiezan a ser mixtas. Destaca Subirats (1994) que la escuela mixta fue defendida por propuestas pedagógicas progresistas que se planteaban defender con fuerza la necesidad de una mayor escolarización de las mujeres a la par de los hombres, y de conseguir la coeducación como uno de los elementos más significativos de sus proyectos hacia una sociedad democrática e igualitaria. Fue corto el periodo de implantación de la escuela mixta, pero fue muy beneficioso para niñas y jóvenes, ya que se incrementaron las escolarizaciones de estas y se pudo ampliar su ámbito de actuación (Subirats, 1994). Pero dicho objetivo en la mayoría de los países europeos vinculados al catolicismo, entre ellos España, vio limitada su práctica debido a la

oposición que despertaba la escuela mixta, sobre todo con la llegada del franquismo.

A pesar del interés de la sociedad liberalista por una escolarización igualitaria en la que se incluyese a las mujeres en el mundo educativo, como con la implantación del Reglamento General de Instrucción Pública del 29 de junio de 1820 o con la Ley de Instrucción Primaria en 1838, no fue hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, cuando se dio paso definitivo a la instrucción de las mujeres en España. Afirma Superviola (2012) que no fue entonces hasta 1970, con la Ley General de Educación (en adelante, LGE) de Villar Palasí, inspirada en la Ley Moyano, cuando la escuela mixta comenzó a generalizarse. Desde entonces, tanto varones como mujeres compartían currículo, equipos docentes y centros escolares. Con esta ley de educación se reconoció la igualdad de oportunidades educativas entre hombres y mujeres, y se garantizó la educación obligatoria y gratuita desde los 6 años hasta los 14 años para ambos sexos (Suberviola, 2012).

Con el paso del tiempo y con diversas puntualizaciones de dicha ley se puso de manifiesto que no se tenía en cuenta a la mujer en los espacios ni en algunos contenidos, se demostró que la LGE no era tan igualitaria como en principio se promulgaba, siendo así insuficiente para conseguir una verdadera coeducación (Suberviola, 2012).

Posteriormente, como menciona Sánchez-Blanco y Hernández-Huerta (2012) con la llegada de la Constitución de 1978 desapareció definitivamente el modelo de escuela única nacional-católica, dando paso a una escuela democrática que se preocupaba en la formación integral de su alumnado, basándose en sus derechos y deberes. Gracias a estos avances el porcentaje de mujeres analfabetas en el país disminuyó, Ballarín (2008) (citado en Sánchez-Blanco y Hernández-Huerta, 2012) expone que los datos del anuario Estadístico Español de 1973 reflejan un aumento significativo de las mujeres en el acceso a la educación con respecto a etapas anteriores.

Durante las dos siguientes décadas, la educación evolucionó en referencia a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y finalmente

en el año 1990 se aprobó la nueva ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE), la cual, en cuanto a lo que nos incumbe en este trabajo, introdujo el principio de igualdad y coeducación en los currículos, así como la creación de materias didácticas para su potencialidad transversalmente, y promulgo el rechazo a todo tipo de discriminación o estereotipos por la diferencia de sexo, entre muchos otros cambios significativos.

Más tarde, esta idea de coeducación vuelve a ser recogida en la LOE 2006 (Ley Orgánica de Educación), que se sustentaba en la estructura básica de la LOGSE, con algunas modificaciones, y en el propósito de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE) aprobada en el año 2003, pero derogada en 2006 con la entrada de la LOE, una educación de calidad para todos, en la que se establezca una coeducación efectiva y que elimine cualquier tipo de discriminación (Sánchez-Blanco y Hernández-Huerta, 2012). En lo que concierne a la coeducación, la LOE menciona en sus artículos 1, 2, 3 y 4 la importancia de la existencia de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, comprender y respetar las diferencias de las personas y la no discriminación a las personas con discapacidad (Suberviola, 2012). En cuanto a estos aspectos, la novedad principal que se introduce en el sistema educativo con la LOE es la materia de Educación para la Ciudadanía, ámbito donde se incluyen todo tipo de conocimientos relativos a los derechos y deberes, figurando la igualdad de mujeres y hombres. Del mismo modo (Subirats, 2010).

Sin embargo, a pesar de los avances que vienen dándose en las anteriores legislaciones, el 19 de noviembre de 2013 se promulga la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) la cual según Subirats (2014) no responde a la equidad que debe tener un sistema educativo democrático ya que es discriminatoria y se contradice con el principio de igualdad que promulga al principio. Si analizamos la LOMCE en materia de igualdad entre hombres y mujeres, detalla Subirats (2014) se ha producido un retroceso incluso mayor que con la LGE. Algunas de las diversas razones que esta autora defiende respecto a esto es que esta ley modifica el artículo 84.3 de

la Ley Orgánica de Educación de 2006 para permitir la financiación estatal a centros escolares que separan a los estudiantes por sexo, y del mismo modo, elimina la materia Educación para la Ciudadanía, la cual prestaba atención al tratamiento igualitario de hombres y mujeres. La coeducación en la LOMCE queda recogida en aspectos como reconocer la igualdad entre hombres y mujeres, o en la prevención de la violencia de género, pero Subirats (2014) defiende que esta ley no va más allá en el destino y la educación de las mujeres, omitiendo cualquier objetivo respecto a ellas. Actualmente, como Gorostiza (2019) afirma, hay que estar muy alerta y no permitir más retrocesos como los que se han dado con la escuela segregada consagrada por la LOMCE.

Por último, contamos actualmente con la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2020 (en adelante, LOMLOE). Recupera aspectos clave de la LOE en materia de coeducación, como el desarrollo transversal de la coeducación en todas las etapas de aprendizaje o el respeto a la diversidad afectivo-sexual, la incorporación de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos donde se trabajan aspectos, entre otros, relacionados con la igualdad de mujeres y hombres, o como la incorporación de un proyecto educativo anual en los centros educativos que registre las medidas acordadas para cumplir los objetivos de la educación en igualdad, la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades-sexualidades y su diversidad y la participación activa para promover la igualdad de manera real, exponen Sánchez, Álvarez y Escribano (2021).

En consecuencia, la educación es el medio por el cual se puede modificar la cultura, los conocimientos y los valores que hacen que la sociedad se desarrolle en una convivencia democrática, respetando la diversidad en todas sus vertientes y ajustándose a la evolución de esta (Ballarín, 2017; Sánchez, Álvarez y Escribano, 2021). Estas renovaciones persiguen la finalidad de mantener una sociedad igualitaria que desarrolle sistemas educativos efectivos y competentes en ayudar a garantizar la igualdad de derechos y oportunidades entre el alumnado.

4.2.3. Coeducación a nivel de la Comunidad Autónoma de Cantabria en la etapa de Educación Infantil.

El nuevo Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, contempla la necesidad de adoptar la igualdad entre mujeres y hombres a través de la coeducación y su consiguiente puesta en práctica a lo largo de todas las etapas educativas, con las siguientes citas dentro del mismo:

1. Objetivo h) “Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promuevan la igualdad de género” (p18030).
2. Principio pedagógico nº6 “Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria, libre de estereotipos sexistas o discriminatorios” (p. 18031)
3. En la competencia específica nº4 del Área 1 de Educación Infantil, Crecimiento en Armonía:

Mediante las distintas interacciones y la mediación de las personas adultas, irá asimilando de manera natural y progresiva modelos adecuados de relación social, basados en el respeto, la empatía, la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la aceptación de la discapacidad y el respeto a los derechos humanos (p.18055).

El reconocimiento y aprecio hacia la pluralidad sociocultural del aula se debe fomentar mediante actividades y juegos que pongan en valor las distintas costumbres y tradiciones y favorezcan la comunicación asertiva de las necesidades propias y la escucha activa de las de los otros en procesos coeducativos y cooperativos (p.18055).

4. En el área Descubrimiento y Exploración del Entorno se dicta que las competencias específicas se realizarán a través de un enfoque coeducativo (p.18062).

Además, debe destacarse que el lenguaje empleado en el nuevo Decreto 66/2022 constantemente es inclusivo en cuanto a igualdad de género, ya que no se usa el masculino genérico, si no que en todo momento se hace referencia tanto a hombres como a mujeres, o en algunas ocasiones, se usan términos que incluyen a ambos sexos sin especificarlos. Véanse algunos ejemplos:

Se hace mención tanto a madres, como a padres, tutores y tutoras, incluso se refiere a los hijos e hijas en masculino y femenino. "...Las madres, padres, tutoras o tutores legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas..." (p.18032).

Se hace referencia reiteradamente tanto al termino masculino como femenino cuando se menciona al alumnado, y no se hace uso del masculino genérico. "...La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna la adquisición de competencias..." (p.18030).

Véase otro ejemplo de la mención del masculino y femenino y no del masculino genérico, incluso se usan términos neutros como "el alumnado". "...La intervención educativa en esta etapa contemplará la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y las niñas..." (p.18033).

Los alumnos y las alumnas de Educación Infantil, según estudios científicos sobre el juego y el juguete y su relación con el sexo del boletín nº 313 de la Asociación mundial de Educadores Infantiles (2006) tienen las mismas oportunidades de acceso a los diferentes juegos, observando que ambos sexos seleccionan los mismos juguetes a edades tempranas, y que es a partir de una edad más avanzada cuando se ven influenciados en dicha elección por el reforzamiento educativo y social. Con estos datos quiero llegar a la reflexión de

lo importante que es no definir a edades tempranas, y por supuesto posteriores, cualquier tipo de recurso o actividad al sexo, si no definir su relación con la esfera afectivo-motivacional y a las diferencias físicas y motoras, y comenzar a trabajar la coeducación desde la etapa de Educación infantil, ya que es la base de la socialización y el desarrollo personal, donde adquieren sus primeras creencias y pensamientos (García, 2012).

