



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE DERECHO

La enseñanza y el aprendizaje de la  
coeducación en las aulas de Educación  
Infantil de la Región de Murcia

**Yolanda Rodríguez Marín**

2016





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE DERECHO

La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en  
las aulas de Educación Infantil de la Región de  
Murcia

**Presentada por:  
Yolanda Rodríguez Marín**

**Dirigida por:  
Dra. Eva María González Barea**

2016



*El ruido de lo que somos, llega tan fuerte a  
los oídos de las niñas y de los niños, que  
les impide oír lo que decimos.*

Emerson



*A mi madre*





## *Agradecimientos*

A lo largo de casi cuatro años, resulta indudable que la lista de agradecimientos es amplia, por lo que resumirla en unas líneas resulta complicado. En primer lugar, no dudo en reconocer la enorme labor de la Doctora Eva María González Barea, directora de la presente tesis y alentadora incondicional. Sin su ayuda, estoy segura de que jamás nadie habría leído estas líneas, ¡gracias infinitas, Eva! En segunda instancia, premiar a mi padre y a mi hermana, por soportar fielmente que tuviese *la casa llena de papeles* y por animarme a seguir. En tercera posición, a mi compañera de batallas, María José, por ir y venir mil veces a la biblioteca en busca de los libros que le encargaba, sin ella, todo hubiese sido más complicado. A Tania, Virginia y Ana, por escucharme en esos extensos cafés y sus apoyos constantes. A mis queridas *Amebas* Carmen y Laura, por su colaboración como expertas; y al resto de ellas: Carolina, Mónica y Cristina, simplemente por estar siempre ahí. A continuación, considero como obligatoria, la necesidad de dar las gracias a todas y cada una de las personas que han contribuido en la realización de este estudio: al equipo directivo de centros educativos donde se ha llevado a cabo, así como a los docentes, a las familias y a todos y cada uno de los niños y niñas que me permitieron introducirme en sus vidas durante unos días. En quinto lugar, no puedo olvidarme de ti, Domi, fan absoluto de mi trabajo y doblador de hojas profesional. Por todas esas noches preparando cartas y cuestionarios, por ofrecerme tu ayuda a sabiendas de que solo yo podría hacerlo y, sobre todo, por escuchar (y sufrir) cada una de mis quejas; eres lo mejor que me ha pasado nunca. Por último, y quizás una de las personas más importantes, a Claudia, mi pequeña sonrisa rizada, que me contenta los días mientras *hago deberes del cole de mayores*, la mayor alegría de mi vida.



# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE:

### MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

	<b>Página</b>
I. INTRODUCCIÓN	1
<b><u>CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A LA IGUALDAD DE GÉNERO</u></b>	
1.1 Breve recorrido histórico del origen de la discriminación por razón de sexo	7
1.2 El nacimiento del feminismo desde la perspectiva educativa	16
1.3 La lucha feminista a favor de la educación femenina e igualitaria	17
1.3.1 La lucha educativa en el feminismo ilustrado. Primera ola feminista	18
1.3.2 La lucha educativa en el feminismo liberal-sufragista. La segunda ola feminista	20
1.3.3 La lucha educativa desde el feminismo sesentaochista (contemporáneo). La tercera ola del feminismo	24
1.4 El feminismo en España. La lucha por la educación femenina	26
1.4.1 La primera ola del feminismo en España: la lucha por la educación femenina	27
1.4.2 La educación femenina en la segunda ola del feminismo en España: la Guerra Civil y el resurgir de los movimientos de mujeres	31
1.4.3 Tercera ola del feminismo en España: la educación de las mujeres vista desde la Constitución de 1798 hasta la actualidad	33
1.5 Aproximación al concepto de igualdad	41
1.6 El sexo y el género. La construcción de los estereotipos	47
<b><u>CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN Y GÉNERO. LA IMPORTANCIA DE EDUCARLAS</u></b>	
2.1 Evolución histórica de la educación de las mujeres en España	56
2.1.1 El inicio de la escolaridad femenina en España	57

2.1.1.1 Las primeras escuelas segregadas (1873-1876)	58
2.1.1.2 Defensa e instauración de las primeras escuelas mixtas (1876-1937)	61
2.1.1.3 El retorno a la desigualdad: escuelas segregadas y currículos diferenciados. La Guerra Civil y la época franquista (1937-1970)	67
2.1.1.4 La instauración de la escuela mixta. La educación democrática (1970-1990)	74
2.2 De la escuela mixta a la escuela coeducativa	81
2.2.1 Definición del término coeducación	81
2.2.2 Aparición de la coeducación en el sistema educativo español: LOGSE	87
2.2.2.1 La Educación en Valores: Igualdad de Oportunidades y Educación Sexual	88
2.2.3 Políticas educativas en España desde una perspectiva de género (2002-2015)	90
2.2.3.1 La coeducación vista desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)	90
2.2.3.2 La coeducación vista desde la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	93
2.2.3.3 Una mirada más actual: la coeducación desde la normativa vigente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	97
2.3 Coeducación y aprendizaje	103
2.3.1 Currículum oficial y currículum oculto	106
2.3.2 Bases para una pedagogía de la coeducación: plan escolar de igualdad	118
2.3.2.1 Objetivos coeducativos para el plan escolar de igualdad en Educación Infantil	114

### CAPÍTULO 3. EL VALOR DE LOS PRIMEROS PASOS. EDUCACIÓN INFANTIL E IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

3.1 Características psicoevolutivas del alumnado del segundo ciclo de	118
---	-----

Educación Infantil	
3.1.1 Características básicas del desarrollo psicomotor de la niña y del niño hasta los 6 años	119
3.1.2 Características básicas del desarrollo cognitivo de la niña y del niño hasta los 6 años	122
3.1.3 Características básicas del desarrollo socio-afectivo de la niña del niño hasta los 6 años	125
3.1.4 Características básicas del desarrollo lingüístico de la niña y del niño hasta los 6 años.	127
3.2 La etapa de Educación Infantil: definición y características educativas	130
3.2.1 Currículum escolar del segundo ciclo de Educación Infantil desde la perspectiva de género	133
3.2.1.1 Finalidades de la etapa y su contribución a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos	135
3.2.1.2 Los Objetivos Generales de Etapa desde el enfoque de género	135
3.2.1.3 Áreas de conocimiento y aspectos coeducativos	145
3.2.1.4 Metodología didáctica y su adaptación coeducativa	160
3.2.1.5 Evaluación	169
3.3 La igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la Educación Infantil	174

## **SEGUNDA PARTE:**

### **MARCO EMPÍRICO: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	181
-----------------------------------	-----

#### **CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1 Planteamiento metodológico, descripción del estudio	183
4.2 Fases del estudio	188
4.3 Instrumentos y técnicas de recogidas de datos	192
4.3.1 Instrumentos y técnicas cualitativas	192
4.3.1.1 Análisis documental del centro educativo	192

4.3.1.2 La observación no participante	193
4.3.2 Instrumentos y técnicas cuantitativas	194
4.3.2.1 Cuestionario para el alumnado	195
4.3.2.2 Cuestionario para el profesorado	197
4.3.2.3 Cuestionario para las familias	199
4.4 Muestra del estudio	201
4.4.1 Los centros educativos	201
4.4.2 El alumnado participante en el estudio	210
4.4.3 El colectivo docente participante en el estudio	211
4.4.4 Las familias participantes en el estudio	213
4.5 Análisis de los datos	217
4.5.1 Relación objetivos-instrumentos	223

## **CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO**

5.1 Los centros educativos desde el punto de vista de la coeducación	226
5.1.1 La programación General Anual y el Proyecto Educativo de centro desde la Igualdad	226
5.1.2 La Comisión de Igualdad en los centros educativos	231
5.1.3 Proyectos, planes y/o actividades existentes	232
5.2 El alumnado y la igualdad de género	237
5.2.1 Gustos y preferencias del alumnado.	237
5.2.2 Aspectos conductuales según el género.	241
5.2.2.1 Utilización de espacios materiales.	251
5.2.2.2 Interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas.	253
5.3 El profesorado y la coeducación	256
5.3.1 Concepciones en torno a la diferenciación de los sexos.	256
5.3.2 Definiendo el término coeducación.	263
5.3.3 La programación didáctica y la igualdad entre los sexos	266
5.3.3.1 Inclusión de la igualdad entre mujeres y hombres en los procesos educativos de aula	266
5.3.3.2 Organización escolar y recursos de aula	274

5.3.3.3 Actitud del profesorado con respecto al género	286
5.4 La familia y la igualdad entre los sexos	290
5.4.1 Concepciones generales en torno a la diferenciación de sexos	290
5.4.2 Proyecciones futuras de las familias y la influencia de género	297
5.4.3 Cotidianeidad en los hogares desde la prisma de la igualdad	302
5.4.4 La educación de la igualdad desde el punto de vista de las familias	315

### **TERCERA PARTE:**

## **CONCLUSIONES FINALES Y APORTES A LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

6.1 Conclusiones del estudio	326
6.2 Fortalezas y limitaciones de la investigación	342
6.3 Futuras líneas de investigación	344

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	345
---------------------------------	-----

IV. ANEXOS	370
------------	-----

- Anexo I	371
- Anexo II	373
- Anexo III	379
- Anexo IV	382
- Anexo V	383
- Anexo VI	384
- Anexo VII	385
- Anexo VIII	386
- Anexo IX	387
- Anexo X	389
- Anexo XI	393
- Anexo XII	395
- Anexo XIII	398

## Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Secciones del libro <i>Reglas de una buena esposa</i> , de Pilar Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, (1853, p. 1, 2, 4, 11).	71
<i>Figura 2.</i> Imagen de la cuarta lección (Adán y Eva) del libro <i>El parvulito</i> , de Antonio Álvarez Pérez (2004, p. 15).	73
<i>Figura 3.</i> Esquema representativo de las fases del estudio.	191
<i>Figura 4.</i> Gráfico de distribución del colectivo docente por su edad.	212
<i>Figura 5.</i> Gráfico de distribución de las familias por su edad.	214
<i>Figura 6.</i> Imagen de la matriz utilizada para recoger los datos muestrales del alumnado.	217
<i>Figura 7.</i> Imagen de la matriz utilizada para recoger los datos muestrales del profesorado.	218
<i>Figura 8.</i> Imagen de la matriz utilizada para recoger los datos muestrales de las familias.	219
<i>Figura 9.</i> Imagen de un extracto del Proyecto Educativo del Centro A.	226
<i>Figura 10.</i> Imagen de un extracto del Proyecto Educativo del Centro A.	236
<i>Figura 11.</i> Imagen de un ejemplo de medallas (recurso de aula) coeducativas.	277
<i>Figura 12.</i> Imagen de la portada del proyecto <i>¡Cuánto sabemos!: La vuelta al mundo</i> (Editorial Santillana).	279
<i>Figura 13.</i> Imagen de la portada del proyecto <i>Pompas de Jabón</i> (Editorial Santillana).	280
<i>Figura 14.</i> Imagen de la portada Unidades Didácticas Centro Educativo D.	280
<i>Figura 15.</i> Imagen de la portada del <i>Proyecto Alethea</i> (Editorial Oxford).	281
<i>Figura 16.</i> Imagen de la portada <i>Guau</i> (Editorial SM).	281
<i>Figura 17.</i> Imagen de la portada <i>Letrilandia</i> (Editorial Eldelvives).	282
<i>Figura 18.</i> Imagen de la portada <i>La Galaxia de las letras</i> (Editorial SM).	282
<i>Figura 19.</i> Imagen de un ejemplo de ficha del proyecto <i>La Vuelta al Mundo</i> (Santillana).	283
<i>Figura 20.</i> Imagen de un ejemplo cartilla de lectura <i>La Galaxia de las Letras</i> (SM).	284
<i>Figura 21.</i> Imagen de un ejemplo del proyecto <i>Pompas de Jabón</i>	284



(Santillana).

<i>Figura 22.</i> Imagen de un ejemplo de ficha <i>Guau</i> (Editorial SM).	285
<i>Figura 23.</i> Imagen de un ejemplo de fichas del Centro Educativo D.	285
<i>Figura 24.</i> Imagen de ejemplo lectura Letrilandia (Eldelvives).	286



## *Lista de tablas*

<i>Tabla 1.</i> Análisis de Fiabilidad interna mediante el Alfa de Cronbach. Estadísticos de fiabilidad del -cuestionario de las familias-.	200
<i>Tabla 2.</i> Análisis de Fiabilidad interna mediante el Alfa de Cronbach. Estadísticos de fiabilidad del -cuestionario del profesorado-.	200
<i>Tabla 3.</i> Centros Educativos y aulas participantes en el estudio.	210
<i>Tabla 4.</i> Muestra del alumnado participante en el estudio.	210
<i>Tabla 5.</i> Alumnado encuestado distribuido por tipo de centro.	211
<i>Tabla 6.</i> Distribución por sexos de la muestra del alumnado.	211
<i>Tabla 7.</i> Distribución por tipo de centro del colectivo docente participante en el estudio.	211
<i>Tabla 8.</i> Distribución por sexo del colectivo docente participante en el estudio.	212
<i>Tabla 9.</i> Distribución de los docentes por especialidades.	212
<i>Tabla 10.</i> Formación del profesorado en género.	213
<i>Tabla 11.</i> Distribución de las familias por tipo de centro.	214
<i>Tabla 12.</i> Distribución de las familias por sexo.	214
<i>Tabla 13.</i> Distribución de familias según número de hijas.	215
<i>Tabla 14.</i> Distribución de familias según número de hijos.	215
<i>Tabla 15.</i> Distribución de familias según su estado civil.	216
<i>Tabla 16.</i> Distribución de las familias según formación/estudios.	216
<i>Tabla 17.</i> Categorías de análisis para el centro educativo -PGA y PEC-.	221
<i>Tabla 18.</i> Categorías de análisis para la organización del aula.	221
<i>Tabla 19.</i> Categorías de análisis para las cuestiones abierta del profesorado.	222
<i>Tabla 20.</i> Relación entre los objetivos y los instrumentos para responderlos.	224
<i>Tabla 21.</i> Ítem 15. Una de las preocupaciones más importantes de mi centro es la erradicación de la desigualdad entre niños y niñas.	227
<i>Tabla 22.</i> Ítem 17. La igualdad de sexos es una cuestión que se trata de forma transversal en mi centro educativo.	229
<i>Tabla 23.</i> Ítem 13. En mi centro, no existe ningún tipo de comisión de igualdad (persona o grupo de personas que se encargan de las cuestiones del género).	231

<i>Tabla 24.</i> Ítem 14. Considero irrelevante la existencia de una comisión de igualdad en los centros educativos.	232
<i>Tabla 25.</i> Ítem 18. En mi centro educativo, se llevan a cabo actividades en materia de género. En caso afirmativo, describe brevemente algunas de ellas.	235
<i>Tabla 26.</i> Cuestión 1. A mí me hubiera gustado ser....	238
<i>Tabla 27.</i> Contingencia entre el sexo y Me hubiera gustado ser... (Cuestión 1).	238
<i>Tabla 28.</i> Cuestión 2. Colorea los dos juguetes que más te gustan.	239
<i>Tabla 29.</i> Contingencia entre el sexo y el personaje que te gustaría ser.	240
<i>Tabla 30.</i> Cuestión 3. Rodea el personaje que te gustaría ser.	240
<i>Tabla 31.</i> Contingencia entre el sexo y el personaje que te gustaría ser.	241
<i>Tabla 32.</i> Cuestión 4. Dibuja que te gustaría ser de mayor.	242
<i>Tabla 33.</i> Contingencia entre el sexo y Que te gustaría ser de mayor (cuestión 4).	244
<i>Tabla 34.</i> Cuestión 7. Rodea cuál es tu color favorito.	245
<i>Tabla 35.</i> Contingencia entre el sexo y el color favorito (cuestión 7).	246
<i>Tabla 36.</i> Cuestión 8. Rodea tu dibujo animado favorito.	246
<i>Tabla 37.</i> Contingencia entre el sexo y el dibujo favorito (cuestión 8).	247
<i>Tabla 38.</i> Ítem 22. En mi aula...cuando realizo actividades tipificadas culturalmente como femeninas (recoger el material, limpiar las mesas, actividades emocionales...) los niños las llevan a cabo pero con reticencias.	248
<i>Tabla 39.</i> Ítem 24. En mi aula...las elecciones del alumnado (en torno a juegos, colores o actividades) suelen estar basadas en cuestiones de género. Por ejemplo, este es un juego de niñas.	248
<i>Tabla 40.</i> Ítem 25. En mi aula...los niños son más conflictivos que las niñas.	249
<i>Tabla 41.</i> Ítem 26. En mi aula...las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver conflictos.	250
<i>Tabla 42.</i> Ítem 27. En mi aula...los niños pueden ser tan sensibles como las niñas.	250
<i>Tabla 43.</i> Ítem 28. En mi aula...los niños pueden ser tan afectivos como las	250

niñas.