4.3. Formación del profesorado de Educación Infantil en coeducación

4.3.1. Necesidad de la formación del profesorado en coeducación

El mundo está en constante cambio, tanto en la ciencia como en la tecnología como en lo social, y al mismo tiempo en las relaciones que se establecen entre los géneros, por lo que hoy en día nos surge la necesidad de repensar la forma de educar a nuestros alumnos y alumnas para poder adaptarse a estos cambios y a estas diferencias culturales del momento (Castilla, 2008).

Hay que tener en cuenta que los niños y niñas asimilan toda la información sin poder analizarla o seleccionar aquello que es lícito (Cordero Beas, 2013), por lo tanto, es labor y responsabilidad de la escuela inculcar valores de tolerancia, igualdad e inclusividad que ayuden a eliminar conductas estereotipadas (González Barea y Rodríguez Marín, 2020). Del mismo modo, los centros escolares son espacios de socialización y un agente calve en la trasmisión de roles discriminatorios de género para el alumnado (Torrejón, Rodríguez y Sánchez, 2022). Siguiendo este orden de ideas, para poner en práctica la coeducación, entendida por Kollmayer, Schober y Spiel (2016) como una intervención enfocada a plantear cuestionamientos de la igualdad de género entre los miembros de la comunidad educativa y crear nuevas relaciones de igualdad, el profesorado, como trasmisor de valores y referentes sociales, es el agente idóneo para ello. Por consiguiente, los docentes deben poseer las competencias y habilidades necesarias para actuar en contra de los estereotipos sexistas en el alumnado y las familias (Cela, 2016; Papadimitrou, 2016). Es más, en palabras de Cabeza (2010):

La coeducación además de ser un derecho y una finalidad educativa en sí misma, pertenece al conjunto de los contenidos en educación en valores que la Enseñanza Obligatoria ha de transmitir para lograr la formación crítica e integral de los futuros ciudadanos. p. 39.

Conforme a esto y al Informe de Seguimiento de la Educación expuesto por la UNESCO (2016), la formación de los docentes es crucial para promover la igualdad de género en los sistemas educativos, tanto desde la infraestructura hasta la creación de materiales didácticos o procedimientos pedagógicos, y para lograr un futuro sostenible, las mujeres deben participar plenamente y en igualdad de condiciones.

Las desigualdades de género en los sistemas educativos son varias, y sus reflexiones son necesarias para saber abordar dicha problemática en la formación del profesorado (Anguita, 2011). Algunas de estas desigualdades, cita Anguita (2011), son el uso generalizado de un lenguaje masculino excluyendo al femenino, materiales educativos androcéntricos, como el abuso del uso de estereotipos de género para definir a las personas, etc. Pero el problema de estos materiales es que ya se han detectado y la intervención es escasa, por ello cada vez más surge la necesidad de una formación inicial del profesorado de Educación Infantil para superar dichas desigualdades en nuestra sociedad y construir una comunidad educativa igualitaria entre las niñas y los niños (Torrejón, Rodríguez y Sánchez, 2022).

La falta de formación según Aguilar (2015) desde la ausencia de materias relacionadas con la igualdad de género hasta la idea de una igualdad educativa centrada únicamente en las prácticas escolares mixtas, viene vinculada a una falta de perspectiva que se centre en el respeto de los Derechos Humanos y un aumento del desconocimiento de la trayectoria histórica de las mujeres, conllevando a una ausencia de competencias de la práctica profesional en materia de coeducación, e incluyendo conocimientos androcéntricos (García, Sala, Rodríguez & Sabuco, 2013, citado en Aguilar, 2015)

Tanta es la necesidad de formación inicial en el profesorado de Educación Infantil que a nivel legislativo se ha impulsado la formación del profesorado en temas de coeducación. Como afirma Subirats (2010) en la Ley Orgánica de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aprobada en marzo del 2007, se señala la importancia de integrar el principio de igualdad en la formación inicial y continuada del profesorado, donde se incorporó de modo sistemático en todo el sistema educativo una atención a las desigualdades de género, la cual hasta ahora había sido voluntaria. Del mismo modo, se refleja en el artículo 3 del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales que se debe incluir en materia la inclusión, la igualdad entre hombres y mujeres y estudios que aborden este tema:

Las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de postgrados específicos. c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Así pues, las leyes y los reglamentos no son suficientes para cambiar la desigualdad, afirma Aguilar (2015), la legislación no debe quedarse en el papel ni en una declaración de intenciones políticas, sino que hay que pasar del compromiso a la acción, se necesita un cambio en relación a la igualdad de género para que sea una herramienta para una educación democrática. Y es que según Torrejón, Rodríguez y Sánchez (2022) son varias las investigaciones que manifiestan la ausencia de la coeducación en la formación inicial del profesorado de grado de Educación Infantil, por ejemplo, Ballerín (2017) refleja en un estudio sobre materias de coeducación en los grados de Educación Infantil, que solamente 13 de 42 universidades públicas aplicaban asignaturas específicas de género y coeducación, y no de carácter obligatorio en su mayoría. Por ello la formación en género del profesorado según García et al. (2013) es cada vez más necesaria y ha de ser a través de una reflexión y revisión de las prácticas y hábitos docentes, para que permita al alumnado construir prácticas y conocimientos que puedan hacer efectiva y real la igualdad de género. Ya lo defendía Urruzola (1995) destacando la importancia de reflexionar y revisar los prejuicios que hemos ido asumiendo a lo largo de nuestra vida, para buscar otras

alternativas que permitan al alumnado construir teorías y prácticas respetuosas en igualdad de género:

Favorezcan la reflexión, la revisión de los propios prejuicios que se han ido asumiendo, la adquisición de un cuerpo teórico y la búsqueda de alternativas (p.244).

Y del mismo modo Arenas (2006) afirma que esta reflexión y revisión es necesaria, ya que forma parte de la formación del profesorado para conseguir superar las desigualdades de género:

Para superar los estereotipos y actitudes sexistas que el profesorado trae consigo cuando llega a la escuela, es necesaria una formación profunda (p.107).

4.3.2. ¿Qué tipos de formación existen actualmente?

Desde la aprobación de la ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se abordó en España la revisión y la aplicación de la igualdad de género en los programas de formación inicial y permanente de los docentes. Y a pesar de que el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el Real Decreto 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, en verdad no se incluyen definitivamente estas materias en la gran mayoría de las titulaciones universitarias de formación del profesorado. Por lo tanto, se puede decir que aún la formación del profesorado en cuestiones de género sigue siendo una necesidad imperante.

Ahora bien, como Fernández y Aparicio (2018) dictan, no es beneficioso para el profesorado de Educación Infantil si el documento se queda en la normativa y no se tiene en cuenta en la práctica y diseño de los planes educativos correspondientes. De esta forma, prevalecen los planes educativos que abordan la coeducación de forma interdisciplinar y transversal, siendo esta una forma colectiva de evitar el tema según Prat y Flintoff (2012), y que sin la ayuda de otras medidas es muy poco posible que se cumpla con los objetivos. De tal modo

que en la realidad según Anguita y Torrego (2009) no son precisados los métodos, las tareas o las evaluaciones que están destinadas a este tipo de formación, por lo que se debe ampliar este tipo de contenidos y dotarlos de un carácter obligatorio. De acuerdo con Fernández y Piedra (2010) de esta forma es como mejora significativamente las actitudes del profesorado hacia esta problemática.

No obstante, teniendo en cuenta el marco normativo general para la igualdad de mujeres y hombres y la implantación de la perspectiva de género en las universidades, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, según dicta el art. 25 de la Ley Orgánica 3/2007 y el art. 44.1 y 2 de la Ley de Cantabria 2/2019, de 7 de marzo, la Universidad de Cantabria organiza cursos a lo largo de los años en el marco del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la UC, algunos de ellos realizados en 2020 y 2021 fueron: Género e igualdad en la universidad (2020)¹ y la perspectiva de género en la docencia y en la investigación (2021)².

Gorostiza (2019) expone que Asturias, Cataluña y Navarra se sitúan en la cúspide de programas dirigidos a profundizar el modelo coeducativo en las escuelas, ya que cuentan con una red telemática que promueve la coeducación y la prevención de violencia de género en las aulas de los centros escolares. Son muchos recursos que ofrecen y de los que el profesorado de Educación Infantil se puede ver beneficiado, algunos de ellos son artículos, enlaces web, reflexiones, etc. para trabajar tanto el profesorado en las diferentes áreas curriculares, como el alumnado en las diferentes etapas educativas, desde una perspectiva de género igualitaria. Roset, Pagés, Lojo, y Cortada (2008) consideran un recurso de formación relevante los documentos de coeducación de los centros educativos de estas comunidades, donde se recogen pautas y recursos para la realización de proyectos educativos desde una perspectiva de género. En Asturias, cuentan con varios programas que facilitan al alumnado y al profesorado el desarrollo de contenidos coeducativos, y que su realización en todos los centros educativos ayudaría en gran medida a la formación autónoma del profesorado, como por ejemplo el Proyecto piloto de Coeducación (2018), que entre muchos objetivos uno de ellos es analizar los espacios de relación

1. Link al curso "Género e igualdad en la universidad (2020)": <https://bit.ly/3i9F0p2>

2. Link al curso "La perspectiva de género en la docencia y en la investigación (2021)": <https://bit.ly/3KPKlc4>

entre niñas y niños, donde interactúan «libremente», principalmente, en el patio (Gorostiza, 2019).

Del mismo modo, en Canarias expone Gorostiza (2019) se ha iniciado el Programa *Educación para la igualdad* (2018), cuyo objetivo principal es promover a toda la comunidad educativa un trabajo y una relación común desde una perspectiva coeducativa, para así paliar los estereotipos sexistas, potenciar las relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género.

En cuanto a Navarra, dispone de un blog: *Coeducando*. Este es un espacio abierto que facilita el apoyo al profesorado para trabajar la coeducación, y en él se encuentran recursos y materiales didácticos, así como experiencias docentes o cursos de formación (Gorostiza, 2019). Es en esta misma Comunidad donde cuentan con un Plan de Coeducación 2017-2021 ejemplar, que recoge propuestas encaminadas a la igualdad de género basadas en los siguientes principios:

Para la adquisición progresiva de las competencias básicas que permitirán a las niñas y a los niños elegir, construir y vivir el proyecto vital propio desde el conocimiento, la libertad y la capacidad de decidir sobre su futuro sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de su cultura, religión, clase social, situación funcional, etc. (p.8).

Pero, en definitiva, según Suberviola (2012) y Tomé (2017) no parece ser suficiente la realización de programas y campañas en las comunidades, se necesita propuestas globales que lleguen a toda la comunidad educativa y que incluyan presupuestos y actividades cocurriculares. Tomé (2017) lo considera un modelo para el futuro de la convivencia escolar y defiende que la creación de proyectos Coeducativos de centro es un reto más para el avance hacia la igualdad de género. Para ello, es necesario involucrar a toda la comunidad educativa, tanto a profesorado, familias, representantes de los municipios,

trabajadores externos y junta escolar, como procurar en la participación de ambos sexos.

4.3.3. Actitudes del profesorado y curriculum oculto

La necesidad del replanteamiento de los centros escolares sobre el desarrollo de la coeducación debe ser desde una mirada democrática y coeducativa (García, 2012), y para Subirats (1994) tiene como objetivo la eliminación progresiva de las discriminaciones en la escuela, no solo en la estructura formal, sino también en la práctica docente y en la ideología de la comunidad educativa. Es por eso por lo que autores como Suberviola (2012) y García (2012) consideran que este replanteamiento debe implicar a los diferentes elementos de la comunidad educativa abordando la igualdad de género en su totalidad.

Un elemento primordial de la comunidad educativa es la tarea del profesorado, trabajar activamente en el desarrollo de la coeducación, siendo este, de acuerdo con Molina (2021), un proceso de socialización continuo, dinámico y cambiante que rompa definitivamente con los estereotipos y discriminaciones de género desde la escuela, los cuales son fruto de la educación sexista imperante. Existen diferentes aspectos sobre los que es necesario hacer hincapié y pasar a la acción dentro de este campo educativo (Subirats, 2010), como el androcentrismo de la ciencia y del lenguaje, la ausencia de figuras femeninas a lo largo de la historia, las desigualdades en el trato de las mujeres en la escuela, entre muchos otros aspectos que forman parte por lo general del currículo oculto.

Por ello, son diversos los autores que establecen una serie de líneas de actuación, medidas u objetivos considerados como esenciales para el desarrollo de la coeducación dentro de la comunidad educativa, y para eliminar este tipo de desigualdades, como pueden ser las medidas publicadas en el libro de Simón (2010) *“La igualdad también se aprende”*, o algunas de las siguientes líneas de actuación:

- La eliminación de textos o elementos estereotipados en los materiales escolares, sustituyéndolos por libros de texto o materiales en los que se vean reflejadas las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia, ya que si mostramos al alumnado referentes tanto masculinos como femeninos nos acercamos mucho más a la realidad, afirma Molina (2021). La evitación de los prejuicios relacionados con el género ofreciendo una imagen realista de la variedad de actividades que realizan ambos sexos (colores, oficios, tareas domésticas, etc.) como exponen Suberviola (2012) y Azorín (2014).
- La sustitución del lenguaje sexista por un lenguaje inclusivo, que reconozca a la mujer. De acuerdo con Suberviola (2012) y Molina (2021), lo que no se nombra no existe, el masculino genérico supone la exclusión del 50% de la población, por lo tanto, tal y como afirma Adrienne Rich (citado en Moreno (2004) p.17) “En un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas son poder, el silencio es opresión y violencia”.
- La importancia de prácticas educativas y metodologías inclusivas que presten atención especial a los currículos educativos en materia de igualdad entre hombres y mujeres y como manifiesta Azorín (2014) evitar la centralización del hombre para todo desplazando a la mujer en un segundo plano. Suberviola (2012) sostiene la importancia de que los docentes se conciencien y prevengan la trasmisión de mensajes de su currículo oculto que no permitan el desarrollo igualitario en la escuela. Para ello es importante poner en marcha en los centros educativos proyectos coeducativos que establezcan modificaciones en cuanto a la igualdad de género, tanto en su práctica como en su dirección. En virtud de ello, la cooperación entre administraciones y centros educativos para su elaboración es primordial, para que así, como expone García (2012) se pueda difundir y fomentar el principio de coeducación entre los miembros de las comunidades educativas.
- Suberviola (2012) sostiene la importancia de evitar las diferenciaciones ni otorgar ciertas funciones o actitudes a un sexo

u otro, de tal forma que, como Alario y Anguita (1999) enuncian, puedan ser aceptadas y asumidas por ambos sexos. Es decir, atender a la diversidad del alumnado de manera equilibrada para ambos sexos por igual (García, 2012).

- García (2012) destaca como una medida esencial la integración del principio de igualdad en los estudios y actividades de la formación inicial y permanente del profesorado.
- Llevar a cabo formaciones en educación sexual desde el inicio de la escuela desarrollando actividades centradas en la igualdad de oportunidades, derechos entre los sexos, educación para la ciudadanía y la paz, etc. (García, 2012).
- Promover la presencia equilibrada de ambos sexos en los órganos de poder y toma de decisiones de los centros educativos (García, 2012; Azorín, 2014).

Estas tareas no pueden reducirse únicamente al ámbito escolar, exponen Alario y Anguita (1999), sino que deben implicar a toda la comunidad educativa, familias, profesorado, alumnado y personal no docente de la comunidad. Entre todos deben implicarse en el proceso y comprender que como Subirats (2010) proclama, es hora ya de actuar, de estar presentes en toda la vida escolar para que, desde la sociedad, el profesorado, las familias, y también las instituciones educativas creen una escuela realmente inclusiva y equitativa en igualdad de género. En conclusión, el fin último como plantea Subirats (2010) es que niñas y niños cuenten con los mismos recursos y oportunidades en su recorrido educativo, y que progresivamente se vaya eliminando todo tipo de barreras por razón de sexo.

5. Metodología de la investigación

5.1. Cuestiones éticas de la investigación

La realización de esta investigación y de sus instrumentos de recogida de datos del presente TFG cuenta con el permiso previo del Comité de ética de la

investigación en Humanidades y Ciencias sociales del área de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Cantabria.

De igual manera, fue preciso realizar una hoja informativa y un consentimiento informado que fuese aprobado y firmado por los sujetos participantes, siempre y cuando estuviesen de acuerdo con la información compartida una vez leída, y desearan participar en la investigación (véanse anexos I y II).

Asimismo, cabe destacar que el nombre del centro educativo investigado como los datos personales de los sujetos participantes serán tratados de manera totalmente confidencial.

Los consentimientos informados han sido recabados anteriormente a la realización de los cuestionarios.

5.2. Objetivos

El presente proyecto tiene como objetivo general detectar cuál es la formación inicial sobre coeducación del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23.

A partir del objetivo general se definen los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar las competencias y conocimientos que se adquieren sobre coeducación en la formación inicial del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23.
- Detectar las diversas formaciones sobre la coeducación que están a disposición actualmente del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23.
- Analizar la postura ante el valor que se otorga a la coeducación en la formación inicial del profesorado de un centro público de

Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23.

- Conocer las actitudes hacia la coeducación del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23.

5.3. Selección y justificación de la metodología y del método

El paradigma educativo en el que se sustenta la investigación es el interpretativo, se intenta comprender la conducta humana desde su marco de referencia, es decir, contextualizar los fenómenos, con lo cual sabemos a quién vamos a investigar y su contexto, porque consideramos que el contexto influye en las respuestas y en las actitudes de los investigados y creemos importante conocerlo previamente para saber interpretar la realidad de forma más creíble y transparente. El centro de Educación Infantil en el que se lleva a cabo la investigación está situado en un municipio pequeño de la Comunidad Autónoma de Cantabria, dentro de un entorno rural, y aunque la población se encuentra en crecimiento no supera los 2000 habitantes (PGA, 2022/23). Centrándonos en la economía de las familias y del alumnado se puede decir que poseen un nivel medio de economía, basada en la agricultura y ganadería, y en el sector industrial (PGA, 2022/23). La oferta cultural del municipio es variada ya que gracias a su entorno se ofrecen diversas actividades, y en cuanto al alumnado en sí, el centro cuenta con un total de 60 alumnos pertenecientes a todo un segundo ciclo de Educación Infantil y a un aula de dos años para el primer ciclo de Educación Infantil.