<i>Tabla 44.</i> Ítem 19. En mi aula...los niños y las niñas mantienen relaciones de equidad.	253
<i>Tabla 45.</i> Ítem 20. En mi aula...los niños suelen ser los líderes.	253
<i>Tabla 46.</i> Ítem 21. En mi aula...las niñas muestran actitudes de sumisión frente a los niños.	254
<i>Tabla 47.</i> Ítem 23. En el patio, los niños y niñas juegan juntos.	254
<i>Tabla 48.</i> Ítem 6. Las mujeres tienen, hoy en día, menos derechos que los hombres.	257
<i>Tabla 49.</i> Ítem 7. La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos.	258
<i>Tabla 50.</i> Ítem 8. Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.	258
<i>Tabla 51.</i> Ítem 9. Las mujeres y los hombres están preparados genéticamente para realizar actividades diferentes.	259
<i>Tabla 52.</i> Contingencia entre el sexo y el ítem. 9. Las mujeres y los hombres están preparados genéticamente para realizar actividades diferentes.	260
<i>Tabla 53.</i> Ítem 10. En la escuela, no existe discriminación alguna por razón de sexo.	261
<i>Tabla 54.</i> Ítem 11. La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres.	262
<i>Tabla 55.</i> Contingencia entre el sexo y el ítem 11. La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres.	262
<i>Tabla 56.</i> Ítem 12. Las mujeres poseen mejores características para impartir clase en Educación Infantil que los hombres.	263
<i>Tabla 57.</i> Ítem 7. Hoy en día, las mujeres tienen menos derechos que los hombres.	290
<i>Tabla 58.</i> Ítem 10. Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.	291
<i>Tabla 59.</i> Ítem 17. La mujer y la niña no sufren discriminación alguna en función del sexo.	293
<i>Tabla 60.</i> Ítem 18. La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad	

entre los sexos.	293
<i>Tabla 61.</i> Ítem 12. Las niñas tienen menos conflictos (peleas, riñas...) que los niños.	293
<i>Tabla 62.</i> Ítem 13. Los niños son más conflictivos (peleas, riñas...) que las niñas.	294
<i>Tabla 63.</i> Ítem 15. La mujer es sumisa por naturaleza.	294
<i>Tabla 64.</i> Ítem 16. Los niños son menos cariñosos debido a su genética.	295
<i>Tabla 65.</i> Ítem 37. Me preocupa que un niño no termine sus estudios.	296
<i>Tabla 66.</i> Ítem 38. Me preocupa que una niña no termine sus estudios.	297
<i>Tabla 67.</i> Ítem 39. En la adolescencia, me preocupan más las relaciones sexuales que pueda tener una niña que las que pueda tener un niño.	298
<i>Tabla 68.</i> Ítem 40. Me preocuparía que mi hija no encuentre un buen marido.	299
<i>Tabla 69.</i> Ítem 41. Me preocuparía que mi hijo no encuentre una buena esposa.	299
<i>Tabla 70.</i> Ítem 42. Un niño será capaz de encontrar un mejor trabajo que una niña.	300
<i>Tabla 71.</i> Ítem 43. No apoyaría a una niña si quisiese realizar profesiones masculinizadas como camionera, mecánicas, electricista, etc.	300
<i>Tabla 72.</i> Ítem 44. Apoyaría a un niño si quisiese realizar profesiones feminizadas como limpiador, bailarín, maquillador, cuidador, etc.	301
<i>Tabla 73.</i> Ítem 19. Llamo la atención a las niñas cuando hacen cosas que no son propias de su sexo (agresividad, jugar con coches, construcciones, etc.).	302
<i>Tabla 74.</i> Ítem 20. Llamo la atención a los niños cuando hacen cosas que no son propias de su sexo (recoger la mesa, ponerse un delantal, jugar con muñecas, etc.).	303
<i>Tabla 75.</i> Ítem 28. Eso no me gusta porque es de niños / porque es de niñas.	304
<i>Tabla 76.</i> Ítem 29. Los hombres no lloran.	304
<i>Tabla 77.</i> Ítem 30. Las niñas no dicen palabras feas	304
<i>Tabla 78.</i> Ítem 8. Compró para los niños juguetes que les hacen feliz, no aquellos que son propios de su sexo.	306
<i>Tabla 79.</i> Ítem 9. Compró a las niñas aquellos juguetes que fomentan sus	

funciones sociales (cuidado a los demás, cuidado de hijos/as, belleza...).	306
<i>Tabla 80.</i> Ítem 21. Fomento en los niños actitudes de colaboración ante las tareas domésticas.	307
<i>Tabla 81.</i> Ítem 22. En casa, la mujer es la que se encarga de realizar todas las tareas domésticas.	308
<i>Tabla 82.</i> Ítem 23. En casa, el hombre realiza todas las tareas domésticas.	308
<i>Tabla 83.</i> Ítem 24. En casa, ambos progenitores colaboran de forma equitativa en las tareas del hogar.	308
<i>Tabla 84.</i> Ítem 11. Considero esencial que tanto hombres como mujeres compartan las labores domésticas.	309
<i>Tabla 85.</i> Cuestión 5. Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a mamá.	310
<i>Tabla 86.</i> Cuestión 6. Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a papá.	311
<i>Tabla 87.</i> Ítem 25. En casa, el hombre es la figura de autoridad porque la mujer no tiene suficiente capacidad de determinación.	312
<i>Tabla 88.</i> Ítem 26. La mujer suele imponer más los castigos a sus hijos/as que el hombre.	313
<i>Tabla 89.</i> Ítem 27. El hombre suele retirar más los castigos a sus hijos/as que la mujer.	313
<i>Tabla 90.</i> Contingencia entre el sexo y el Ítem 26. La mujer suele imponer más los castigos a sus hijos/as que el hombre.	314
<i>Tabla 91.</i> Contingencia entre sexo y el Ítem 27. El hombre suele retirar más los castigos a sus hijos/as que la mujer.	314
<i>Tabla 92.</i> Ítem 14. Las niñas son más cariñosas porque las educan para ello.	315
<i>Tabla 93.</i> Ítem 31. La educación constituye una base imprescindible para mejorar la igualdad entre los sexos.	315
<i>Tabla 94.</i> Ítem 32. Resulta imprescindible fomentar la no-discriminación por razón de sexo en la escuela.	316
<i>Tabla 95.</i> Ítem 33. No considero importante que, en el aula, se fomente la realización de las tareas del hogar.	317
<i>Tabla 96.</i> Ítem 34. Educo a una niña y a un niño en base a los mismos	

criterios de igualdad de género.	317
<i>Tabla 97.</i> Ítem 35. Hago pequeñas diferencias en la educación de las niñas y los niños porque considero que no son iguales.	318
<i>Tabla 98.</i> Ítem 36. La madre y el padre son igualmente responsables de la educación de los niños y las niñas.	319
<i>Tabla 99.</i> Ítem 29. Las madres se interesan más por sus hijos/hijas que los padres.	320
<i>Tabla 100.</i> Ítem 30. Las familias siguen educando a sus hijos/hijas en valores tradicionales.	320
<i>Tabla 101.</i> Ítem 31. Cuando pido la colaboración de las familias, suele acudir la madre.	321
<i>Tabla 102.</i> Ítem 32. Los padres y las madres suelen tener concepciones educativas diferentes en función del género.	321







## *Introducción*

Los estudios doctorales sobre género e igualdad son, en España, muy escasos. Torres Ramírez y Torres Salinas publicaron en 2007, un análisis bibliométrico sobre los estudios de las mujeres que se ha llevado a cabo en las universidades de España durante el período correspondiente entre el año 1976 y el año 2005, siendo un total de 624 tesis las defendidas y publicadas en la base de datos TESEO. Según esta autora y este autor existe una progresión ascendente ante la elaboración de estos trabajos, siendo siempre menos de diez hasta el año 1990, donde el número aumenta hasta 12 tesis doctorales sobre la temática, existiendo en los años 2003 y 2004, en los que se producen un mayor número de referencias, 71 tesis. Asimismo, también se produce una clasificación diferenciada por universidades, encabezada por la Universidad Complutense de Madrid pues, hasta 2005, poseía 88 (14,10%) tesis relacionadas con la igualdad de oportunidades entre sexos, seguida por la Universidad de Valencia (59 tesis, 9,46%), Granada (50 tesis, 8,01%) y Barcelona (44 tesis, 7,05%). En última posición nos encontramos con las Universidades de Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Pablo Olavide (Sevilla), Politécnica de Madrid, Ramón Llull (Barcelona) y Rey Juan Carlos (Madrid), con una publicación cada una. En el caso de La Comunidad Autónoma de Murcia se encuentra en decimotercera posición, con un total de 17 tesis doctorales (2,72), por detrás de la Universidad de la Laguna (Tenerife) y delante de la Universidad de Salamanca, con 19 (3,04%) y 16 (2,56%) respectivamente. Resumiendo, de las 71 universidades españolas (51 públicas y 20 privadas), un total de 23 (8 públicas y 15 privadas) no había redactado hasta la fecha ninguna tesis que pueda adscribirse al campo que se analiza. Por último, y en referente a las direcciones y autorías, mientras que en el primer caso los directores y directoras de las tesis constituyen un porcentaje prácticamente equivalente (superado de forma mínima por las mujeres), en el caso de las autorías un 83,45% la representan las mujeres frente a un escaso 16,55% de varones.

De acuerdo con Torres Ramírez y Torres Salinas (2007), son varias las tesis que podemos encontrar en torno a la coeducación, en concreto, las siguientes:

- *Flexibilidad y rigidez en el rol de género* (Llorca LLinares, 1993). En ella, se analizan los diferentes factores que intervienen en la adquisición de la identidad sexual y de género, así como el papel de la escuela como agente transmisor de estereotipos.
- *Creences i actituds sobre sexualitat i sexisme en l'alumnat de 12 a 16 anys dels centres d'ensenyament públic de la ciutat de Barcelona* (Boldú Martínez, 1992). Está dedicada a investigar sobre las creencias, actitudes y comportamientos sobre la sexualidad y el sexismo en el alumnado, así como la posición de los equipos directivos y del claustro docente en torno a la educación afectiva y sexual y a la coeducación.
- *El personaje femenino en la literatura infantil y juvenil española contemporánea* (Molina Moreno, 1995). Trata de comprobar si diversas editoriales tienen en cuenta los temas transversales en sus publicaciones de Literatura Juvenil, en concreto el tema de la igualdad entre los sexos y la coeducación.
- *El professorat com agent de canvi: una evaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació* (Bonal Sarro, 1993). En ella se exploran los procesos de transformación cultural del profesorado, así como se analizan las prácticas educativas del profesorado reproductoras, con especial referencia a la coeducación.

Desde nuestra perspectiva, un poco más actualizada, y tras indagar en el depósito digital de tesis doctorales de la Universidad de Murcia, podemos afirmar que únicamente dispone de dos estudios que se dediquen, de forma específica, a la temática de la coeducación, como son:

- *Diferencias entre coeducación y educación separada en las conductas de riesgo y autoconcepto, en alumnos de educación secundaria* (González Molina, 2007). Se dedica a determinar si los centros de educación separada en secundaria ofrecen una alternativa a la coeducación eficaz para conseguir una educación integral óptima.

*Estereotipos de géneros usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica* (Quesada Jiménez, 2014). Está dedicada al análisis del lenguaje como reproductor de estereotipos sexistas en el ámbito educativo.

El presente trabajo ha sido dividido en tres partes diferenciadas: en la primera de ellas, compuesta por los capítulos uno, dos y tres, se han puesto de manifiesto varios de los estudios que se han ido publicando en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, conformando así el marco teórico en el que se basa nuestra labor investigadora. Concretamente, el capítulo uno contiene un condensado recorrido histórico acerca del nacimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres, derivado en la aparición de los movimientos feministas y expuestos desde la perspectiva educativa, tanto a nivel internacional como nacional. Asimismo, esta sección culmina con una aproximación al significado que posee el concepto de igualdad, relacionándolo con la construcción del género y, por tanto, de los estereotipos. El capítulo dos recoge la dicotomía género y educación. Abarcamos los modelos educativos existentes en España desde el inicio de la escolaridad femenina hasta nuestros días, analizando su surgimiento y desarrollo, hasta llegar a la actualidad, señalando, desde el punto de vista coeducativo, la relación existente entre el género y el aprendizaje, resaltando algunas de las bases y objetivos que implican la puesta en práctica de un modelo coeducacional en el sistema educativo, especialmente en la etapa en la que se centra este estudio, la Educación Infantil. El tercero de los capítulos que acomoda la primera de las partes del presente trabajo se centra en la descripción de la mencionada etapa educativa. En éste, se recogen las características psicoevolutivas del alumnado que la cursa y se analiza pormenorizadamente el currículo de la etapa (finalidades, objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

Por otro lado, la segunda parte de este estudio constituye el marco empírico del mismo, en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo cuyos resultados, comparados con la teoría expuesta, son lo que concluyen y responden a los objetivos que nos planteamos. En este apartado, nos encontramos con los capítulos 4 y 5. El cuarto capítulo recoge el diseño de esta investigación, en el que incluimos los objetivos, los procesos metodológicos escogidos así como su planteamiento, las fases de esta

investigación, la descripción de las muestras (centros, alumnado, profesorado y familias) y los instrumentos dispuestos para la recogida de los datos. El capítulo 5, por su parte, refleja la presentación, descripción e interpretados de los resultados que se han obtenido, dando lugar a cuatro subapartados en los que se recoge, detalladamente, toda la información recabada, así como su relación con la teóricos que anteriormente presentamos, contrarrestándolos o ratificándolos. Estos subapartados hacen referencia a cada uno de los aspectos estudiados en este trabajo, es decir, a los centros educativos, el profesorado, el alumnado y las familias, desde el punto de vista de la coeducación.