De acuerdo con los propósitos planteados, se utilizará una metodología cuantitativa descriptiva, la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2007) nos permite seleccionar una serie de cuestiones, medir o recopilar, de forma independiente o colectiva, información sobre los conceptos o variables a los que nos referimos, y permite la integración de las mediaciones de cada una de las variables indicadas. En cuanto al método, se llevará a cabo un estudio de caso único que según Albert (2007) consiste en describir y analizar detalladamente unidades sociales o entidades educativa únicas permitiendo centrarse en un

caso concreto y siendo eficaz a la hora de acercarse a la realidad. Durante el estudio, el investigador o los investigadores deben de ser capaces de definir qué se va a medir o sobre qué se habrán de recolectar los datos, aunque, durante el trabajo de campo pueden surgir nuevas situaciones sobre las cuales es imperativo recabarla información. Dicho método va a estar dirigido a los docentes.

La presente investigación trabajará con el método inductivo puesto que lo que se pretende es analizar y observar abierta y sistemáticamente a unos individuos de un determinado grupo social y comprender su situación, para posteriormente construir una teoría de dicha observación, pero sin una generalización ya que la muestra no está compuesta por numerosos sujetos, por lo tanto, no estamos hablando de datos cuantificables, si no de datos que dan significado a la realidad investigada.

5.4. Selección y justificación de la muestra o de los sujetos participantes

Esta investigación va dirigida al profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23 y el método de muestreo por el que me he decantado para su realización es el muestreo no probabilístico intencional. El muestreo no probabilístico es un tipo de estudio que tiene como objetivo conocer la realidad educativa en profundidad y que trabaja con un grupo determinado de sujetos en la población o con sujetos accesibles, expone Sáez (2017). Pero, a través del muestreo no probabilístico no se puede generalizar los resultados de toda la población, puesto que es bastante complejo conseguir muestras representativas de esta. Por ello, he seleccionado el muestreo intencional, ya que su finalidad es obtener una muestra representativa de una población típica en determinados contextos naturales con la facilidad de acceso a los individuos de una población. Sáez (2017) afirma que, gracias a su sencillez, rapidez, economía y que los miembros están disponibles para la muestra, es muy común en entornos socioeducativos, ya que pretende incluir una muestra de ítems de fácil acceso.

En base a esto, se puede concluir que la muestra total va a estar formada por un total de 3 sujetos participantes, 2 maestras de Educación Infantil y 1 maestro de Educación Infantil, los cuales pertenecen a un centro de Educación Infantil público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cabe destacar en relación a los datos profesionales de los investigados que todos/as ellos/as son profesionales de la Educación desde hace bastantes años, conformando una gran experiencia en el ámbito educativo, sobre todo en Infantil, y destacando del mismo modo las siguientes características:

- Tutoras/es a tiempo completo, para las cuatro unidades que dispone el centro, 2 años y tres cursos de segundo ciclo, y una de ellas correspondiente a la dirección y otra a la plaza de Secretaría del centro también.

5.5. Técnica o instrumentos de recogida de información

La técnica para la recogida de datos de la presente investigación es coherente con el marco teórico, mide las variables que se han conceptualizado hasta ahora, y permite que se dé respuesta a los objetivos específicos planteados. Concretamente, el instrumento de investigación que se va a llevar a cabo en este estudio de caso es un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas (véase en el anexo III), ya que el objetivo es que se pueda responder a un tipo de información cerrada, con unos objetivos marcados, pero sin delimitar las alternativas de las respuestas, es decir, el número de categorías de respuestas es muy elevado, presentando desventajas en la clasificación y codificación de la información, pero ofreciendo una cierta libertad de expresión con espontaneidad y fluidez a los investigados, pudiendo así profundizar en los puntos de vista de la muestra encontrándonos antes una visión interpretativa de la realidad como un constructo personal (Flick, 2012).

Este es un método de rápida aplicación y diseño, el cual nos ofrece la información concreta que queremos obtener de manera objetiva y subjetiva. El cuestionario elaborado irá dirigido a los docentes que anteriormente hemos elegido intencionadamente, y es un instrumento *AD HOC*, tanto la plantilla como

las preguntas del cuestionario son de elaboración propia, con un formato de pregunta-respuesta dejando al final de cada pregunta un espacio de notas adicionales por si los investigados quieren añadir más información o por si surge alguna objeción de interés en el momento de su realización. En él se llevarán a cabo preguntas en base a los objetivos específicos planteados en la presente investigación.

Por otro lado, se procederá a la triangulación de datos de diversas fuentes complementando el cuestionario con diferentes anotaciones del diario de prácticas y de los apartados pertinentes del PGA del centro, que sean acordes a los objetivos estudiados en la presente investigación.

5.6. Resultados y análisis de los datos obtenidos

Antes de proceder al análisis de los datos obtenidos, cabe detallar el procedimiento empleado, el cual ha sido a través de una matriz de categorías en base a las descripciones pertinentes del cuestionario y a los objetivos de la presente investigación, la cual permite dar respuesta a la técnica de recogida de información.

Las categorías que emergieron en el análisis de dicho cuestionario quedan recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 1: Matriz de categorías: formación inicial sobre coeducación del profesorado

| Categoría | Descripción |
|---|--|
| Postura ante el valor de la coeducación. | Analizar las opiniones y posturas que tiene el profesorado hacia la importancia de la coeducación en Educación Infantil. |
| Formación inicial del profesorado en coeducación. | Averiguar las competencias, conocimientos y herramientas sobre |

| | |
|---|---|
| | coeducación que el profesorado obtiene en su formación. |
| Postura ante el valor que se otorga a la coeducación en la formación inicial. | Conocer cuál es su postura y valoración de la formación inicial en coeducación. |
| Actitud docente coeducativa | Detectar las actitudes del profesorado que trabajen activamente en el desarrollo de la coeducación. |

Fuente: elaboración propia

Por último, he leído detenidamente el diario de prácticas realizado en el presente centro investigado y el PGA del centro seleccionando los apartados pertinentes para dicha investigación y obteniendo así una triangulación de fuente de datos que conforme la realidad objeto del estudio.

En cuanto a los nombres de los participantes, de acuerdo con el compromiso de confidencialidad recogido en el anexo II que tiene como intención salvaguardar la confidencialidad de los investigados, serán omitidos y sustituidos por la siguiente matriz de códigos:

Tabla 2: Matriz de códigos de los investigados.

| Código | Descripción |
|--|---|
| Maestra entrevistada 1 (M ^a -1) | Maestra de Educación Infantil a tiempo completo, actual tutora de segundo ciclo y actual secretaria del centro. |
| Maestra entrevistada 2 (M ^a -2) | Maestra de Educación Infantil a tiempo completo y actual tutora de primer ciclo. |
| Maestro entrevistado 3 (M ^o -3) | Maestro de Educación Infantil a tiempo completo y actual tutor de segundo ciclo. |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se exponen los resultados y su análisis pertinente en base a la matriz de categorías, basada en tres temas relevantes y redactando una serie de discursos que acompañan a las aportaciones recogidas en los cuestionarios a modo de ejemplos, los cuales han sido emitidos en los mismos cuestionarios.

- Postura ante el valor de la coeducación.

Todos/as los/as maestros/as conocen el término coeducación, le atribuyen un significado muy similar, educar en igualdad a todas las personas independientemente de su sexo, género, condición y liberar al alumnado de estereotipos y prejuicios. De manera más detallada, la M^a-2 destaca la importancia de incluir la perspectiva de género en todos los niveles del sistema educativo y no solo en las estructuras, como puede ser la escuela mixta.

Coeducar es educar para la igualdad y, a grandes rasgos, consiste en deconstruir los roles y estereotipos que recibe el alumnado sobre lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Coeducar implica incluir la perspectiva de género en toda la estructura y niveles del sistema educativo (M^a-2).

Siguiendo esta misma línea, todos/as están de acuerdo en que es importante que el profesorado de Educación Infantil reciba formación en coeducación para ejercer la docencia, y bajo su punto de vista consideran que no solo es importante, si no necesario y obligatorio, y que la labor del profesorado es la revisión personal y sensibilización para poder buscar posibles pautas de actuación que deconstruyan los roles y estereotipos que recibe el alumnado.

No solo importante, sino necesario y obligatorio desde un punto de vista jurídico. La revisión personal es más que necesaria (M^o-3).

La formación del profesorado lleva a cabo una labor de sensibilización y análisis del sexismo en entornos familiares, escolares, laborales, de ocio..., haciendo patentes las desigualdades y ofreciendo posibles pautas de actuación (M^a-2)

Los/as docentes exponen que los centros educativos deben contar con planes de coeducación que busquen el cumplimiento de la igualdad entre hombres y mujeres, y que no solo se realicen como un plan más de centro, de manera aislada o sin trascendencia ninguna, si no que conlleve una organización de centro, una planificación, un seguimiento y una implementación por parte de todo el personal docente del centro. De esta forma será beneficioso para el centro y el alumnado, ya que como refleja la entrevistada M^a-2,

Coeducar no consiste en realizar actuaciones aisladas. Educar para la igualdad requiere de la elaboración de un diagnóstico inicial y de una organización del centro, desde una perspectiva de género, que identifique posibles discriminaciones, promueva iniciativas, proponga formaciones para el profesorado y para las familias...(M^a-2)

Aunque, desde mi parecer considero que no se sienten seguros contando únicamente con un plan de coeducación en el centro y quizá consideran que necesitarían más formación o más apoyo específico para impartir una coeducación de calidad, es por ello que uno de los entrevistados expone que

Sería necesario contar con apoyo y seguimiento de profesionales con formación específica M^o-3).