Por último, en el tercer bloque, compuesto por el Capítulo 6, se detallan las conclusiones obtenidas de acuerdo con los datos recabados, relacionándolos con la teoría y la normativa expuesta a lo largo de todo el trabajo, con la finalidad de conseguir una visión integrada de la resolución de los objetivos propuestos. Asimismo, se exponen también las fortalezas y limitaciones que han ido sucediendo a lo largo de todo el proceso investigador, así como las futuras líneas de estudio que pueden llevarse a cabo partiendo de este trabajo.

**PRIMERA PARTE:**

**MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## CAPÍTULO I: Aproximación a la igualdad de género

A lo largo de este capítulo viajaremos durante la historia de la humanidad, aquella que desde siempre alberga diferencias entre los sexos. Conoceremos cómo nace la discriminación de la mujer y cómo ésta ha ido enfrentando las adversidades, tanto a nivel internacional como nacional durante este proceso. El final del recorrido será la comprensión del término de igualdad de género y cómo esta influye en la construcción de estereotipos.



### **1.1 Breve recorrido histórico del origen de la discriminación por razón de sexo**

La discriminación por razón de sexo ocurre cuando una persona, sea indistintamente hombre o mujer, se encuentra sujeta a un trato distinto y vejatorio con respecto al sexo contrario. Irónicamente, este tipo de discriminación no se encuentra sujeta de forma única a las diferencias entre los órganos sexuales de las personas, sino que suelen centrarse en motivos sociales que provienen del género. Esta diferencia no es un fenómeno exclusivo de nuestra época, ni está determinado en una sola cultura. Desde tiempos inmemoriales las personas han sido sometidas a una marginalidad que afecta, casi en su mayor parte, a las mujeres.

Ya en la llamada Ilustración Sofística del siglo V a.C., encontramos críticas al discurso legitimador del sometimiento de mujeres y esclavos: los seres humanos son iguales por Naturaleza (*physis*) y sólo nos separan las normas jerárquicas instituidas, el prejuicio, la mera conciencia (normas) (Puleo García, 2001, p. 23).

Las civilizaciones antiguas estaban organizadas en torno al patriarcado, por el que el hombre era el *pater familias* y dirigía los destinos del resto de individuos. El clan, englobado por las familias, perpetuaba a lo largo de los siglos esta organización social (Díaz de Greñú Domingo, 2010). La diferencia con respecto a las atribuciones según el sexo no es algo actual, sino que tiene precedentes.

En la prehistoria, las mujeres eran recolectoras, se dedicaban a recoger los frutos y a veces incluso cazaban pescado o animales pequeños. Los hombres por su parte se encargaban de la caza de grandes animales que destinaban a la alimentación familiar. Con ello, podría decirse que existía una especie de división sexual del trabajo. Un ejemplo de este inicio de sociedad masculinizada la podemos encontrar en la denominada hipótesis del cazador (Harding, 1993). Según esta hipótesis la caza había sido el motor de la evolución, el uso de las herramientas para cazar supuso un gran avance en el desarrollo humano de la postura erecta, también hizo posible cambios en la dentición al utilizar con agresividad los caninos; es decir, desde esta postura se considera que si nuestra especie se encuentra hoy en día tal y como está se debe a que durante siglos los hombres cazaban. Algunos defensores de esta teoría, sostienen que la cultura cazadora del hombre constituye el origen de la *unión masculina*, de donde se

deduce la existencia de razones evolutivas para que los hombres excluyeran a las mujeres de las actividades económicas y presumiblemente de la ciencia. Esta hipótesis presenta al hombre como único responsable del paso de las culturas prehumanas a las culturas humanas (Harding, 1993). Sin embargo, como contraposición a esta teoría, encontramos las investigaciones de unas mujeres paleontólogas, sociólogas y feministas a las que no les parecía correcto ese papel absolutamente pasivo que dicha teoría había asignado a las mujeres. Tanner y Zilhman (1976) sostienen un nuevo teorema: el de la mujer recolectora. Ellas pensaban que la caza no era una tarea fácil y que los hombres no siempre podían regresar a casa con la suficiente comida como para alimentar a toda la familia. Por ello, mientras no hubiese caza o los alimentos fuesen insuficientes, las mujeres eran las encargadas de hacer subsistir a la tribu con el forrajeo que recolectaban, convirtiéndose en la comida fundamental. Para ello las mujeres, no sólo aportaban su esfuerzo, sino que llevaban a cabo actividades manipulativas para fabricar las cestas que usaban en la recolección y cosían sus propias mochilas o cabestrillos con materiales perecederos destinadas al transporte de los recién nacidos si era época de cría. Para Tanner y Zilhman (1976), existe una evolución conjunta entre ambos sexos.

Por otro lado, ya en la antigüedad griega la mujer era considerada un ser inferior en todos los sentidos y supeditada al hombre, convirtiéndola en esclava y enfrentándola ante condiciones brutales, consideración que heredaron otros reinos como el romano (Garrido González, 1992). Autoras como Díaz de Greñu Domingo (2010), discurre que “los pensadores griegos, profundamente misóginos, fueron los inventores del androcentrismo romántico” (p.28). Las mujeres estaban sujetas al control del padre y/o el marido, pudiéndose ser su hijo mayor el que se ocupase de sus necesidades. Las féminas se dedicaban exclusivamente a las tareas pertenecientes al ámbito doméstico pues, “en la mayoría de las culturas anteriores al siglo I después de Cristo, las mujeres mantenían una posición subordinada con respecto a los hombres” (Díaz de Greñu Domingo, 2010, p. 18). En este tipo de sociedad, la mitología constituye uno de los rasgos más significativos, en la que los atributos de las mujeres quedan supeditados, también, a lo masculino. Por ejemplo, podemos citar a Afrodita (equivalente a Venus en la mitología romana) diosa de la lujuria, la belleza, la sexualidad y la reproducción. Se la imagina muy femenina y “en la actualidad representa la mujer abnegada, madre y esposa” (Izquierdo Benito, 1983, p.28). Sin embargo, la considerada diosa del amor no hace referencia al sentimiento romántico, sino a la atracción física y sexual.

Si avanzamos un poco más en la línea del tiempo, se conoce que durante los períodos históricos de la Edad Media y el Renacimiento, “la mujer no parecía ser incluida en la categoría de lo humano” (Díaz de Greñu Domingo, 2010, p. 16), manteniendo siempre esa supeditación y subordinación ante el género masculino. En sendas épocas, las mujeres no recibían ningún tipo de formación y si lo hacían, “la educación que recibían era muy escasa”. Como indica Urruzola Zabalza (1995) “sólo algunas niñas acudían a colegios conventuales reservados a la nobleza” (p. 50). La sociedad medieval estaba organizada en torno a las posesiones y el trabajo de la tierra. Asimismo, se encontraba dividida en estamentos cerrados y diferenciados, a los que se accedía únicamente a través del nacimiento: el grupo de los privilegiados (nobleza y clero) y los no privilegiados (campesinos y resto de personas). En todos los casos, la mujer se encontraba en una situación de desventaja con respecto a la del varón; se la trataba como un ser débil, frágil e incapaz de razonar. La única función que se le atribuía era la de reproductora. Con la llegada de la filosofía humanista y Kant, se legitimó definitivamente el patriarcado: la superioridad natural de las facultades del hombre con respecto a las de la mujer (Díaz de Greñu Domingo, 2010).

En esta época, aconteció un hecho inusual en el empoderamiento de las mujeres. En 1776, en Nueva Jersey se autorizó, accidentalmente, el primer sufragio femenino. La normativa hablaba de *personas* con derecho al voto, no únicamente de *hombres* o *varones*, conceptos que solían utilizarse para la redacción de las normativas. Sin embargo, esta *errata* se corrigió años más tarde, aboliéndose en 1807. Por otro lado, además de los derechos que les eran negados, las mujeres sufrían una serie de delitos o penas, consecuencia de la actitud que mostraran ante las imposiciones masculinas. Encontramos, por ejemplo, el adulterio femenino que, como en épocas anteriores, era castigado de forma muy dura, generalmente con la ejecución. En este aspecto inciden especialmente autores como Alberdi Alonso y Rojas Marcos (2005) que recogen que el engaño por parte de la mujer a su marido,

(...) se consideraba una deshonra para la familia, mientras que el adulterio masculino, tal como lo entendemos hoy, era, a menudo, consentido; adulterio masculino era en aquella época tener relaciones sexuales con “la mujer de otro”. La mujer era un objeto del hombre y le debía obediencia y sumisión (p.35).

Con la llegada de la Ilustración apenas se transformó la situación. Rousseau (1978) defendía que la educación femenina debía supeditarse a los intereses masculinos. “El inicio de la modernidad, la influencia del derecho romano y el código napoleónico supusieron un deterioro de la situación” (Bel Bravo, 1998, p. 47), a pesar de que es en esta época cuando surgen los primeros movimientos de emancipación. “El Humanismo, la Ilustración y el Liberalismo llevaban implícita la idea de igualdad y las mujeres la reclamaron también para sí” (Díaz De Greñu Domingo, 2010, p.16). La Revolución Francesa (1789-1799) fue la primera gran revolución que planteó la cuestión de las mujeres. Condorcet (1970) escribió *Sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía*; cuyas ideas contribuyeron, en gran medida, a transformar la validación de la inferioridad femenina que, hasta ahora, parecía una verdad inamovible. En su texto, este autor pone de manifiesto que la familiaridad con la que el hombre viola los derechos naturales es tal, que nadie se atreve a pedirlos. Además, destaca el hecho de que para considerar la vulneración del derecho al voto a la mitad de la población como un acto natural y no como un acto de tiranía, “sería necesario o bien probar que los derechos naturales de las mujeres no son en absoluto los mismos que los de los hombres o bien mostrar que ellas no son capaces de ejercerlos” (Condorcet, 1970, p. 202). Las revolucionarias ideas de este filósofo se centraron, además, en rehusar la alegación de dependencia del marido que tienen las mujeres para negarles el sufragio, considerándola una tiranía de la ley civil, pues para él,

(...) ningún individuo de la especie humana tiene derechos verdaderos o todos tienen los mismos, y aquel que vota contra los derechos de otros, cualquiera sea su religión, su color o su sexo, ha abjurado de los suyos en ese mismo acto (Condorcet, 1970, p. 202).

Si continuamos avanzando en la historia, durante los años que componen el siglo XIX, se produce la publicación de varios textos que destacaban y afirmaban la superioridad del hombre frente a la mujer. De Viguera (1827), comparaba la estructura sexual de la mujer y la del hombre, pues consideraba que la naturaleza había sellado en ambos respectivos signos interiores y exteriores que daban lugar a su diferenciación. Razonaba a la mujer como el *sexo bello*, cuya matriz u aparato reproductor resultaba crucial en todos los aspectos de su vida, siendo la base que sostenía su carácter físico y

moral. La matriz, sería a su vez, la responsable de provocar el histerismo, una enfermedad vinculada únicamente a las mujeres, cuyos síntomas (bostezos, lagrimeo involuntario, ansiedad, inflamación de estómago...) no afectan a las niñas hasta que desarrollan su vida sexual, llegada la época para satisfacer su destino. Las irritaciones del útero relacionadas con esta patología circunscriben un pequeño punto de las sienes, frente o parte posterior de la cabeza, ocasionando un dolor agudo relacionándolo con el brote histérico. Según el texto presentado por De Viguera (1827), algunos remedios para mejorar o paliar los efectos que producen los ovarios en el cuerpo de la mujer son la inyección de aguas odoríferas, poner sanguijuelas sobre la vulva o untar aceites.

Otro ejemplo de literatura androcéntrica es *Higiene del matrimonio*, publicado en 1853 cuyo autor, Monlau, señala que la mujer sólo fue creada para perpetuar la especie. Según este autor, sus instintos son más certeros y su inteligencia es más basta que la del varón. En ella domina el aparato reproductor, puesto que se encuentra sujeta a una función periódica capaz de modificar todo su ser moral. Para Monlau (1858), el sexo masculino está más organizado que el femenino, siendo asimismo más fuerte y elevado en sus facultades intelectuales. La mujer es más dulce y tierna, por lo que llegada la pubertad, su cuerpo destaca en las facultades afectivas, pues no es tan exigente como el del varón. En cuanto a las relaciones sexuales, los hombres no deben satisfacer sus necesidades sexuales más allá de sus instintos reproductores, teniendo una serie de derechos sexuales según el intervalo de edad que se presenta a continuación:

- Esposos de 20 a 30 años: 4 veces a la semana dejando un día de intervalo.
- Esposos de 30 a 40 años: 2 veces por semana.
- Esposos de 50 a 60 años: una vez cada 15 días.

En este aspecto, la mujer tenía el papel menos activo de la copulación.

Con respecto a este tema, el de las relaciones sexuales, podemos citar a Cuesta y Ckerner (1868) y Giné y Partagás (1871). El primero de ellos, publicó *Enfermedades de las mujeres*, donde respondía a algunos de los males que sufrían las mujeres, ofreciendo remedios para paliar los síntomas de las mismas. Por ejemplo, además del histerismo, menciona la leucorrea (supersecreción de moco vaginal), clorosis (alteración de los

principios de la sangre, desproporción entre sus elementos constitutivos) y ninfomanía (deseos lúbricos casi irresistibles; la enferma se entrega sin resistencia a sus deseos). Entre los tratamientos que presenta se encuentra la higiene, baños somnolientos, antiespasmódicos, inyecciones calmantes, paseos al aire libre, etc. El segundo autor, Giné y Partagás (1871), señala que lo más importante que cualquier persona debe saber es la diferencia entre hombres y mujeres con respecto a sus funciones e instintos sexuales. Para el varón el sexo es una necesidad orgánica, algo necesario, en cambio, para la mujer es un mero trámite de reproducción, asociado a la fecundación, la gestación, el puerperio y la lactancia. Un requisito fundamental de las relaciones sexuales era que su finalidad fuese únicamente la reproducción, nunca otros motivos, pues los coitos debían ser completos y llegar a su culmino, sino la mujer podría sufrir graves cánceres. Para Giné y Partagás (1871), los fetos preexisten inactivos en el cuerpo de la mujer y permanecerán allí hasta su muerte mientras no se les llama a la vida por contacto del semen.