- Formación inicial del profesorado en coeducación y su postura ante el valor que se le otorga.

La formación inicial en coeducación del profesorado en general se manifiesta como escasa, pero presente, todos/as han recibido formación, aunque expresan que les gustaría recibir formación en coeducación de manera más extensa. Lo que si cabe destacar es que la mayoría de la formación ha sido por cuenta propia, a través de seminarios, cursos, congresos, etc. y que no hacen mención a que en la formación inicial durante la Universidad hayan recibido algún tipo de formación referente a la coeducación, cosa que me hace reflexionar y pensar que no es suficiente con incluir en las legislaciones o en los currículos la igualdad de género como contenido a enseñar, sino que también es importante el cómo

se hace esa formación, quien la imparte y en qué medida se imparte, porque si no han hecho mención a la formación en coeducación en su periodo universitario, es que la coherencia entre la teoría y la práctica no se ha dado.

En el CEP y por cuenta propia. Charlas, seminarios responsables de igualdad, cursos y congresos (M^a-2).

Por mi elección voluntaria en distintos seminarios y congresos y a través de lecturas (M^o-3).

Me resulta sorprendente y quizá contradictorio que la mayoría considere que la formación en coeducación que la consejería les aporta sea de obligatoria realización, cuando todos han considerado la coeducación como un contenido necesario y beneficioso.

La Consejería de educación nos obligó a una formación...(M^o-3).

...los cuales debían ser visionados para posteriormente debatir y reflexionar en equipo (M^a-1).

Pero quizá entiendo este pesimismo a la hora de realizar este contenido, porque por lo que presencio son varias las quejas de que el contenido, los recursos y la formación que se les aportan en su formación inicial en coeducación no es suficiente, y la mayoría ha afirmado que ha sido insuficiente la formación que han recibido en coeducación, dándome a pensar que consideran que el valor que se le otorga a la coeducación en la formación inicial del profesorado es limitada e insuficiente para ejercer dicho concepto en las escuelas.

La Consejería de educación nos obligó a una formación que consistía en el visionado de 3 vídeos, a todas luces algo insuficiente (M^o-3).

Algún recurso si, pero insuficiente (M^o-3).

El curso pasado la consejería de educación presentó tres vídeos sobre el tema los cuales debían ser visionados para posteriormente debatir y reflexionar en equipo (M^a-1).

Pero lo que sigo destacando es que la formación que ha predominado en los/as maestros/as investigados es la no programada, la que ha sido realizada por iniciativa propia, hallando una presencia muy baja correspondiente a la formación disciplinar, y teniendo que buscar una formación transversal e interdisciplinar para que estos puedan llevar a cabo la coeducación en las aulas.

Actualmente con lo que cuento es con las formaciones, las publicaciones, la legislación, las guías y recursos, los programas y personas referentes en el ámbito de igualdad (M^a-2).

Cuando estudié la carrera, no había formación específica (M^o-3).

Aunque la minoría sí que cree que cuenta con el apoyo y la formación de la consejería, como por ejemplo con recursos como

diversas guías y protocolos que se encuentran colgados en la web de educantabria (M^a-1).

Pero en cambio, esta misma maestra acto seguido considera que no es suficiente la formación que ha recibido sobre coeducación para abordar este tema de manera efectiva en su aula, con lo que me lleva a concluir que, por lo general, el personal docente de este centro considera insuficiente la formación inicial que ha recibido sobre coeducación, y les gustaría contar con más.

En cuanto a los recursos que están a su alcance o la formación que conoce el profesorado podría considerarse como amplia, pero por lo que puedo ver es un tipo de formación o de recursos interdisciplinares, que han adquirido fuera de su formación inicial, ya que el nombre de estos corresponde en su gran mayoría a cursos o programas privados.

Conozco algunos programas, sin haber formado parte de ellos: Skolae, Kiva, Abrazar la diversidad, Niñas y Niños...(M^a-2).

El programa Skolae, por su profundización en determinados temas y la diversidad que contempla (M^o-3).

En cambio, no todo el profesorado conoce algún tipo de recurso o programa de coeducación, suponiendo que la formación inicial no ha facilitado al profesorado recursos o estrategias para implantar la coeducación en las aulas.

- Actitud docente coeducativa.

A la hora de detectar las actitudes del profesorado que trabajen activamente en el desarrollo de la coeducación mediante el cuestionario realizado he podido llegar a la conclusión de que todo el profesorado muestra una actitud lo más coeducativa posible, rechazando cualquier tipo de material o actitud sexista, eliminando los estereotipos de género, utilizando un lenguaje más inclusivo, etc. Algunos de los ejemplos de su práctica diaria coeducativa que exponen son los siguientes:

El uso no sexista del lenguaje, la visibilización de las mujeres, la ruptura de estereotipos y trabajar el "bientratar" son algunos de los ejemplos de la práctica diaria (M^a-2).

La eliminación de estereotipos de género, selección de cuentos adecuada, ... es algo que ya hace años había incorporado a mi práctica educativa (M^a-1).

Y a pesar de que nos afirman la mayoría que sus prácticas son coeducativas, durante mi periodo de prácticas he podido observar en el profesorado una actitud ante el alumnado bastante inclusiva, aunque en todo momento tratan de utilizar un lenguaje inclusivo, está claro que aún siguen inmersos en el uso del masculino genérico, pero intentan rectificarlo y modificarlo progresivamente, considerando que todos y todas tienen el mismo derecho a la educación y a ser nombrados, como bien afirmaba Adrienne Rich (citado en Moreno (2004) p.17) "En un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas son poder, el silencio es opresión y violencia". En otras palabras, lo decía una de las maestras entrevistadas,

Y es que lo que no se nombra, no existe (M^a-1).

No tengo ninguna duda que según lo que he observado todo el profesorado de este centro se vuelca en intentar implementar una educación en igualdad lo más real y efectiva posible, poniendo todo de su parte, todos los recursos que tienen a su alcance, pero como no son muchos, ponen sobre todo mucha actitud y esmero en fomentar la participación de todo el alumnado, la eliminación de estereotipos y prejuicios y poco a poco la utilización de lenguaje inclusivo. Lo comentaba una de las maestras, que uno de sus objetivos es conseguir utilizar un lenguaje más inclusivo para nombrar a las mujeres.

Últimamente mi esfuerzo va a utilizar un lenguaje más inclusivo, tanto escrito como en el lenguaje oral, incluyendo un vocabulario y lenguaje no sexista donde el género femenino sea nombrado (M^a-1).

6. Conclusiones

Una vez finalizado el análisis de los resultados, se formularán las conclusiones basadas en los resultados obtenidos en la investigación y siguiendo de hilo conductor los objetivos propuestos para la misma. Aunque es cierto que con la presente investigación no se presentan verdades generales o absolutas debido a la pequeña muestra de este trabajo, la información que estará aquí presente es valiosa y representa la realidad de un centro educativo de Educación Infantil que ofrece una plantilla de profesionales con una extensa experiencia y formación.

El presente proyecto tiene como objetivo general detectar cuál es la formación inicial sobre coeducación del profesorado de un centro público de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2022/23, y el análisis de los resultados muestra que las competencias y conocimientos que adquiere el profesorado de Educación Infantil en la formación inicial sobre coeducación no son suficientes como para implantar medidas coeducativas en las aulas y generar una igualdad de género real y eficiente. Tan solo con la buena intención o el esfuerzo personal de los docentes no es necesario, necesitan de

formación cualificada en el tema para poder ofrecer al alumnado recursos y estrategias que permitan deconstruir los roles y estereotipos que vienen dados por la sociedad, las familias, los diversos contextos, etc.

En segundo lugar, tras analizar los resultados, se da respuesta a los objetivos específicos de la investigación. El tipo de formación sobre coeducación que ha recibido el profesorado y con el que cuenta actualmente predominantemente es la no programada, es decir, la que ha sido creada o buscada por iniciativa propia del profesorado, lo que viene a concluir que la formación inicial del profesorado en coeducación es insuficiente y escasa, y que por lo tanto el profesorado conoce programas y planes vigentes, pero que a su juicio, no tienen el impacto suficiente o deseado para implementar una coeducación eficaz en las escuelas. Aun así, el profesorado considera primordial este aspecto dentro de la escuela, quedando patente la necesidad de llevar a cabo acciones como: revisar el sistema de valores y actitudes que se transmite, analizar las discriminaciones por razón de sexo y paliarlas, modificar los contenidos educativos evitando los estereotipos en los materiales y en las actitudes de toda la comunidad educativa, así como la invisibilidad de las mujeres (Suberviola, 2012).