Por último, citaremos las ideas con respecto a la diferenciación de sexos que tiene Pulido Fernández (1876). Según él, el trabajo de la mujer estaba totalmente condicionado por su fisiología, su cuerpo y su salud; lo que las incapacita para desarrollar trabajos que impliquen un gran esfuerzo físico o intelectual; según este autor, operar como tenderas y amas de casa son las actividades con mayor arrojo que podían lograr. Igualmente, las carreras literarias no estaban adecuadas a su desarrollo y capacidad mental, ni las profesiones de cálculo o política. Asimismo, resaltaba que la práctica de la lectura ponía en peligro la vida de la mujer, puesto que no se encuentra fisiológicamente preparada para este tipo de actividad. Destaca que, para que la lectura sea útil, deberá cumplir tres requisitos: ser moderada, que no excite demasiado el espíritu y que ilustre con sabias máximas la inteligencia.

Por otro lado, a mitad de este siglo –XIX–, la mujer tiene una referencia casi inexistente en la legislación. Las leyes, disposiciones, decretos y códigos se redactaban a imagen y semejanza de los hombres, mediante un discurso machista. A través del proceso de internalización y autoconvencimiento social, se reforzaba la imagen del hombre en todos los ámbitos de la sociedad, como ser omnipresente y omnisapiente y la creencia asumida de la mujer sumisa, obediente a los designios del marido, sin

posibilidades reales de participación en la vida social, política y laboral. Si echamos un vistazo al libro de Jagoe, Blanco Rohán y Enríquez De Salamanca (1998), podemos revisar el papel que tenía la mujer en los textos legislativos del siglo XIX:

- En la Constitución de 1845, no se encuentra en ninguno de los cuerpos de su articulado, una especificación del género sexual de los electores y los elegidos, la mujer no existe como ser social. Por ejemplo, en cuanto a uno de los artículos referentes al Senado, concretamente el 15b, nos encontramos con que

Sólo podrán ser nombrados los españoles que, además de tener treinta años cumplidos, pertenezcan a las clases siguientes: Presidente de alguno de los Cuerpos Legisladores. Senadores o diputados admitidos tres veces en las Cortes. Ministros de la Corona. Consejeros de Estado. Arzobispos. Obispos. Grandes de España, etc. (Jagoe, Blanco Rohán y Enríquez De Salamanca, 1998, p. 254).

- Las leyes electorales de 1846 y 1878 excluyen en todo su articulado a las mujeres. No mencionan a la mujer como electora, y por supuesto, tampoco como aspirante a las diputaciones. Por ejemplo, podemos reseñar el artículo 4 de la ley electoral de 1878:

Para ser diputado se requiere ser español, del estado seglar, haber cumplido los veinticinco años y poseer, con un año de antelación al día que empiecen las elecciones, una renta de 12.000 reales vellón, procedentes de bienes raíces, o pagar anualmente y con la misma antelación 1.000 reales vellón de contribución directa (Jagoe, Blanco Rohán y Enríquez De Salamanca, 1998, p. 255).

- La siguiente normativa legal del siglo fue la Constitución de 1876. En ella, no se legisla nada a favor de las mujeres. Todos los cargos políticos (senado, diputaciones, etc.), eran destinados a hombres de la alta sociedad y elegidos por el Rey.
- Asimismo, la propuesta de una nueva Ley Electoral en 1890, resulta llamativa desde la perspectiva de género. En este caso y pese a ser una ley cercana al siglo

XX, no se elimina el femenino de la legislación, sino que se especifica claramente que las mujeres no forman parte de la política española. Véase su artículo 3, que dice: “son legibles para el cargo de Diputados a Cortes todos los españoles varones, de estado seglar, mayores de veinticinco años, que gocen todos los derechos civiles” (Jagoe, Blanco Rohán y Enríquez De Salamanca, 1998, p. 260).

- En el Código de Comercio de 1885, se especifica que todas las acciones de las mujeres casadas en el mundo del comercio, quedaban supeditadas a las decisiones de sus maridos, teniendo el mismo derecho a revocar la licencia de comercio de su esposa. En el Código Penal de 1870, sitúa a la mujer en una situación inferior al hombre con respecto a la justicia. Un marido tenía derecho a matar a su mujer si la sorprendía en adulterio, así como a tener una manceba en el hogar sin que ello conllevara un escándalo y en caso de que lo produjera, sería castigado con prisión en grado mínimo y la manceba sería desterrada. Además, según el código, las mujeres desobedientes a sus maridos, que le maltratasen de obra o palabra, serían sancionadas de 5 a 15 días de arresto y represión.
- Por último, el Código Civil de 1889, limitaba la libertad de la mujer en las diferentes esferas de su vida. La nacionalidad de la mujer casada estaba sujeta a las disposiciones del marido. Además, prohibía el matrimonio de las mujeres viudas durante los 301 días siguientes a la muerte del marido o antes del parto si hubiera quedado embarazada.

A parte de todas estas normativas, existía también una serie de derechos y obligaciones que toda pareja casada debía cumplir, sobre todo en cuanto la dote, los bienes parafernales y gananciales y la patria potestad.

En este siglo, concretamente en el año 1838, el único adelanto legal en pro de las mujeres ocurrió, en las islas Pitcairn (archipiélago en la Polinesia de Oceanía), cuando se consiguió el sufragio femenino con las mismas características que el masculino.



El siglo XX constituye uno de los momentos históricos más importantes para la historia de las mujeres, pero también contiene horrores indescriptibles. La mujer no sólo seguía siendo considerada como un ser inferior sino que además se convirtió en un objeto sexual. El avance de las ideas, la ciencia y la tecnología parecía no ir acompañado de un cambio en la premisa que razonaba al hombre superior biológica y culturalmente a la mujer, por lo que, como señala Díaz de Greñu Domingo (2010), la ideología seguía estancada desde hacía veinticinco siglos.

En los años sesenta el feminismo adquirió fuerza en la sociedad, introduciendo a las mujeres en un esperanzado camino hacia la igualdad. “El movimiento feminista se consideró como el acontecimiento social y político de mayor fuerza innovadora de mitad del siglo XX” (Falcón O’Neill, 1992, p. 19), al que se le unieron autoras de gran renombre como Olympia Gogues, Mary Woltonecraf, Emmeline Pankhurst de Greñu. Las sociedades de la modernidad se caracterizaban, como señaló el sociólogo Giddnes (mencionado por Puleo García, 2001), por la reflexividad o examen, de las prácticas sociales que contribuyeron a transformarla. En este proceso de desarrollo y cambio social, tiene lugar una obra que marca el inicio de la contestación al orden jerarquizado entre ambos sexos: *El segundo sexo*, de Beauvoir (1949). Este libro supuso la base del análisis de género y constituye el núcleo del rechazo al *Eterno Femenino*. Encontramos en él una famosa cita que nos resume perfectamente la idea: “no se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1949, p. 109) Desde esta perspectiva existencialista, a las mujeres se les niega la posibilidad de desarrollarse como ser humano, se las define por anatomía y por una supuesta esencia femenina que poseen de forma inherente (Puleo García, 2001).

Con la Revolución Industrial la mujer comenzaba a realizar un trabajo asalariado, lo que no quiere decir que hasta entonces no participase en los procesos productivos. En esta época el trabajo doméstico se separa del extradoméstico (Ayuso López, 1991). En este sentido, la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral fue insuficiente para que se produjera la afiliación de los hombres al trabajo en el hogar (Castaño de la Cruz, García Comas y Gomariz Moraga, 2007). Un cambio de perspectiva en España se produjo en 1976 con la primera participación de las mujeres en la elección democrática en la Transición Española tras la caída del Régimen Franquista. Ciertamente es que, ya en la

Constitución de 1931 se les fue reconocido este derecho, ejerciéndolo por primera vez en 1933. Sin embargo, la llegada al poder de Franco suprimió de nuevo el sufragio femenino.

Acercándonos ya a nuestra época, en el siglo XXI el feminismo, según Díaz de Greñu Domingo (2010), ha entrado en crisis, siendo un término poco comprendido y mal interpretado. Sigue conllevando una definición peyorativa, enfrentada con el sistema (Díaz de Greñu Domingo, 2010). A pesar de los logros que se han conseguido en cuanto a la vida social y laboral de las mujeres se refiere, en realidad, ésta es una lucha que no ha terminado. La situación legal difiere bastante de unos lugares a otros. Todavía hoy encontramos países donde las mujeres carecen del derecho a la vivienda y se ven limitadas con respecto a los hombres en las leyes de divorcio, adquisición de nacionalidad o búsqueda de empleo. Por otro lado, en cuanto a la educación en gran parte de África, Asia, Oceanía y algunos países de América Latina y del Caribe, existe un gran número de niñas todavía sin escolarizar (Naciones Unidas, 2014).

## **1.2 El nacimiento del feminismo desde la perspectiva educativa**

Tras el recorrido realizado en el primer epígrafe de este trabajo, cabe afirmar que existe una diferenciación entre varón y mujer, la cual, generalmente, culmina en la discriminación de esta última. Asimismo, podemos encontrarnos con diferentes teorías en la investigación de género que afirman que “la diferencia se ha utilizado históricamente para establecer jerarquías de poder, restringiendo a ciertas personas la participación en los bienes sociales, económicos y culturales. Si miramos hacia el pasado, observaremos que estas restricciones han afectado a las mujeres” (Díaz de Greñu Domingo, 2010, p.3). Esto, nos lleva a la idea de que el sector femenino ha sido, apartado de sus derechos, reprimiendo su liberación como sujeto humano. Así, la idea proverbial de que *el ser humano no nace, sino que se hace* basada en la defensa de la igualdad, ejemplifica claramente que el pensamiento que enmarca a la mujer dentro de los parámetros androcéntricos actuales, viene determinado por la modelación e imposición que el hombre ha ejercido sobre su persona a lo largo de los tiempos. “El modelo político que se impondrá con los teóricos del Contrato Social exigirá una mujer “doméstica” que libere al ciudadano de las preocupaciones y tareas del ámbito privado, para que pueda dedicarse a lo público” (Álvarez Jiménez, et Al., 2002, p.9). Sin

embargo, no todas las mujeres asumen por igual el papel pasivo que les otorga la sociedad, surgiendo entre ellas un movimiento que reivindica sus capacidades, valora sus aptitudes y la sitúa como referentes en un mundo gobernado por hombres: el feminismo.

### **1.3 La lucha feminista a favor de la educación femenina e igualitaria**

El feminismo es un movimiento a favor de las mujeres, cuya finalidad consiste en lograr una sociedad igualitaria entre ambos sexos en todos los ámbitos de la vida, la sociedad y la cultura. Según la última edición electrónica del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (en adelante, DRAE), el feminismo es una “doctrina social favorable a la mujer, a quien concede la capacidad y derechos reservados antes a los hombres”. Como segunda acepción, nos resuelve que, el feminismo, es un “movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres”. Si observamos detenidamente ambas definiciones, podemos encontrar una enorme contradicción entre ellas. En primer lugar, el DRAE nos muestra un feminismo que otorga a las mujeres aquello que únicamente correspondía a los varones; sin embargo, el segundo significado señala que es un movimiento que exige, es decir, que reclama algo a lo que se tiene derecho. Si únicamente leyésemos la primera de ellas, podríamos pensar que el feminismo apoya la idea de que los derechos de los varones sean atribuidos también a las mujeres, pero en un gesto de bondad o complicidad entre los sexos, no cómo un derecho irrevocable al que tiene derecho y que le era negado.

Ahondando un poco más en el término que nos concierne, podemos encontrar definiciones como la plasmada por Sau Sánchez (2000) en su libro *Un diccionario Ideológico Feminista*. Para esta autora,

El feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquélla requiera (p.106).

El feminismo constituye, de este modo, un movimiento social emprendido por mujeres para lograr la consecución de sus derechos. Sin embargo, y como afirman Nash y Tavera (1994) “a pesar de que la movilización a favor del voto, es decir el sufragismo, haya sido uno de sus ejes más importantes, no pueden equipararse sufragismo y feminismo” (p.54). El feminismo posee una base reivindicativa mucho más amplia, que en efecto, en numerosas ocasiones ha luchado por conquistar el sufragio femenino, pero en otras tantas, se ha ocupado, (y se ocupa), de otros temas no menos importantes, como exigir la eliminación de las fémias en el contexto civil (independencia de las mujeres casadas con respecto al marido), la consecución de un puesto de trabajo y salario igual con respecto al varón, status social reconocido o, el tema que nos ocupa, los derechos de su educación. “Así pues, el feminismo es movimiento multifacético y pluralista que ha movilizó a las mujeres por cuestiones religiosas, culturales, sociales y políticas” (Nash y Tavera, 1994, p.58).

Para poder conocer la perspectiva que, históricamente, ha tenido el feminismo con respecto al logro de derechos educativos, debemos conocer brevemente, las etapas que éste ha ido atravesando. La primera de ellas, abarca desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa. Se presenta como una polémica acerca de la igualdad de inteligencia entre ambos sexos y la reivindicación de la educación. La segunda etapa se desarrolla hasta el término de la II Guerra Mundial. En ella, se continúa la lucha por la educación femenina, a la que se le añaden los derechos políticos, poder elegir y ser elegida. Se centra en el acceso de la mujer a todos los niveles educativos, las profesiones y el voto. La tercera ola, que comienza en el 68, la seguimos viviendo en el siglo XXI, comienza como una lucha por los derechos civiles para irse centrando en los derechos reproductivos, la paridad política y el papel de las mujeres en el proceso de socialización (Valcárcel y Bernardo De Quirós, 2001).

### **1.3.1 La lucha educativa en el feminismo ilustrado. Primera ola feminista**

Desde la época clásica se ha venido construyendo, desde la filosofía, el derecho, la religión y la ciencia, un discurso que establece la diferencia de la mujer con respecto al hombre, dando como resultado prácticas sociales discriminatorias a consecuencia de esta mirada dicotómica. Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, la desigualdad entre mujeres y hombres es un asunto peliagudo de tiempo atrás. Por ello,

también desde siempre, han surgido movimientos de mujeres que han luchado para mejorar su situación vital y conseguir los derechos que la legislación, desde el sistema patriarcal, les negaba. Autoras como De Miguel Álvarez (1995), sitúan los primeros movimientos femeninos en pro de la igualdad, a finales del siglo XIII, cuando Guillermina de Bohemia, cuya pretensión era procurar cultura, educación y religión a todas las mujeres sin importar la clase social, creó una iglesia para mujeres.

En este escenario aparece, en el texto de Wollstonecraft, denominado *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, publicado en 1792. Este libro constituye un alegato pormenorizado contra la exclusión de las mujeres en el campo completo de bienes y derechos diseñado desde la teoría rousseauiana, según la cual, la igualdad entre los varones se cimienta en su preponderancia sobre las mujeres. Para Rousseau (1789), el estado ideal sería una república en la que cada varón fuese jefe de familia y ciudadano y en el que todas las mujeres, independientemente de su situación económica o social, sean privadas de una esfera propia de ciudadanía y libertad. “Las mujeres son un sexo segundo y su educación debe garantizar que cumplan su cometido: agradar, ayudar, criar hijos. Para ellas no están hechos ni los libros ni las tribunas. Su libertad es odiosa y rebaja la calidad moral del conjunto social” (Valcárcel y Bernardo de Quirós, 2004, p.26). En su obra, Wollstonecraft responde a los teóricos políticos y educacionales del siglo XVIII, que apoyaban el hecho de que las mujeres no tuvieran acceso a la educación. Este libro que abogaba por el igualitarismo entre los sexos, la independencia económica y la necesidad de participación política y representación parlamentaria (Obligado Marcó del Pont, 2004), se convirtió en un elemento clave para el feminismo histórico de décadas anteriores. Así, recoge los debates de su época e inicia los caminos del feminismo del siglo XIX. No es tanto una obra de reivindicación de unos derechos políticos concretos, sino como la reclamación moral de la individualidad de las mujeres y de la capacidad de elección de su propio destino (Varela Journal, 2005).

Como hemos visto en el punto anterior, una de las manifestaciones más importantes que justificaban el hecho de que la mujer no fuese tenida en cuenta dentro del ámbito educativo era la supuesta inferioridad biológica e intelectual que la caracterizaba. Frente a estas acusaciones, Wollstonecraft (1792) señaló que las diferencias entre sexos no se debían a particularidades biológicas sino a la educación a los tipos de hábitos de

socialización que las personas recibían. Negó que las mujeres fueran inferiores a los varones intelectualmente y atribuyó la ignorancia en la que estaban sumidas a una estrategia ideada por los hombres para mantener su hegemonía, lo que había derivado en el febril impedimento a las mujeres para que expresaran libremente sus capacidades.

Así, y tras un largo período de luchas, centradas sobre todo en la defensa de los derechos políticos femeninos, con la llegada de las sucesivas revoluciones francesas, en 1848 las mujeres se movilizaron nuevamente. Este reclamo vino a manos de *Las Versuvianas*, un grupo de féminas a favor de la reglamentación de los derechos políticos, pero que además, se preocupaban de establecer mejoras en las condiciones laborales, de conseguir la legalización del divorcio y, por supuesto, de optimizar el acceso de las mujeres a la educación (Nash y Tavera, 1994). En este sentido, la institucionalización del currículum educativo de la época, también las excluía. El nuevo estado liberal tomó para sí la responsabilidad de la educación y estabilizó los tramos educativos actuales: educación primaria, educación media y educación superior, quedando las mujeres formalmente excluidas de los dos últimos tramos y su enseñanza primara se declaró graciable.

Sin capacidad de ciudadanía y fuera del sistema normal educativo, quedaron las mujeres fuera del ámbito completo de los derechos y bienes liberales. Por ello, el obtenerlos, el conseguir el voto y la entrada de las instituciones de alta educación, se convirtieron en los objetivos del sufragismo (Valcárcel y Bernardo de Quirós, 2001, p. 14).

### **1.3.2 La lucha educativa en el feminismo liberal-sufragista. La segunda ola feminista**

Esta segunda parte de la historia del feminismo se centra, casi exclusivamente, en la lucha de las mujeres para la obtención del sufragio. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, este movimiento feminista es multidisciplinar, por lo que a pesar de que la educación no se considera un objetivo prioritario de esta etapa tampoco fue olvidada por completo por parte de las activistas. Quizás, una de las razones por las que la educación femenina supone un tema secundario para esta segunda ola, sea el hecho de que en los estados y países de buena parte de América y Europa se trata ya, en

el siglo XIX, de forma muy diferente a lo que se llevaba a cabo en España. En Estados Unidos (EEUU), por ejemplo, existía la discriminación de género en el acceso a la educación, sin embargo, las prácticas religiosas protestantes que promovían la lectura e interpretación de los textos sagrados, favorecieron el acceso de las mujeres a los niveles básicos de alfabetización. A diferencia de lo que ocurría en Europa, en EEUU existía un grupo amplio de mujeres educadas, que se convirtieron en el núcleo impulsor del feminismo; un feminismo que se consolidó en aquellos sectores que buscaban horizontes profesionales más allá del trabajo doméstico (Nash y Tavera, 1994).

La misógina educativa del siglo XIX fue abanderada por autores como Shopenhauer (2013), para él la mujer es inferior al hombre y sólo su aspecto revela que no está destinada a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales” (p.83). Además, indica que el sector femenino,

Paga su deuda a la vida no con la acción, sino con el sufrimiento, los dolores del parto, los inquietos cuidados de la infancia; tiene que obedecer al hombre, ser una compañera pacienzuda que le serene. No está hecha para los grandes esfuerzos ni para las penas o placeres excesivos. Su vida puede transcurrir más silenciosa, más insignificante y más dulce que la del hombre, sin ser por naturaleza mejor ni peor que este. Lo que hace a las mujeres particularmente aptas para cuidarnos y educarnos en la primera infancia, es que ellas continúan siendo pueriles, fútiles y limitadas de inteligencias. Permanecen toda su vida niños grandes, una especie de intermedio entre el niño y el hombre (Shopenhauer, 2013, p.89).

El siglo XIX fue un año lleno de agitaciones y manifiestos, en el que se publicó la Declaración de Seneca Falls, en Nueva York que, pese a producirse al otro lado del Atlántico, tuvo gran repercusión en todas las sociedades industriales. Lucretia Mott y Elizabeth Candy, organizadoras de la convención, elaboraron junto con otras mujeres y escasos hombres (que únicamente tenían derecho a asistir como público), un programa de reivindicaciones que exigía igualdad en las condiciones laborales y salarios, derecho a la libertad, a la propiedad y a la participación política; acceso a la educación, igualdad en el matrimonio, abolición de la doble moral sexual y eliminación de la supremacía del varón. El documento, aprobado el 19 de julio de 1848, contiene doce decisiones, de las

cuales, a partir de publicaciones como *1848: La Declaración de Seneca Falls*, de Mirayes Fernández en 2004, podemos analizar las referentes a materia educativa:

- DECIDIMOS: que todas aquellas leyes que sean conflictivas en alguna manera con la verdadera y sustancial felicidad de la mujer, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y no tienen validez, pues este precepto tiene primacía sobre cualquier otro (Mirayes Fernández, 2004, p.75).

Con estas palabras pretende abolir todas aquellas leyes que representan que la mujer es propiedad del hombre y tiene como única función la reproducción y el cuidado de hogar, olvidándose de todo aquello que forme parte del ámbito público, entre los que se encuentra la escuela. Se apoyan en ideas iusnaturalistas que implican la igualdad entre los sexos y la libertad como estado natural, *si* ambos “tienen los mismos derechos naturales, ambos deberán tener los mismos derechos sociales” (Miyares Fernández, 2004, p.89).

- DECIDIMOS: que todas las leyes que impidan que la mujer ocupe en la sociedad la posición que su conciencia le dicte, o que la sitúen en una posición inferior a la del hombre, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y, por lo tanto, no tienen ni fuerza ni autoridad (Mirayes Fernández, 2004, p.79).

El análisis de esta decisión, lo divide Mirayes Fernández (2004) en tres apartados diferenciados: la educación, el matrimonio y el trabajo. En cuanto al primero de ellos, la educación, señala que hasta la llegada de estas firmes peticiones, la educación de las niñas se desarrollaba en base a las políticas limitadoras que afirmaba Rousseau acerca de que los varones son más fuertes y activos y las mujeres pasivas y débiles por naturaleza, por lo que además necesitaban más instrucción religiosa que los niños y un aprendizaje basado en lo imprescindible para vivir convenientemente. Sin embargo, será precisamente el propio papel como educadora y criadora de los niños y las niñas, argumento esgrimido por parte de las feministas para exigir el acceso a la enseñanza media y superior. Además, en la primera mitad del siglo no sólo se enfoca la educación en relación con la función social de la mujer, sino que comprende el acceso a la independencia económica, la adquisición de conocimientos profesionales, así como



utilidad para el desempeño de las labores de ama de casa y madre. En la segunda mitad del siglo las mujeres no aspiran a que el Estado escuche sus demandas, por lo que fundan instituciones privadas con currículos propios, convirtiendo así ese poder natural en su primer trabajo profesional. El segundo eje o apartado, el del matrimonio, apunta a la dependencia conyugal pues, “el matrimonio suponía para la mujer una muerte civil” (Mirayes Fernández. 2004, p.81). La interpretación del Génesis concedía la primacía al varón sobre la mujer, en cuanto a la creación y a la culpabilidad de esta en el pecado original. El esposo poseía tanto a la persona como los servicios de la mujer, debiéndole obediencia y reproducción, lo que autorizaba al marido a hacer uso de la violencia (*en los límites trazados por la naturaleza*) y obligar a la mujer a tener relaciones sexuales. Por otra parte, la mujer soltera sin marido carece de interés: “si es menor, depende del padre. Si no se casa será una mujer jurídica y civilmente capaz, pero socialmente marginada, una mujer solitaria” (Mirayes Fernández, 2004, p.82). Y, por último, en referencia al tercer ámbito, el trabajo, las mujeres se caracterizaban por su naturaleza inseparable de las funciones familiares y laborales. Es decir, los agricultores necesitaban a sus esposas para cultivar las tierras pero también para cocinar y procrear, así como los artesanos las necesitaban para el funcionamiento del negocio pero también para cocinar y procrear. “El trabajo que los varones realizaban eran la producción con mayúsculas, el realizado por las mujeres en la medida que combinaban el hogar y la producción externa era una aportación al hogar” (Mirayes Fernández. 2004, p.81). Sin embargo, con el avance del período industrial capitalista se estimuló la contratación de mujeres por considerarse una mano de obra barata y fácil de intimidar. Por ello, las feministas americanas denuncian la precariedad del trabajo, en el caso de que la mujer pudiese obtener uno. En este sentido, y según Sanchís García (2005), se calcula que actualmente el 75% del trabajo doméstico no es retribuido y mantiene, hoy día, su distribución sexuada: “no puede haber trabajo productivo sin trabajo reproductivo” (p. 89). Asimismo mantiene, del mismo modo que otras autoras como Debeljuh (2013), que reconocer las labores domésticas como un trabajo remunerado aumentaría el Producto Internacional Bruto de un país en un 40-60%.

Por otro lado, encontramos autores como Harriet Taylor y su marido, John Stuart Mill que plantean la igualdad entre hombres y mujeres como una condición indispensable para el progreso de las sociedades. Su texto *La sujeción de la mujer*,

publicado en 1868, diez años más tarde la publicación de Seneca Falls, constituye una aplicación de la doctrina liberal al movimiento de las mujeres, influyendo de forma decisiva en el feminismo decimonónico, especialmente en el inglés. Se ceñían a la idea de que una sociedad avanzada debe ofrecer los mismos derechos y oportunidades a todas las personas sin importar a la categoría del sexo al que pertenezcan (De Miguel Álvarez, 2005). De este modo, llegaron a plantear que la solución no era otra que erradicar cualquier traba legislativa que supusiese discriminación, pues una vez se suprimieran las restricciones, las mujeres serían capaces de superar la *sujeción* que las mantenía y podrían emanciparse:

El primer paso, e indispensable, hacia la emancipación de la mujer, es que reciba una educación tal que no deba depender ni de su padre ni de su marido para su subsistencia, lo cual en nueve casos de cada diez la convierte en el juguete o la sirvienta del hombre que la mantiene, y en el décimo en su sumisa amiga (Stuart Mill y Taylor Mill, 1973, p.97).

El argumento de los Mill (1973) justificaba teóricamente el sufragio femenino a partir de la igualdad legal y del hecho, comúnmente aceptado, de que los individuos de mayor talento, sin importar si eran mujeres u hombres, eran los que debían representar a los ciudadanos.

### **1.3.3 La lucha educativa desde el feminismo sesentaochista (contemporáneo).**

#### **La tercera ola del feminismo**

La tercera ola de la historia feminista comienza a finales del siglo XX y se extiende hasta nuestros días. El movimiento surgió como respuesta a los acontecimientos sufridos durante la primera y segunda ola, en busca de una igualdad efectiva que no incluyese un único modelo de feminidad y en la que los derechos de la mujer no constaran meramente en las estructuras legales, sino que se llevasen a la práctica social.

En el diagnóstico de los nuevos objetivos a alcanzar se observó que la obtención del voto no había supuesto un cambio en los esquemas legislativos heredados ni en la moral, modales y costumbres que apenas había sufrido cambio, “se hacía imperiosa pues, una revisión de la legislación a fin de volverla igualitaria y equitativa. La igualdad

de derechos era sólo aparente, mientras no se fijara en nuevos textos” (Valcárcel y Bernardo de Quirós, 2004, p.56). Se creó así en 1966 una de las revoluciones más importantes del feminismo norteamericano, la Organización Nacional para las Mujeres (NOW) fundada por Betty Friedan que hoy en día cuenta con más de 500.000 miembros y está presente en todos los estados de la unión. Esta organización lucha por la igualdad de derechos entre géneros; no pretenden enfrentar a las mujeres con los hombres, ni estos estarían vetados, pero sí que serían ellas las que llevaran la voz cantante (Friedan, 2003). Reivindicaban la igualdad de oportunidades y que se pusiera fin a la discriminación de las mujeres y otros grupos marginados, buscando una idea de democracia.

No se trataba en absoluto de un grupo oprimido que se hace con el poder y se dedica a oprimir a sus antiguos opresores. Aquello era una revolución y un concepto totalmente nuevo. Un movimiento de mujeres que luchaba por la igualdad en una asociación auténticamente igualitaria con los hombres (Friedan, 2003, p. 251).

Así mismo, manifestó que la ideología del mismo no seguía directrices sociales ni políticas.

Las modificaciones en el terreno legislativo se llevaron a cabo durante la década de los setenta y primeros años de los ochenta. La revolución del ámbito moral se produjo de forma paralela a las reformas normativas, siendo los nuevos juicios sobre la sexualidad y las nuevas libertades sexuales (aborto, anticonceptivos...) de las mujeres el tema más incandescente. Millett y Firestone fueron dos de las autoras más importantes dentro de esta temática. La primera de ellas, Millet, publicó en 1969 su tesis doctoral titulada *Política Sexual*, en el que relacionó la categoría social del sexo con la política, analiza el patriarcado como un sistema de dominación y denuncia la misoginia y el heterosexismo de grandes pensadores de izquierdas. Según esta autora (2010), el carácter patriarcal de la sociedad hace que las costumbres sexuales envuelvan relaciones de dominio y, por tanto, estén impregnadas de política. Por su parte, Firestone publicó *Dialéctica del sexo* (1970), en la que muestra un nuevo universo femenino libre de contratiempos producidos por la maternidad. Sendas obras definieron conceptos muy radicales que se consideran fundamentales para el desarrollo feminista, como son la

política relacionada con los restos provenientes del patriarcado y la delimitación y abolición del mismo, así como el papel de la mujer como un mero mecanismo reproductivo que señala el camino de la vida de las féminas. El feminismo actuará ante estos ámbitos y posteriormente defenderá posturas cercanas a ellos, como el aborto, la fecundación in-vitro, la inclusión de la perspectiva feminista y coeducadora en los sistemas educativos, la negativa de las mujeres a formar una familia o los cambios en la normativa legal y cabezas de gobierno político. Además, como señala Varela Journal en su libro, *Feminismo para principiantes* (2005), las activistas radicales hicieron algo más que revolucionar la teoría política y feminista del momento, aportaron tres hechos muy importantes: las grandes protestas públicas, el desarrollo de los grupos de autoconciencia y la creación de centros alternativos de ayuda y autoayuda. Ante estos y otros objetivos, siguen trabajando hoy día organizaciones como NOW, tales como la igualdad efectiva en el ámbito educativo, tanto de acceso como de la equidad en el currículo, el acceso de las mujeres a cargos políticos y oportunidades de negocio y empleo, acoso sexual, violencia y discriminación, así como defendiendo el derecho de la mujer a decidir sobre su salud reproductiva. Podemos encontrar numerosas asociaciones y organizaciones de mujeres que, en el siglo XXI, siguen luchando.