Por ello, considero necesario contar con mayor formación inicial y apoyo acerca de la coeducación, ya que tras los resultados obtenidos se puede ver que para llevar a cabo las practicas coeducativas en las escuelas, la ausencia de formación en la materia de coeducación propicia intervenciones negativas, y puesto que el esfuerzo y trabajo de un personal docente en solitario es de gran mérito, no es suficiente para avanzar en el camino y trabajar hacia la igualdad de género, ya que la colaboración y el trabajo en equipo es más recomendable aunque sea más lento (Subirats, 2017). Por eso, la plataforma ideal para superar los prejuicios y estereotipos sexistas es la escuela en su conjunto, y los docentes son la principal herramienta educativa capaz de integrar los aspectos coeducativos en las aulas que permitan avanzar hacia una sociedad igualitaria (Superviola, 2012).

En definitiva, la totalidad del sistema educativo y el profesorado, en la medida que nos compete, debemos sacar a la luz los mensajes presentes en el currículo oculto que sean discriminatorios por razón de sexo en este caso, y solventar todos aquellos que impidan un desarrollo igualitario. Para que suceda todo esto, es necesario crear una transformación en las actitudes del profesorado que brinde al alumnado una base para producir una verdadera convivencia respetuosa y por supuesto que tengan las mismas oportunidades, indiferentemente del sexo. Como señalan Aristizabal y Vizcarra (2012) los estereotipos sexistas se empiezan a forjar desde edades tempranas, y por ello, es muy importante que la coeducación se incluya en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil para procurar conseguir una igualdad de género en las escuelas y en la sociedad (Fatsini, 2016).

7. Referencias

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Revista Temas de Educación, Vol. 21, Núm 1*.
- Alario, A. y Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36*, 33-43.
- Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. McGraw-Hill.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. REIFOP, 14 (1), 43-51. (Enlace web: <http://www.aufop.com>)
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64(23,1)*, 17-25.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1999). *Del proyecto Educativo a la Programación de aula*. Grao.
- Arenas, M. G. (2006). Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Barcelona: Graó.
- Aristizabal Llorente, M. P., Gómez Pintado, A., Ugalde Gorostiza, A. I., & Lasarte Leonet, M. G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*.

- Aristizabal, P., & Vizcarra, M.T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2(7), 347-355.
- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Revista Internacional de Estudios Feministas*. 7-31.
- Ballarín, P. (2005). “El techo de cristal de los estudios de las mujeres”. *Crítica*, 923, 53–56.
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía educativa*.
- Bolaños, L.M. y Jiménez-Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Cabeza, A. L. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, 39-45.
- Carbonell, J. (1996). Educación sexista y coeducación. La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Castilla, Ana. 2008. “Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos”. *Escuela Abierta* II. 49-85.
- Cela, E. (2016). Gender equity in education: Teacher visions and classroom practices in Albania. *Beder Journal of Educational Sciences*, 12(1), 87-98.
- Congreso de los Diputados. (2013). Congreso de los Diputados - Constitución. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=14&tipo=2>
- Cordero Beas, L. M. (2013) Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), pp. 201-221.
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-47.
- Díaz, M. D. R. C. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la Tradición a la Coeducación. *En-clave pedagógica*, 6.
- Esteva, P., y Ormart, E. (2010). Currículum oculto en contextos universitarios: análisis centrado en la transmisión implícita de valores. *En Magister*, C

(presidencia), II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Fatsini, E., & Carrillo i Flores, I. (2016). Concientización docente en género como instrumento de transformación para una escuela democrática. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 141-146). Barcelona, España: Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.

Fernández García, E., & Piedra de la Cuadra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 5(15).

Fernández-Sogorb y Aparicio-Flores (2018). DISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD EN LA FORMACIÓN EN COEDUCACIÓN DE LOS MAESTROS: UN ESTUDIO CUALITATIVO. Experiencias pedagógicas e innovación educativa. *Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 1776-1785.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442).

García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, pp. 1–18.

GARCÍA, R., SALA, A., RODRÍGUEZ, E. & SABUCO, A. (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*, 1(17), 269–287.

González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Revista Interuniversitaria*, pp. 125-138.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Fundamentos de metodología de la investigación* (pp. 57-72). Madrid: McGraw-Hill.

Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (diciembre de 2012). Biblioteca Digital INDH. Recuperado el 18 de septiembre de 2018, de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/317?show=full>

Kollmayer, M., Schober, B. y Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of*

- Molina, B. U. (2021). Coeducación y feminismo: claves para una sociedad justa. *El Bicho: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, (21), 13.
- Morales Reina, A. (2007). La coeducación frente al nuevo milenio: dificultades y esperanzas. *Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades*. 50, 8.
- Moreno, M. (2004). *Las autoridades educativas advierten que no coeducar perjudica seriamente la salud, Curso ¿Dónde Están Las Niñas? La Perspectiva De Género En La Educación Para La Salud y El Deporte*. <http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/sociolin/coeducación.htm>
- Naciones Unidas (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).
- Naciones Unidas Derechos Humanos. (10 de 11 de 2016). Naciones Unidas Derechos Humanos. Obtenido de Naciones Unidas Derechos Humanos: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/WRGSIndex.aspx>
- Organización para de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260891s.pdf>
- Papadimitriou, L. (2016). Making a Difference in Education: The role of the school and especially the teacher in empowering gender discrimination under a policy of equality (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=6193>
- PGA - Programación General Anual – CEI Ambrosio Díez Gómez - Curso 2022-2023
- Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad / Gender gap in physical education: teachers' attitudes towards equality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 14 (53) pp. 1-21. Disponible en: <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 69-83.

- Ranchal, I. R. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.
- Roset, M., Pagès, E., Lojo, M., & Cortada, E. (2008). Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre.
- Sáez, J.M. (2017). Investigación educativa. *Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. (p. 65-73). Madrid: UNED.
- Sanchez- Blanco, L., & Hernández-Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (3), 255-281.
- Sánchez Torrejón, M. B., Álvarez Balbuena, A., & Escribano Verde, M. (2021). Logros y desafíos de la (co) educación: un camino violeta por recorrer.
- Simón, M.E. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y masculino* (pp. 59-79). Madrid: Akal.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación*. Madrid, España: Narcea.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Reifop. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), pp. 59–67.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*(6), 49-78.
- Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de <https://www.google.es/url>.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), pp. 22–36.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). Rosa y Azul, la transmisión de los géneros en la educación. *Ministerio de Educación*.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(81), 45-57.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 89–116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Tomé, A. & Rambla, X. (Ed.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis-UAB.

Torrejón, B. S., Rodríguez, V. A., & Alex, S. S. (2022). Coeducación y formación del profesorado de Educación Infantil. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-11.

Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, M. P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*.

Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera edición en biblioteca de bolsillo, Barcelona.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

ESPAÑA, 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto, 187, pp. 12525-12546. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

ESPAÑA, 1990. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre, 238, pp. 28927-28942. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

ESPAÑA, 2006. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre 2004, 313, pp. 42166-42197. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>

ESPAÑA, 2007. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, 71, pp. 12611-12645. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

ESPAÑA, 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre, 295, pp. 97858-97921. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

ESPAÑA, 2019. Ley 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. «BOE» núm. 76, de 29 de marzo de 2019, páginas 32138 a 32202 (65 págs.)

ESPAÑA, 2020. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Versión pdf con texto consolidado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>

8. Anexos

8.1. Anexo I: Hoja informativa

HOJA INFORMATIVA

TÍTULO DEL ESTUDIO: ¿PUEDE Y DEBE FORMARSE EN COEDUCACIÓN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL? Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.

INVESTIGADOR: Paula López Peña

CONTACTO: plp605@alumnos.unican.es

TUTORIZADO POR: Eva Pelayo Sañudo

INTRODUCCIÓN

Me dirijo a usted para informarle sobre un estudio de investigación, que llevare a cabo yo Paula López Peña, con la tutorización de Eva Pelayo Sañudo, con el fin de proporcionar a el/la futuro/a participante de la investigación una breve y clara explicación del origen de la misma y de su papel en ella para colaborar.

La intención es tan sólo que usted reciba la información correcta y suficiente para que pueda evaluar y juzgar, si quiere o no que sus datos se incluyan en nuestro estudio.

Para ello le ruego lea esta hoja informativa con atención, pudiendo consultarme, si tiene, alguna duda o dificultad en la comprensión de lo que se le va a preguntar.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria, y que puede decidir no participar, o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento.

Si usted acepta colaborar en este estudio, se le pedirá realizar un cuestionario en el que deberá responder a una serie de preguntas, las cuales han sido elaboradas por la estudiante.

Desde ya le agradezco su colaboración en la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El objetivo principal de la investigación es conocer cuáles son los conocimientos y competencias sobre coeducación que ustedes han adquirido en su formación inicial como docentes, así como las diferentes formaciones que han

recibido sobre dicho tema, y su postura y actitud ante la importancia de la formación inicial en coeducación para la docencia. La información requerida se obtendrá a través de la realización de un cuestionario.

Debe conocer además que, aunque sus datos se recogerán al completo, en el estudio no figurarán sus datos personales, puesto que les someteremos a un proceso de anonimización de manera que nadie externo al proyecto pueda relacionarla con el mismo.

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

Debe saber que siempre que lo desee podrá interrumpir su participación en el proyecto.

Aunque no recibirá beneficios personales por participar en este estudio de investigación, su colaboración me será de gran ayuda para mi formación docente y para la elaboración del estudio realizado en mi Trabajo de Fin de Grado, por lo que le agradezco enormemente su participación desde ya.

5. CONFIDENCIALIDAD Y TRATAMIENTO DE DATOS

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y cancelación de datos, para lo cual se deberá dirigir a la responsable del estudio, para dejar constancia de su decisión.