#### **1.4 El feminismo en España. La Lucha por la educación femenina**

En nuestro país, el feminismo aparece de forma distinta al resto del mundo. Su desarrollo fue más tardío y emergió lentamente tras la cultura cargada de androcentrismo que impregnaba la península hasta la instauración de la Segunda República (1931-1939). Sin embargo, si nos remontamos siglos atrás, también encontramos algunas de las reivindicaciones que las mujeres españolas forjaron, abriendo paso hacia los movimientos feministas propiamente dichos surgidos antes de la Guerra Civil (1936-1936) y la instauración del Régimen Franquista.

De acuerdo con la visión de las tres etapas en que se clasifica la historia del feminismo, platearemos también la tradición femenina en España, dividiéndola en la primera, segunda y tercera etapa u ola.

La primera Ola del feminismo en España da comienzo a finales del siglo XIX, de forma más tardía que en el resto de Europa, y se extiende hasta principios del siglo XX. La segunda Ola se centra en la década de los 60 y 70. Y, por último, la tercera Ola abarca desde los años 80 hasta la actualidad (Amado Piquero et. al, 2011, p.4).

#### **1.4.1 La primera ola del feminismo en España: la lucha por la educación femenina**

Como hemos señalado anteriormente, el inicio del feminismo en nuestro país fue tardío, dándose a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Hasta este momento, al contrario que en la mayoría de los países Europeos, en España no existía una polémica real sobre cuestiones feministas ni organizaciones o entidades que pusieran en tela de juicio las características de la jerarquía social. El feminismo se consideraba como un opuesto a la venerable tradición, como una herejía dominada por los enemigos de la fe y de España, cuyo objetivo consistía en destruir la vida familiar y social (Amado Piquero, et al., 2011). Las y los feministas de España, encabezados principalmente por Concepción Arenal, María Concepción Gimeno de Flaquer, Emilia Pardo Bazán o Alfonso Posada, entre otros, hasta bien entrado el siglo XX se centraron en luchar por las demandas sociales dejando aquellas referentes a la política a un lado. Ignoraron los enfoques sufragistas que se habían llevado a cabo en otros países y prefirieron reivindicar el reconocimiento de sus roles sociales de género (maternidad y cuidado de la familia), insistiendo en el conjunto de los derechos civiles, denunciado la opresión femenina y defendiendo la emancipación y el acceso de las mujeres a la educación (Nash y Tavera, 1994).

Arenal Ponte fue una escritora muy relevante dentro del realismo español. Vinculada a los primeros movimientos feministas de este país, publicó en 1869 *La mujer del porvenir*, donde trata de explicar y hacer ver las contradicciones que se observan en el papel de la mujer en los diferentes ámbitos, tales como el religioso, el civil, el familiar y el de las leyes. Además de las contradicciones, en el texto de Arenal podemos encontrar una serie de capítulos que reflexionan sobre la supuesta inferioridad intelectual y moral de la mujer, así como las consecuencias de ésta y de la escasa educación que reciben las mujeres, así como de los oficios que éstas pueden desarrollar. Nos encontramos ante

uno de los ensayos españoles más completos, que analizan la situación de la mujer en todos los aspectos de la vida. Posteriormente, en el año 1883, Arenal volverá a publicar su escrito *La mujer de su casa*, donde aparece la evolución de sus ideas. Todo el libro tiene como objeto reclamar la acción directa de la mujer en la sociedad, reconociendo que no debe hallarse relegada a los derechos políticos. Además, aunque se reconoce defensora de la superioridad moral de la mujer, reconoce que el hombre posee virtudes sociales que a la mujer le faltan. Por otro lado, para esta autora, el verdadero obstáculo que no permite que la mujer evolucione hacia los nuevos objetivos que se plantean, es el pensamiento erróneo de *ángel del hogar o mujer de su casa*. Esta ideología obliga al sector femenino a no pensar en nada más que en su casa y su marido (Pardo Bazán, 1983).

Otra de las autoras con más renombre del siglo XIX fue Gimeno de Flaquer, quien publicó en el año 1877 *La mujer española. Estudios acerca de su educación y sus facultades intelectuales*. La intención de esta autora reside en conseguir la emancipación de la mujer en la esfera del conocimiento y la inteligencia, reclamando los derechos que se le han negado y teniendo en cuenta que poseer un derecho conlleva a su vez acatar un deber, consiguiendo así una mujer libre de ignorancia. Además, incita a la mujer a conseguir los objetivos por sí mismas ya que no dispondrá ni de la ayuda ni del beneplácito del varón, pues él piensa que si la mujer adquiere nuevas habilidades intelectuales le destronará de su cargo de poder:

Conviene la emancipación de la mujer (no os asustéis); su emancipación ha de ser únicamente en las esferas de la inteligencia. La mujer debe ser cosmopolita de los mundos del arte y de la ciencia. Reclamamos nuestros derechos; mas tranquilizaos, nosotras sabemos perfectamente que cada derecho nos exige el cumplimiento de un deber, y en aras del deber nos inmolamos siempre (...). No esperéis que el hombre os ayude a salir del marasmo, de la postración en que yacéis: el hombre es muy egoísta, y no abdica fácilmente de sus títulos de soberanía, de su centro de rey en el mundo de la inteligencia (Gimeno De Flaquer, 2007, pp.41-43).

Por otro lado, para Gimeno de Flaquer (2007),

Denominar débil a la mujer en nuestra nueva era es un anacronismo: pudiérase admitir este injurioso dictado en aquellas épocas en que la fuerza bruta era el todo; en aquellas épocas de piedra, en aquel siglo de hierro, en el que se concedía el imperio de la razón al que ostentaba colosales fuerzas; mas hoy quedan abolidos los derechos del fuerte, para dar paso a los derechos del que tiene razón (Gimeno De Flaquer, 2007, p.143).

Más tarde, en 1901, expuso sus teorías sobre *La Eva antigua y la Eva moderna* en el libro *La mujer intelectual*. Para Gimeno de Flaquer, la Eva antigua era considerada un ser frágil, impura, un varón imperfecto. Sin embargo, la emancipación de la mujer, supone la aparición de una nueva Eva, la Eva moderna, que dignifica a los dos sexos. La nueva Eva no sólo es receptiva como en los viejos tiempos, sino que también inventa, perfecciona, explora, etc. Educará su poder físico para hacerlo vigoroso, al mismo tiempo que enaltecerá su espíritu para salir del marasmo en el que se encuentra. La mujer moderna ya no es una muñeca destinada a exhibir la fortuna del marido, sino que es un ser intelectual, nada inferior al hombre, ya que piensa y trabaja (Gimeno De Flaquer, 1901).

De igual modo, surge en 1899 el texto de González Posada, *Feminismo*. Este autor es de los pocos varones que se preocupan de la temática feminista y se animan a escribir sobre ella. Según este autor (1994), en España no existía un feminismo arraigado, de iniciativas valientes y con organización nacional. Tampoco habían surgido numerosas asociaciones feministas para levantar la posición social de la mujer, simplemente las que se encontraban a cargo de la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela de Maestras. Por lo tanto, y siguiendo también las explicaciones de Nash (1994), a pesar de todo, a finales del siglo XIX no podemos hablar de la existencia de un auténtico movimiento colectivo de emancipación femenina.

En las primeras décadas del siglo XX, la presión modernizadora experimentada por la sociedad española potenció la aparición de un nuevo discurso de género, basada en la complementariedad de los sexos. Esta visión era promovida, especialmente por

Marañón y Posadillo, un médico, escritor y pensador español para quien “no son los dos sexos inferiores ni superiores el uno al otro; son simplemente distintos” (Marañón y Posadillo, 1972, p.289). Sin embargo, como figura prominente del movimiento de reforma sexual en España, promovía una variedad de causas reformistas entre las que se encontraban la educación sexual, la supresión de la reglamentación de la prostitución o el divorcio, entre otros. Para Marañón y Posadillo (1972, la educación y la mejora de las condiciones de las mujeres son el mejor de los instrumentos para alcanzar el objetivo de la maternidad. Asimismo, Castejón Bolea (2012) sostiene que ésta diferencia se manifiesta desde el mismo momento de la fecundación y se continúa observando en el metabolismo de cada uno de los sexos.

A la defensa de la mujer frente a los que la consideraban intelectualmente superior al hombre, se unieron también las ideas de Monserdà de Macià, una poetisa catalana que defendía los derechos de la mujer desde una perspectiva nacionalista y profundamente católica. En su publicación *Estudi feminista i orientacions per a la dona catalana* (1909) desarrollaba su visión particular acerca del feminismo a partir de las diferencias de género establecidas por la maternidad y de la defensa explícita de los derechos de la mujer. Pretendía movilizar a las catalanas a favor de una doble lucha: la defensa de los derechos civiles y la mejora de las mujeres en la sociedad y la familia. Monserdà de Macià, desarrolló una visión de la mujer como vehículo de valores éticos, del trabajo, del lenguaje y de las tradiciones culturales catalanas. Según Monserdà de Macià (1909), la educación suponía el motor vehicular que conectaba a la mujer con el ejercicio óptimo de sus funciones. Sus escritos formularon una definición de género que otorgaba a las mujeres la consideración de guardianas de la herencia cultural y de las bases para la construcción de una nueva sociedad (Nash, 1994).

A partir de los años 20, el feminismo español adquirió una dimensión más amplia al incorporar a las reivindicaciones de lucha social, las nuevas demandas políticas (Nash y Tavera, 1994). Las mujeres españolas comenzaron a exigir el sufragio femenino y lo hicieron con la creación en 1918 de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), activa durante el primer tercio de dicho siglo. Estaba formada por mujeres de clases media, universitarias y esposas de profesionales, como María Espinosa, Benita Asas Manterosa, Clara Campoamor o Victoria Kent (Amado Piquero et al., 2011).



Finalmente, en octubre de 1931, bajo las reformas realizadas al inicio de la Segunda República (1931-1936), por votación en las Cortes Constituyentes, a la mujer le fue otorgado el derecho al voto en España, con el consiguiente debate parlamentario debido a las ideas que las diferentes fuerzas políticas poseían sobre el sufragio femenino: “no podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas ni las creencias religiosas” (Constitución española de la Segunda República, 1931, p.9).

#### **1.4.2 La educación femenina en la segunda ola del feminismo en España: la Guerra Civil y el resurgir de los movimientos de mujeres**

La primera etapa del feminismo español concluye con la aprobación constitucional del sufragio femenino, un gran adelanto para las mujeres de nuestro país que disfrutó de una escasa duración. El golpe de estado militar el 23 de febrero de 1981, a manos del teniente coronel de la guardia civil Antonio Tejero y el inicio de la Guerra Civil Española, dieron paso al triunfo del régimen dictatorial franquista, cuyos arcaicos ideales, provocaron una profunda regresión en el camino de la igualdad. La mujer, tras la abolición de todos los derechos que le había otorgado la Segunda República, volvió de nuevo a introducirse en una esfera privada sin puerta de salida.

El Régimen, va a devolver a la mujer al ámbito doméstico, encomendándole las “sagradas” funciones de fortalecer la familia, educar a los hijos en la fe cristiana y en la doctrina falangista, potenciar la tasa de natalidad, y ser el refugio y descanso de su esposo (Moraga García, 2008, p. 231).

La dictadura estableció de inmediato una serie de medidas destinadas a restablecer el sometimiento de las mujeres. Así, por ejemplo, en el ámbito educativo, se suprimió la escuela mixta segregando a niños y niñas en diferentes escuelas y con diferentes currículums educativos. Además, se prohibió a las mujeres el acceso al ejercicio de determinados empleos de la función pública como la abogacía, registrador de la propiedad, juez, etc. Todo acompañado con una ideología religiosa y maternal que ofrecía primas por maternidad y subsidios familiares, que serían abonables al cabeza de familia, es decir, al marido (Moraga García, 2008). España se convirtió en un país patriacal, como suele decirse, *de libro*. El hombre volvía a ser el centro de todas las

miradas y la mujer se ceñía a sufrir en silencio *su destino*. El marcado carácter religioso de las políticas franquistas no permitían a la mujer más que *oír, ver y callar*, actitudes a las que me atrevería a añadir *procrear, educar y aguantar*.

Precisamente de adoctrinar a las mujeres en las funciones que les correspondían, se encargó La Sección Femenina de la Falange Española (denominada posteriormente como Sección Femenina del Movimiento). En sus orígenes, la Sección Femenina no se planteó otro cometido que no fuese el de asistir y acompañar a los hombres del partido de la falange y sus familias, lo que no suponía su acceso a puestos directivos (ocupados por el varón), por lo que su participación en la doctrina política fue escasa y secundaria (Manrique Arribas, López Pastor, Torrego Egido y Mongas Aguado, 2008). La principal tarea de dicha organización, consistía en controlar la educación que recibían las mujeres en las escuelas, cerciorándose de que ésta se basaba en los ideales del régimen: sumisión e inferioridad. Esta formación concluiría al final de la educación obligatoria, mientras la mujer permanecía soltera hasta la llegada del matrimonio (Moraga García, 2008). La Sección Femenina se ocupaba de que la mujer recibiera la formación necesaria que la convertiría en buena madre y esposa, en buena sabedora de las habilidades domésticas y en el arte de la sumisión y devoción al marido. Sin embargo, más adelante, la Sección Femenina se marcó nuevos horizontes y su radio de acción no solamente iría encaminado a mentalizar e instruir a las mujeres falangistas en la doctrina de su partido, sino que pretendió abarcar a todas las mujeres de España en todas sus facetas: educativas, recreativas, deportivas, religiosas...construyendo así uno de los instrumentos de control ideológico más importantes de la dictadura franquista (Manrique Arribas, López Pastor, Torrego Egido y Mongas Aguado 2008).