Yo, Paula López Peña con DNI 72190651E, me muestro de acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos, y me responsabilizo de que los datos recabados mediante esta investigación serán utilizados de forma anónima y únicamente con la finalidad de realizar la investigación inmersa en el Trabajo de Fin de Grado.

8.2. Anexo II: Consentimiento informado

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña., de años de edad y con DNI nº

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he podido formular las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información adecuada y suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “*¿PUEDE Y DEBE FORMARSE EN COEDUCACIÓN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL? Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.*”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, **OTORGO** mi **CONSENTIMIENTO** para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Firma de la/el sujeto participante:

Santander, a de de 20

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación

8.3. Anexo III: Plantilla del cuestionario

INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL EN COEDUCACIÓN

Estimado/a maestro/a:

Mi nombre es Paula López Peña, y soy estudiante del último curso de grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. Actualmente estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado, y me gustaría llevar a cabo en él una pequeña investigación que versa sobre la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Cantabria, para lo que me gustaría solicitaros vuestra colaboración contestando al breve cuestionario que aparece adjunto a este documento, siempre desde vuestro criterio personal y profesional.

El objetivo principal de la investigación es conocer cuales son los conocimientos y competencias sobre coeducación que habéis adquirido en vuestra formación inicial como docentes, así como las diferentes formaciones que habéis recibido sobre dicho tema, y vuestra postura y actitud ante la importancia de la formación inicial en coeducación para la docencia.

De acuerdo con el consentimiento informado que previamente habéis autorizado, se guardara el compromiso de confidencialidad siendo un cuestionario anónimo, siendo los datos recabados empleados exclusivamente con fines investigativos para la Universidad de Cantabria, por lo que se ruega contestar con total libertad y la mayor sinceridad posible.

El cuestionario consta de X preguntas, abiertas y con varias posibilidades de respuesta, entre las cuales debéis **elegir una de las opciones mostradas subrayándola de color amarillo**, pero como no pretendo que estas sean cerradas, debajo de cada cuestión se dispondrá de un recuadro en el que si queréis podréis **añadir información extra o justificar vuestra respuesta** (el recuadro puede ser ampliado en caso de que la respuesta no quepa en su formato original). Si no desea contestar a alguna de las cuestiones formuladas está en su pleno derecho, no conllevará ningún tipo de repercusión. El **tiempo estimado** para contestar a las preguntas es de unos **10-15 minutos**.

Vuestra colaboración me es de gran utilidad para la finalización de mi investigación, por lo que os agradezco enormemente el tiempo empleado en la realización de este cuestionario.

CUESTIONARIO CUANTITATIVO DESCRIPTIVO

Preguntas introductorias o identificativas:

1. **¿Considera que conoce usted el significado del término coeducación?**
 - a. No sabe / No contesta
 - b. No
 - c. Sí

En caso de que su respuesta haya sido sí, defínamelos brevemente:

2. ¿Considera usted que es importante que los/as docentes reciban formación en coeducación para su función docente?

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. Sí

¿Por qué?

Preguntas centrales:

3. Considera usted beneficioso que los centros educativos, atendiendo a la Ley de Igualdad, tengan que elaborar un plan de coeducación que busque el cumplimiento de la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres.

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. Sí

¿Por qué?

4. Como profesional de la educación, he recibido formación sobre la igualdad de género (coeducación) en algún momento.

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. Sí

Si la respuesta es no, ¿Cuál considera usted que es la formación o las facilidades que debería recibir un/a docente en su formación inicial sobre coeducación?

Si la respuesta es sí, ¿Cuándo (durante mis estudios universitarios, en el CEP, por cuenta propia...) y que tipo de formación ha recibido (asignaturas de la universidad en materia de coeducación, cursos, charlas...)

- 5. ¿Actualmente, como personal docente en un centro educativo, cuenta usted con algún tipo de formación o pautas para llevar a cabo la coeducación en las aulas?**
- a. No sabe / No contesta
 - b. *No*
 - c. *Sí*

En caso de haber respondido sí, ¿podría detallarme qué tipo de formación o de pautas?

- 6. ¿Considera usted que la formación inicial sobre coeducación, que ha recibido en el Grado de Educación Infantil, es suficiente y de calidad para trabajar este aspecto en su función docente? ¿O le gustaría haber recibido más formación?**
- a. No sabe / No contesta
 - b. *No considero que haya sido suficiente para abordar con calidad este tema en mi función docente, me gustaría haber recibido más formación.*
 - c. *Considero que es suficiente y de calidad.*

Objeciones o información extra:

7. Como profesional docente, ¿ha formado parte o conoce algún proyecto que fomente la coeducación y la igualdad de género en la comunidad educativa?

- a. No sabe / No contesta
- b. *No he formado parte ni conozco ningún proyecto.*
- c. *No he formado parte, pero sí conozco algún proyecto.*
- d. *He formado parte de algún proyecto.*

En caso de conocer algún proyecto o de haber formado parte de él, ¿podría usted explicar en qué consistía?

Preguntas de cierre o conclusión

8. Como docente intento que mi práctica y actitud docente sea lo más coeducativa posible (rechazo de materiales sexistas, reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, lenguaje no sexista...)

- a. *No sabe / No contesta*
- b. *No*
- c. *Sí*

Justificación de su respuesta si lo considera oportuno o exposición de algunos ejemplos sobre como lo realiza en caso de haber respondido sí.

8.4. Anexo IV: Cuestionarios cumplimentados por los sujetos participantes

Cuestionario cumplimentado por la maestra investigada 1 (M^a-1):

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dña. Patricia García García, de 42 años de edad y con DNI nº 13979731D

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he podido formular las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información adecuada y suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “¿PUEDE Y DEBE FORMARSE EN COEDUCACIÓN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL? Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, **OTORGO** mi **CONSENTIMIENTO** para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Firma de la/el sujeto participante:

GARCIA GARCIA
PATRICIA - 13979731D

Firmado digitalmente por GARCIA
GARCIA PATRICIA - 13979731D
Fecha: 2023.06.27 11:29:02 +02'00'

Santander, a 26 de julio de 2023

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo, Patricia García García

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación

CUESTIONARIO CUANTITATIVO DESCRIPTIVO

Preguntas introductorias o identificativas:

1. **¿Considera que conoce usted el significado del término coeducación?**

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

En caso de que su respuesta haya sido sí, defínalo brevemente:

Todo el alumnado tiene derecho a recibir la misma educación independientemente de su sexo y que esta educación sea libre de estereotipos y juicios.

2. **¿Considera usted que es importante que los/as docentes reciban formación en coeducación para su función docente?**

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

¿Por qué?

Preguntas centrales:

3. Considera usted beneficioso que los centros educativos, atendiendo a la Ley de Igualdad, tengan que elaborar un plan de coeducación que busque el cumplimiento de la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres.

a. No sabe / No contesta

b. No

c. **Sí**

¿Por qué?

Porque así todas las personas docentes nos vemos en la obligación de hacerlo amparados en la ley y así no depende sólo de la buena intención de cada docente.

4. Como profesional de la educación, he recibido formación sobre la igualdad de género (coeducación) en algún momento.

a. No sabe / No contesta

b. No

c. **Sí**

Si la respuesta es no, ¿Cuál considera usted que es la formación o las facilidades que debería recibir un/a docente en su formación inicial sobre coeducación?

Si la respuesta es sí, ¿Cuándo (durante mis estudios universitarios, en el CEP, por cuenta propia...) y que tipo de formación ha recibido (asignaturas de la universidad en materia de coeducación, cursos, charlas...)

El curso pasado la consejería de educación presentó tres vídeos sobre el tema los cuales debían ser visionados para posteriormente debatir y reflexionar en equipo.

5. ¿Actualmente, como personal docente en un centro educativo, cuenta usted con algún tipo de formación o pautas para llevar a cabo la coeducación en las aulas?

a. No sabe / No contesta

b. No

c. Sí

En caso de haber respondido sí, ¿podría detallarme qué tipo de formación o de pautas?

Los vídeos anteriormente mencionados así como diversas guías y protocolos que se encuentran colgados en la web de educantabria.

6. ¿Considera usted que la formación inicial sobre coeducación, que ha recibido en el Grado de Educación Infantil, es suficiente y de calidad para trabajar este aspecto en su función docente? ¿O le gustaría haber recibido más formación?

a. No sabe / No contesta

b. No considero que haya sido suficiente para abordar con calidad este tema en mi función docente, me gustaría haber recibido más formación.

c. Considero que es suficiente y de calidad.

Objeciones o información extra:

7. Como profesional docente, ¿ha formado parte o conoce algún proyecto que fomente la coeducación y la igualdad de género en la comunidad educativa?

a. No sabe / No contesta

b. No he formado parte ni conozco ningún proyecto.

c. No he formado parte, pero sí conozco algún proyecto.

d. He formado parte de algún proyecto.

En caso de conocer algún proyecto o de haber formado parte de él, ¿podría usted explicar en qué consistía?

Preguntas de cierre o conclusión

8. Como docente intento que mi práctica y actitud docente sea lo más coeducativa posible (rechazo de materiales sexistas, reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, lenguaje no sexista...)

a. No sabe / No contesta

b. No

c. Sí

Justificación de su respuesta si lo considera oportuno o exposición de algunos ejemplos sobre como lo realiza en caso de haber respondido sí.