La muerte en 1975 del general Franco y los años de la Transición hasta la promulgación de la Constitución Democrática de 1978 fueron fundamentales para las mujeres, recuperando nuevamente los derechos educativos, civiles y políticos de la ciudadanía. Se despertó en España un especial interés por el tema de la mujer, que hizo que los partidos políticos formasen organizaciones femeninas e incluso que, en el 1974 se celebrara el Año Internacional de la Mujer.

### **1.4.3 Tercera ola del feminismo en España: la educación de las mujeres vista desde la Constitución de 1798 hasta la actualidad**

El comienzo de esta etapa supuso un cambio espectacular en España en todos los ámbitos. El aire de libertad y democracia impulsó numerosas políticas que acrecentaron el nuevo papel de las mujeres en la sociedad española. En 1983, con el inicio de la segunda legislatura de la democracia española, presidida por Felipe González y, a través de la Ley 16/1983, de 24 de octubre, se creó el Instituto de la Mujer, fruto de la sensibilidad latente hacia la causa latente y de las numerosas reivindicaciones llevadas a cabo durante toda la historia feminista. Su finalidad primordial sería “la promoción y el fomento de las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social” (Ley 16/1983, de 24 de octubre, 1983, p. 28936).

Durante el periodo de tiempo que transcurre desde la instauración de la democracia hasta nuestros días, el feminismo ha ido aumentando, haciéndose cada vez más relevante en la sociedad. Una vez conseguida la base de la igualdad, los derechos inalienables, las nuevas organizaciones y movimientos de mujeres se han centrado en buscar una igualdad efectiva e integral, tanto en los textos normativos como en la práctica. También, empieza a tomarse en consideración los graves problemas de maltrato y violencia de género que nos achacan. Para todo ello, se han ido sucediendo diferentes manifestaciones, declaraciones y leyes cuyo fin es acabar para siempre con la discriminación femenina.

En cuanto a la temática escolar, una vez destituido el régimen franquista vuelve de nuevo a instaurarse una política educativa mixta, que unifica además los currículos de niños y niñas, que dejan, por primera vez en la historia de España, de estudiar contenidos diferentes. Se producen numerosos avances, estableciendo varias normativas legales que diseñarán las bases del nuevo Sistema Educativo y que analizaremos posteriormente en el siguiente capítulo. Además, en el plano político se suceden una serie de leyes que se centran en los nuevos objetivos que se persiguen desde los movimientos feministas: conseguir una igualdad efectiva entre mujeres y hombres y prevenir y castigar la violencia de género. Entre ellas, podemos destacar:

- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

En el año 2003, séptima legislatura española a manos de José María Aznar, se promulgó la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros. En cuanto al tema que nos compete, es decir, la violencia de género, esta normativa lo aborda con medias asistencias y de prevención social a favor de la víctima, así como con medidas incentivadoras a la investigación y orientadas a disuadir la comisión de estos delitos (Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, 2003).

Sin embargo, la violencia de género persiste y aumenta, manifestándose cómo el símbolo más brutal de la desigualdad existente en la sociedad. Agredir a una mujer simplemente por el hecho de serlo, no es un problema que afecte únicamente al ámbito privado, sino que atañe a todos los ámbitos de la vida, pues además de ser moralmente reprochable, resulta inadmisibles en una sociedad democrática en la que todas las personas “tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos degradantes” (Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, 2003, p.3), como indica el artículo 15 de dicha normativa.

A consecuencia de ello, un año después se introdujo en España, por primera vez, una ley específica para proteger a todas las mujeres que sufrían violencia de género, concretamente la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género. Ésta, al igual que la anterior, tiene por objetivo actuar con la violencia, derivada de la discriminación, que sufren las mujeres a manos de los hombres, en las mismas condiciones. Además, establece medidas de protección integral, “cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y presentar

asistencia a sus víctimas” (Ley Orgánica 1/2004, 2004, p. 42168). Además incluye una serie de directrices que deben seguir los diversos organismos (educación, sanidad, medios de comunicación), que desde ese momento incluirán planes y campañas de sensibilización con respecto a la igualdad.

Es cierto que la reglamentación a la que nos venimos refiriendo no trata específicamente el tema en el ámbito educativo, sino desde una perspectiva social. Sin embargo, nos apoyamos en la idea de que, la aprobación de esta serie de leyes, incide en el desarrollo de normas educativas que se impliquen con la situación social. Por todo ello, y con respecto al ámbito que nos interesa, la educación, la legislación indica la obligación por parte del Sistema Educativo de especificar “la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres” (Ley Orgánica 1/2004, 2004, p. 42167). Además, establece que,

El objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar una formación integral que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y valoración ética de la misma” (Ley Orgánica 1/2004, 2004, p. 42167).

Por último, desde la normativa se señala la incorporación en la Educación Secundaria Obligatoria contenidos sobre la incorporación de la igualdad entre hombres y mujeres y sobre la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004, 2004).

Años más tarde, la lucha feminista sigue y de vuelve a presentar una nueva ley en el año 2007, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en la que se incluye en la problemática a los varones. En primer lugar, porque también pueden ser objeto de vejaciones y violencia por parte de sus parejas y en segunda instancia, porque esta causa también les incluye, en ocasiones también serán víctimas, otras verdugo y unas terceras, meros espectadores, pero deben constituir asistentes activos, que pueden y deben actuar contra acciones tan impugnables como cualquier tipo de violencia a otro ser. La mayor novedad de esta Ley radica, con todo, en la prevención de esas conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Tal opción, implica necesariamente

una proyección del principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda guerrearse o perpetuarse la desigualdad (Ley Orgánica 3/2007, 2007, p. 12611).

En cuanto a la enseñanza, la legislación refiere en su artículo 23, la obligación del Sistema de Educativo de incluir entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, debe contener también, dentro de sus principios 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 (Ley Orgánica 3/2007, 2007).

Desde ese momento y hasta nuestros días, los movimientos a favor de la igualdad entre mujeres y hombres se han ido sucediendo continuamente. Sin embargo, no se han decretado nuevas leyes al respecto, pues, en el año 2011, de nuevo en manos de un gobierno socialista, se redactó un Proyecto de Ley Integral para la Igualdad de Trato y la No Discriminación. Dicho proyecto fue presentado por José Luis Rodríguez Zapatero en su segunda legislatura como Presidente del Gobierno (2008-2011) al Congreso de diputados y, al no haber concluido el iter parlamentario con su aprobación, este anteproyecto decayó en su tramitación. En la recientemente finalizada legislatura de Mariano Rajoy (2011-2015) no se ha planteado ningún proyecto de esta materia (González González, 2011).

Hoy en día vivimos una serie de cambios sociales que han alterado las condiciones sobre las que se construyeron los arquetipos masculinos del siglo XX. Se ha quebrado el modelo varonil, tanto en el sector político, del empleo, artes o educación como el ámbito económico. Ahora, nos parece complicado pensar en la idea de que un hogar pueda mantenerse únicamente con la aportación económica de uno de sus miembros, al igual que nos resulta impensable que en una sociedad democrática las mujeres no ocupen cargos de responsabilidad, ser directoras de cine o entrar en el ejército. Esto, nos puede indicar, como dice Tomé González (2001) que la masculinidad está en crisis. Sin embargo, esta autora matiza muy bien este concepto, puesto que, aunque ciertamente la

masculinidad está sufriendo paulatinas modificaciones, no es sinónimo de que las desigualdades de género sean cosa del pasado.

En primer lugar, Tomé González (2001) indica que, a pesar de que las mujeres tengan acceso a los espacios que les habían sido vetados, no llegan a ellos en igualdad de condiciones. Y lo que consideramos más relevante, no se observa este mismo movimiento en el sector masculino hacia las responsabilidades domésticas y privadas. Podemos atribuir esta reticencia a lo femenino desde dos vertientes, el machismo y la misoginia. En ocasiones parecen términos similares pero, en realidad, no lo son. Por ello, autoras como Castañeda Guzmán (2007) en su libro *El machismo invisible regresa*, realizan una diferenciación pormenorizada de ambos términos. Así, según ella, el machismo puede definirse como

Un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres. De aquí que el machismo involucre una serie de definiciones acerca de lo que significa ser hombre y ser mujer, así como toda una forma de vida basada en ello (Castañeda Guzmán, 2007, p.26).

Solemos pensar que el machismo únicamente aparece en la relación de pareja que se establece entre hombres y mujeres, pero incluye más que eso: en la escala valores y patrones de conducta, en las relaciones interpersonales, en el amor y el sexo, en la amistad, el trabajo y el tiempo libre, en la política, etc. (Castañeda Guzmán (2007). El machismo supone una posición de dominio ante los demás (la rivalidad masculina, la necesidad de exhibir los rasgos viriles...), pero sobre todo con respecto a las mujeres, adquiriendo un desprecio hacia los valores femeninos.

Por otro lado, a pesar de que muchas personas consideran que el machismo comprende cierta dosis de misoginia, es decir, odio a las mujeres o a lo femenino, éste no es necesariamente el caso. “El verdadero misógino odia todo lo relacionado con la feminidad, desde el cuerpo (voz, cabello, menstruación, genitales...) hasta los intereses,

los temas de conversación, los hábitos de las mujeres” (Castañeda Guzmán, 2007, p 67). Para Castañeda Guzmán (2007) los machistas aprecian la feminidad, la ternura, la sensibilidad, la intuición e incluso la dependencia emocional, pero únicamente en mujeres, depreciando los mismos valores en un hombre por considerarlos poco varoniles. Sin embargo, tanto en un colectivo como el otro pueden encontrarse mujeres. No es necesario ser hombre para ser machista: muchas mujeres también lo son en una amplia variedad de contextos y roles —como madres, hermanas, hijas, amigas, jefas y colegas—. Se ha insistido en que todo hombre machista tuvo una madre que lo crió. Pero las madres no son las únicas responsables; infinidad de mujeres en todos los ámbitos —muchas veces sin darse cuenta— promueven y alimentan el machismo a lo largo del ciclo vital. Es posible que las más sobresalientes de nuestra vida pública tengan actitudes o conductas francamente machistas, algunas sin percibirlo y otras en plena conciencia de ello, porque su trabajo o su papel en la sociedad lo requieren. Por ello, autoras como Castañeda Guzmán (2007) en su libro *El machismo invisible regresa*, realizan una diferenciación pormenorizada de ambos términos. Así, según ella, el machismo puede definirse como

Un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres. De aquí que el machismo involucre una serie de definiciones acerca de lo que significa ser hombre y ser mujer, así como toda una forma de vida basada en ello (Castañeda Guzmán, 2007, p.26).

Solemos pensar que el machismo únicamente aparece en la relación de pareja que se establece entre hombres y mujeres, pero incluye más que eso: en la escala valores y patrones de conducta, en las relaciones interpersonales, en el amor y el sexo, en la amistad, el trabajo y el tiempo libre, en la política, etc. (Castañeda Guzmán, 2007). El machismo supone una posición de dominio ante los demás (la rivalidad masculina, la necesidad de exhibir los rasgos viriles...), pero sobre todo con respecto a las mujeres, adquiriendo un desprecio hacia los valores femeninos. Asimismo, tal y como hemos adelantado, las mujeres también pueden ser misóginas. Existen féminas que desprecian



a sus iguales porque se sienten mucho más identificadas con los varones, por considerarlos más racionales, fuertes, objetivos o independientes, entre otras.

Muchas mujeres, siendo en todo lo demás igual, prefieren consultar a un médico hombre, tratar con un abogado hombre, contratar a un arquitecto hombre y tener amigos hombres, porque en el fondo duda de la capacidad y la honestidad de sus congéneres (Castañeda Guzmán, 2007, p.6).

Como vemos, pueden existir personas machistas que no sean misóginas y viceversa, siendo una actitud no ligada al sexo.

Asimismo, Castañeda Guzmán (2007) destaca que estos cambios no constituyen una tendencia imparable, es decir, que actualmente existan factores que favorezcan más la igualdad que en períodos históricos anteriores no implica que éstos sean definitivos. Este proceso depende en buena medida de la realización de proyectos políticos que de cuestiones de relaciones de poder. Un ejemplo vigente de ello lo podemos encontrar en la extinción del Ministerio de Igualdad que tenía España antes del Gobierno del Partido Popular que encabezaba Mariano Rajoy (2011-2015). Al inicio de la legislatura, el Ministerio dejó de ser independiente para formar parte del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. El periódico digital El Faro, recoge en su edición del domingo 19 de septiembre de 2010 las palabras de Dueñas Martínez, una afiliada al Partido Popular de Melilla que indica que: “los españoles no se merecen ni se pueden permitir un Ministerio como el de Igualdad, que no sabe estar a la altura”.<sup>1</sup> Podemos referenciar además que el Gobierno Central se compone únicamente de 4 mujeres de los 13 que lo forman. Igual o más polémica surgió con las intenciones del Gobierno de reformar la Ley de Salud Sexual y Reproductiva e Interrupción Voluntaria del Embarazo *para reforzar el derecho a la vida* o la abolición de la financiación de las píldoras anticonceptivas de nueva generación, causas por las que las y los (porque hoy en día también existen varones) feministas siguen luchando en tiempos de la sociedad tecnológica.

---

<sup>1</sup> El faro digital. (2010). Entrevista a M<sup>a</sup> del Carmen Dueñas Martínez [consultado el 02 de diciembre de 2013]. Disponible en: <http://www.elfarodigital.es/melilla/politica/19735-pp-denuncia-que-al-ministerio-de-igualdad-le-la-falta-de-contenido-.html>

Los avances en el ordenamiento jurídico y consuetudinario han permitido que las mujeres de los países democráticos comiencen a salir definitivamente de la privación y el sometimiento de los varones. Por todo ello, la Agenda Feminista para este siglo se basará en la eliminación efectiva y real de toda la desigualdad de género, en cualquiera de los ámbitos en los que se manifieste (Simón Rodríguez, 2008). Así es que, de acuerdo con esta autora, como la desigualdad se halla arraigada en múltiples campos de la vida y de la actividad humana, las acciones que se han de llevar a cabo en la Agenda Feminista o Agenda de Equidad también deberán extenderse por:

1. La educación: avanzando paulatinamente hacia una coeducación que incluya una crítica al sexismo persistente, el estudio de las obras y manifestaciones humanas de las mujeres, aportando visibilidad a su legado y el uso igualitario de los espacios, así como un lenguaje adaptado que impida la reproducción de estereotipos.
2. La cultura: procurando impregnar los conocimientos que se transmiten a las niñas y los niños, los espectáculos, audiciones, entretenimientos o juegos que ofrecemos; las lecturas, productos audiovisuales y aprendizajes simbólicos del principio de igualdad y no discriminación y despojándonos de los dañinos estereotipos de género, teniendo en cuenta tanto los tradicionales como los modernos, tanto los que se atribuyen a la feminidad como los que supuestamente son propios de la masculinidad.
3. Las relaciones personales: conviene modificar las ideas, modelos y prácticas de la complementariedad de los sexos y división sexual del trabajo por la de autonomía personal, cooperación y corresponsabilidad.
4. En el poder y la representación: aproximación cada vez más cercana y más rápida hacia la paridad en los puestos de poder, eliminado el denominado *techo de cristal*, de forma que se salde la deuda de ausencia, impedimento y prohibición. Se denomina *techo de cristal* a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que nos impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes, dispositivos sociales establecidos o códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar. Según un estudio de la OIT (*Breaking the glass ceiling: Women in management*) de Wirth,

presentado en mayo de 2001 se observó que las mujeres sólo desempeñan del 1% al 3% de los máximos puestos ejecutivos en las mayores empresas del mundo. Asimismo, sólo 8 países tienen como jefa de estado una mujer y el 21% cuentan con una mujer desempeñando la vicepresidencia o segunda magistratura del estado. Por otro lado, Burín Maldavsky (1996) indica que las mujeres constituyen un 13% de los parlamentarios del mundo y que solamente 1% de las mujeres son dirigentes en los sindicatos, pese a estar compuesto por el 40% de ellas. Por último, esta autora trata temas como la diferencia salarial, situada sitúa en torno al 10-30% en detrimento de las mujeres, incluso en aquellos países más desarrollados y que las mujeres trabajan más que los hombres y siguen siendo las que realizan la mayor parte de las labores no retribuidas (Burín Maldavsky, 1996).