La eliminación de estereotipos de género, selección de cuentos adecuada, ... es algo que ya hace años había incorporado a mi práctica educativa. Últimamente mi esfuerzo va a utilizar un lenguaje más inclusivo, tanto escrito como en el lenguaje oral, incluyendo un vocabulario y lenguaje no sexista donde el genero femenino sea nombrado. Y es que lo que no se nombra, no existe.

Cuestionario cumplimentado por la maestra investigada 2 (M^a-2):

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña. Natalia Lavid Muñoz, de 43 años de edad y con DNI nº 72132935J

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he podido formular las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información adecuada y suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “*¿PUEDE Y DEBE FORMARSE EN COEDUCACIÓN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL? Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.*”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, **OTORGO** mi **CONSENTIMIENTO** para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Firma de la/el sujeto participante:

Natalia Lavid Muñoz

Santander, a 27 de julio de 2023

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación

CUESTIONARIO CUANTITATIVO DESCRIPTIVO

Preguntas introductorias o identificativas:

1. ¿Considera que conoce usted el significado del término coeducación?

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

En caso de que su respuesta haya sido sí, defínamelo brevemente:

Coeducar es educar para la igualdad y, a grandes rasgos, consiste en deconstruir los roles y estereotipos que recibe el alumnado sobre lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Coeducar implica incluir la perspectiva de género en toda la estructura y niveles del sistema educativo.

2. ¿Considera usted que es importante que los/as docentes reciban formación en coeducación para su función docente?

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

¿Por qué?

Una de las dificultades para incluir la perspectiva de género en la educación es la creencia de que ya vivimos en una sociedad igualitaria. La formación del profesorado lleva a cabo una labor de sensibilización y análisis del sexismo en entornos familiares, escolares, laborales, de ocio..., haciendo patentes las desigualdades y ofreciendo posibles pautas de actuación.

Preguntas centrales:

3. Considera usted beneficioso que los centros educativos, atendiendo a la Ley de Igualdad, tengan que elaborar un plan de coeducación que busque el cumplimiento de la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres.

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

¿Por qué?

Coeducar no consiste en realizar actuaciones aisladas. Educar para la igualdad requiere de la elaboración de un diagnóstico inicial y de una organización del centro, desde una perspectiva de género, que identifique posibles discriminaciones, promueva iniciativas, proponga formaciones para el profesorado y para las familias...

4. Como profesional de la educación, he recibido formación sobre la igualdad de género (coeducación) en algún momento.

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

Si la respuesta es no, ¿Cuál considera usted que es la formación o las facilidades que debería recibir un/a docente en su formación inicial sobre coeducación?

Si la respuesta es sí, ¿Cuándo (durante mis estudios universitarios, en el CEP, por cuenta propia...) y que tipo de formación ha recibido (asignaturas de la universidad en materia de coeducación, cursos, charlas...)

En el CEP y por cuenta propia.
Charlas, seminarios responsables de igualdad, cursos y congresos.

5. **¿Actualmente, como personal docente en un centro educativo, cuenta usted con algún tipo de formación o pautas para llevar a cabo la coeducación en las aulas?**

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

En caso de haber respondido sí, ¿podría detallarme qué tipo de formación o de pautas?

Actualmente con lo que cuento es con las formaciones, las publicaciones, la legislación, las guías y recursos, los programas y personas referentes en el ámbito de igualdad.

6. **¿Considera usted que la formación inicial sobre coeducación, que ha recibido en el Grado de Educación Infantil, es suficiente y de calidad para trabajar este aspecto en su función docente? ¿O le gustaría haber recibido más formación?**

- a. No sabe / No contesta
- b. **No considero que haya sido suficiente para abordar con calidad este tema en mi función docente, me gustaría haber recibido más formación.**
- c. *Considero que es suficiente y de calidad.*

Objeciones o información extra:

Mi formación inicial corresponde a los antiguos planes de estudios universitarios.

7. Como profesional docente, ¿ha formado parte o conoce algún proyecto que fomente la coeducación y la igualdad de género en la comunidad educativa?

- a. No sabe / No contesta
- b. *No he formado parte ni conozco ningún proyecto.*
- c. No he formado parte, pero sí conozco algún proyecto.**
- d. *He formado parte de algún proyecto.*

En caso de conocer algún proyecto o de haber formado parte de él, ¿podría usted explicar en qué consistía?

Conozco algunos programas, sin haber formado parte de ellos: Skolae, Kiva, Abrazar la diversidad, Niñas y Niños...

Preguntas de cierre o conclusión

8. Como docente intento que mi práctica y actitud docente sea lo más coeducativa posible (rechazo de materiales sexistas, reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, lenguaje no sexista...)

- a. *No sabe / No contesta*
- b. *No*
- c. Sí**

Justificación de su respuesta si lo considera oportuno o exposición de algunos ejemplos sobre como lo realiza en caso de haber respondido sí.

El uso no sexista del lenguaje, la visibilización de las mujeres, la ruptura de estereotipos y trabajar el "bientratar" son algunos de los ejemplos de la práctica diaria.

Cuestionario cumplimentado por el maestro investigado 3 (M^a-3):

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña. Manuel Sainz Fernández, de 39 años de edad y con DNI 72054730P

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he podido formular las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información adecuada y suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado "*¿PUEDE Y DEBE FORMARSE EN COEDUCACIÓN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL? Un análisis de la formación del profesorado de educación infantil en coeducación y una breve investigación que contraste lo analizado.*".

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, **OTORGO** mi **CONSENTIMIENTO** para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Firma de la/el sujeto participante:

SAINZ FERNANDEZ
MANUEL - 72054730P

Firmado digitalmente por SAINZ
FERNANDEZ MANUEL - 72054730P
Fecha: 2023.06.26 22:34:00 +02'00'

Santander, a 26 de junio de 2023

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación

CUESTIONARIO CUANTITATIVO DESCRIPTIVO

Preguntas introductorias o identificativas:

1. **¿Considera que conoce usted el significado del término coeducación?**

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

En caso de que su respuesta haya sido sí, defínalo brevemente:

Educar en igualdad a todas las personas, independientemente de su género, condición, sexo...

2. **¿Considera usted que es importante que los/as docentes reciban formación en coeducación para su función docente?**

- a. No sabe / No contesta
- b. No
- c. **Sí**

¿Por qué?

No solo importante, sino necesario y obligatorio desde un punto de vista jurídico. Somos modelos y la mayoría de nosotros estamos educados en una sociedad heteropatriarcal que nos hace normalizar conductas indeseables. La revisión personal es más que necesaria.

Preguntas centrales:

3. Considera usted beneficioso que los centros educativos, atendiendo a la Ley de Igualdad, tengan que elaborar un plan de coeducación que busque el cumplimiento de la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres.

a. No sabe / No contesta

b. No

c. Sí

¿Por qué?

Aunque es cierto, que sería necesario contar con apoyo y seguimiento de profesionales con formación específica.

4. Como profesional de la educación, he recibido formación sobre la igualdad de género (coeducación) en algún momento.

a. No sabe / No contesta

b. No

c. Sí

Si la respuesta es no, ¿Cuál considera usted que es la formación o las facilidades que debería recibir un/a docente en su formación inicial sobre coeducación?

Si la respuesta es sí, ¿Cuándo (durante mis estudios universitarios, en el CEP, por cuenta propia...) y que tipo de formación ha recibido (asignaturas de la universidad en materia de coeducación, cursos, charlas...)

Por mi elección voluntaria en distintos seminarios y congresos y a través de lecturas.
La Consejería de educación nos obligó a una formación que consistía en el visionado de 3 vídeos, a todas luces algo insuficiente.

5. **¿Actualmente, como personal docente en un centro educativo, cuenta usted con algún tipo de formación o pautas para llevar a cabo la coeducación en las aulas?**

a. No sabe / No contesta

b. No

c. Sí

En caso de haber respondido sí, ¿podría detallarme qué tipo de formación o de pautas?

Algún recurso si, pero insuficiente.

6. **¿Considera usted que la formación inicial sobre coeducación, que ha recibido en el Grado de Educación Infantil, es suficiente y de calidad para trabajar este aspecto en su función docente? ¿O le gustaría haber recibido más formación?**

a. No sabe / No contesta

b. *No considero que haya sido suficiente para abordar con calidad este tema en mi función docente, me gustaría haber recibido más formación.*

c. *Considero que es suficiente y de calidad.*

Objeciones o información extra:

Cuando estudié la carrera, no había formación específica.

7. Como profesional docente, ¿ha formado parte o conoce algún proyecto que fomente la coeducación y la igualdad de género en la comunidad educativa?

- a. No sabe / No contesta
- b. *No he formado parte ni conozco ningún proyecto.*
- c. No he formado parte, pero sí conozco algún proyecto.**
- d. *He formado parte de algún proyecto.*

En caso de conocer algún proyecto o de haber formado parte de él, ¿podría usted explicar en qué consistía?

El programa Skolae, por su profundización en determinados temas y la diversidad que contempla

Preguntas de cierre o conclusión

8. Como docente intento que mi práctica y actitud docente sea lo más coeducativa posible (rechazo de materiales sexistas, reconocimiento de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, lenguaje no sexista...)

- a. *No sabe / No contesta*
- b. *No*
- c. Sí**

Justificación de su respuesta si lo considera oportuno o exposición de algunos ejemplos sobre como lo realiza en caso de haber respondido sí.