Como venimos observando, desde siempre existe una tendencia a infravalorar a la mujer en la mayor parte de los aspectos, creando una sociedad con rasgos discriminatorios que no implica el ideal de igualdad de género que sería deseable. Por ello, asumiendo que la desigualdad existe como tal y así la hemos analizado, el objetivo del siguiente apartado es lo opuesto, abordar la temática de la igualdad y que entendemos por ella.

### **1.5 Aproximación al concepto de igualdad**

Nacer hombre o mujer implica diferencias, sobre todo, en cuanto a características personales, habilidades, aptitudes, deseos, expectativas, roles, aficiones, límites, etc. Esta concepción del ser viene impuesta desde tiempos lejanos por el patriarcado, a pesar de ser acuñado como tal y gozando del conocimiento general a partir del año 1969, con la publicación de la obra *Política sexual* de Millet. Desde entonces, la mujer lo ha ido utilizando como una herramienta útil para situarse y modificar su situación en el mundo. Dada su importancia, la relevancia del mismo y el grado de popularización, se ha ido produciendo una amplia discusión teórica acerca de su significado, llegando incluso a plantearse su inutilidad y el hecho de abandonarlo por parte de algunos sectores feministas. Este es el caso de algunas pensadoras socialistas que critican la inoperancia teórica del término y su escasa concreción. Contra este argumento podrían situarse las visiones marxistas, que aluden precisamente a esa versatilidad del concepto construyendo el punto de partida para ulteriores desarrollos (Fernández Domingo,

2013). En un caso o en otro, el patriarcado hace referencia a dos componentes básicos: una estructura social, que es el sistema de organización social que crea y mantiene una situación en la que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres y una ideología o conjunto de creencias acompañantes, que legitima y mantiene esta situación (Bosch Fiol, Ferrer Pérez y Gili Planas, 1999). El patriarcado es una estructura que utiliza la violencia (física, psíquica o social) contra las mujeres como una forma de mantener el poder y el control de la sociedad, dando lugar a la misoginia<sup>2</sup>. Los argumentos que se han empleado para sustentar esta actitud son, según Bosch Fiol, Ferrer Pérez y Gili Planas (1999):

- Considerar que las mujeres son moral, biológica e intelectualmente inferiores.
- Que es una situación creada por la naturaleza.
- Genera un orden inamovible, puesto que cualquier cuestionamiento acerca del tema sería actuar contra natura.

Asimismo, estas autoras han señalado tres grandes ejes misóginos ante el concepto de patriarcado, alimentando la concepción adecuada de la subordinación femenina en función de su supuesta inferioridad moral, biológica e intelectual.

En el primer caso, la moralidad de las mujeres siempre se ha considerado más laxa que la del varón. Según esta concepción, las féminas sucumben hacia la acción de actividades ilícitas a mayor velocidad que el varón. Los primeros modelos femeninos en los que basaba esta idea eran mujeres que, históricamente, habían provocado grandes males al mundo, como es el caso de la primera mujer que existió en el mundo según la Biblia, Eva (que comió de la manzana prohibida y nos alentó hacia el abismo) o Pandora (que en la mitología griega se considera la primera mujer creada por Zeus, para introducir males en la vida de los hombres). Asimismo, en la Edad Media se dictaminó a la Virgen María como el ideal de mujer: pura, casta, honesta y siempre abnegada. Otro de los ejemplos al que se acoge la misoginia moral, acontece durante los siglos XV y

---

<sup>2</sup> La misoginia es la actitud de odio, rezado, aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres, y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino, considerándolo como inferior (Bosch Fiol, Ferrer Pérez y Gili Planas, 1999).

XVI, con la aparición de *las brujas* (heredas de Lilith)<sup>3</sup>. Estas eran seres mágicos que encarnaban todos los tópicos en los que se basa la supuesta malignidad innata de las mujeres. Según las posturas misóginas, sus poderes maléficos iban destinados al control de los hombres.

El segundo eje en el que se basa la misoginia es en la fiel convicción de inferioridad intelectual de las mujeres frente a la de los hombres. Desde el patriarcado se consideraba que el acceso de las féminas a la cultura podía pervertirlas y alejarlas de sus funciones, precisamente por esa moral laxa de la que venimos hablando. Por tanto, se les veta el acceso a la educación. Sin aprendizaje, las mujeres serían vistas como ignorantes y, por tanto, catalogadas como no inteligentes e inadecuadas para optar a puestos de poder o cualquier otra actividad que requiera pensar. En el siglo XIX tras los estudios sobre frenología desarrollados alrededor del año 1800 por el neuroanatomista alemán Gall, se creía que el tamaño del cráneo estaba relacionado con la inteligencia. Este argumento sirvió para ratificar la superioridad de la inteligencia masculina debido a que, de media, el tamaño de sus cabezas suelen ser mayor que el de las mujeres. Se produjo así, un gran debate acerca de si las mujeres debían o no ser educadas. Aristóteles respondía a esta incógnita manifestando que la inquietud intelectual de las mujeres (estudiar, dedicarse al arte o a la investigación, tener curiosidades, acceder a la universidad...) debía ser atendida como un ejemplo de lo que no debe ser nunca una mujer (Mochón Castro, 2009). Cualquier acción que supusiera un paso adelante para ellas era contrarrestado por el patriarcado, con una argumentación basada en la burla y el escarnio hacia la masculinidad.

El tercer y último eje en el que se fundamenta la misoginia es la inferioridad biológica del sector femenino frente al masculino.

---

<sup>3</sup> Según la leyenda (no autorizada por la Biblia), Lilith fue la primera esposa de Adán. Lilith estaba hecha de arcilla, al igual que Adán y era hermosa y libre. Sin embargo, la pareja nunca encontraba la felicidad puesto que cuando él quería acostarse con ella ésta se negaba, considerando que la postura recostada que él exigía era ofensiva para ella. Cansada de que Dios no atendiese a sus reivindicaciones, decidió abandonar el paraíso, tomando residencia en unas cuevas de la costa del Mar Rojo, donde aún reside (Bornay, 2005).

Durante el siglo XIX, los saberes científicos no sólo contribuyeron a naturalizar las diferencias entre ambos sexos, sino que también favorecieron la construcción de una valoración de las diferencias reales e imaginarias entre hombres y mujeres. La supuesta inferioridad biológica de las mujeres ha justificado el ejercicio del poder masculino hacia la otra mitad del ser humano (López Sánchez, 2013, p.1341).

El argumento de la inferioridad ha estado fundamentado en anatomía y fisiología sexual femenina otorgada por Dios, especialmente en términos de inteligencia y fuerza física. Durante siglos se pensó que las mujeres tenían los mismos órganos sexuales que los hombres, pero que en su caso se encontraban en el interior del cuerpo, por lo que se las consideraba como hombres del revés. Por ejemplo, Demócrito, en carta a Hipócrates, se refirió al útero como un semillero fecundado de calamidades. Por su parte, Hipócrates, en el libro *Las Enfermedades de las Vírgenes*, se lamentaba de las conmociones generadas en la vida de las mujeres a causa de sus órganos genitales. “En el mismo tenor, Platón asoció el útero con un animal dominante dentro de otro animal falto de voluntad” (López, 2007; citado por López Sánchez, 2013, p. 1341). Por otro lado, el filósofo Spencer (1851) también tenía una visión peculiar sobre las capacidades intelectuales de las mujeres. Su tesis defendía que la función reproductora de la mujer mermaba su desarrollo mental y que si ésta dedicaba su energía a las tareas intelectuales, tendría repercusiones nefastas en el funcionamiento de su organismo. Afirmaba que, si una mujer se esforzaba intelectualmente, sus alteraciones orgánicas podrían afectar a la descendencia. No se queda atrás el autor de la teoría de la evolución Darwin que, en *El origen del hombre* (2009), manifiesta que la principal diferencia entre las capacidades intelectuales de los dos sexos se manifiesta en que el hombre alcanza una mayor excelencia que la mujer en cualquier tarea que emprenda, requiera ésta un pensamiento profundo, sensatez o imaginación, o simplemente el ejercicio de las manos y los sentidos. Dice además que, si se hicieran dos listas con los hombres y mujeres más eminentes en el ejercicio de la poesía, la pintura, la escultura, la música (tanto en composición como en interpretación), la historia, la ciencia y la filosofía, haciendo figurar media docena de nombres bajo cada categoría, ambas listas no admitirían comparación alguna. Pero, no sólo encontramos hombres a favor de la superioridad masculina, Hook Demarle (1993), en *Leer y escribir en Alemania*, señala

que la mujer sabia da miedo puesto que es una singularidad, ya no es mujer o incluso es ridícula, un espantapájaros que en algunos produce fiebre. Otro de los fundamentos de este eje, considera que la fisiología de las mujeres es invariable debido a que durante unos días al mes (la menstruación) se convierten en personas enfermas. La medicina romántica definirá el periodo menstrual como *la herida del amor*. Durante el siglo XIX, debido precisamente a esa idea de debilidad física que caracterizaba a las mujeres, cuando se hacía referencia a las mismas se las encasillaba dentro del Modelo Romántico Femenino, el denominado *ángel de hogar*, que correspondía a la minoría de mujeres burguesas de la época. Sin embargo, la mujer campesina y trabajadora se ignora (Bosch Fiol, Ferrer Pérez y Gili Planas, 1999).

Resulta frecuente asimilar las desigualdades humanas a la fatalidad, al destino, la divinidad o la biología en lugar de achacarlas a las raíces culturales, como forma de pensamiento y vida. En el caso de las desigualdades de género podemos decir que nos hallamos en la mitad del camino. Los discursos sobre la igualdad entre hombres y mujeres han estado jalonados de obstáculos, pero ya han entrado en la normalización y se están extendiendo de forma razonable, incluyendo el pensamiento feminista en múltiples ramas.

Actualmente, la igualdad constituye uno de los temas fundamentales de la sociedad, comentada no sólo en las conversaciones coloquiales, sino siendo el eco de los medios de comunicación.

La igualdad parece ser un tópico actual e importante, en verdad lo es, -siempre lo ha sido-, la igualdad es un aspecto innato de la condición humana y ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas como la sociología, la política, la filosofía y naturalmente el derecho político, los planes de gobierno... todas las personas hablan de ella (Soberanes Díez, 2011, p.390).

La palabra *igualdad* forma parte del vocabulario más básico de todas y cada una de las personas. Solemos utilizarla para circunstancias en las que sucede algún hecho que consideramos injusto, puesto que partimos de una premisa de paridad que otorga a todas y todos, el gozo y disfrute de los mismos derechos y oportunidades. Ya la Constitución

Española de 1978 lo recoge, del siguiente modo en su artículo 14, como uno de los derechos y deberes fundamentales: “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” (Constitución española, 1978, p. 29316).

Sin embargo, consideramos que existen dificultades a la hora de comprender el tema en toda su amplitud. El DRAE nos define el término cómo: *correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo*. Si observamos detenidamente la explicación y la arrastramos hacia una perspectiva de género, nos indica, sencillamente, que nuestra sociedad no es igualitaria. La explicación en la que basamos nuestra idea se resuelve con la siguiente deducción: si, como indica Zacarés Pamblanco (2006), nuestro sistema cultural se encuentra masculinizado, es decir, se compone en su mayor parte de valores que únicamente hacen referencia a un sector de la población, resulta imposible construir *un todo* que englobe la igualdad.

Vivimos en una sociedad bidireccional en la que conviven dos sexos diferenciados y en la que únicamente se tienen en cuenta las necesidades de uno, por lo tanto, a pesar de hablar de la igualdad no somos capaces de llevarla a cabo. Para que pueda redefinirse, será necesario crear un espacio en el que no exista el dominio de una persona sobre otra, donde pueda ejercerse la autoridad del saber y cuya transformación ofrezca diferentes modelos, no para copiarlos, sino un reflejo en el poder mirarse, diferentes a aquellos que nos ofrecen desde los estereotipos (Altable Vicario, 2001). En definitiva, posteriormente, la Asamblea de las Naciones Unidas (1995) encuentra las palabras perfectas para definir esta situación: ninguna sociedad puede avanzar si la mitad de su población se estanca. Pues trabajar por y para la igualdad no es más que una actitud ideológica ante la vida, es posicionarte ante la vida.

A nuestro entender, existen varios errores comunes que impiden que conozcamos de forma inequívoca lo que se pretende conseguir cuando hablamos de igualdad entre ambos sexos. En primer lugar, y ahondando en la idea de Ballarín Domingo (2001) la paridad numérica no es sinónimo de equidad. Una igualdad efectiva se consigue a través de la atención a las necesidades individuales y la aceptación de las diferencias mediante



estrategias que permitan mejorar la vida de todas las personas. Igualdad y diferencia no son conceptos antónimos, sino todo lo contrario, se exigen mutuamente dado que la igualdad no implica homogeneidad en relación con las formas de ser, actuar y pensar de las personas (Ruiz Carbonell, 2009). En segundo lugar, para comprender ampliamente el significado de igualdad, resulta imprescindible desmentir el mito de que la igualdad es *cosa de mujeres*. Cuando pensamos en la masculinidad, generalmente se piensa en un modelo masculino misógino, en la resolución de los problemas a través de la violencia, el odio hacia la homosexualidad, etc. Obviamente, no todos los chicos son iguales, por lo que no todos se ajustan a dicho patrón. Sin embargo, autoras como Alfonso y Aguado (2012) destacan que, a nivel teórico, es decir, con respecto a los principios y valores, la gran mayoría de los hombres se posicionan a favor de la igualdad. Es en la práctica, a la hora de renunciar a los privilegios cuando aparecen *los peros*.

Al igual que ocurre con la feminidad, existen otros modelos de masculinidad que conviven en silencio absoluto por miedo a ser descubiertos (Tomé González, 2001). Esto nos indica, que la igualdad y la coeducación no apoya únicamente al sector femenino, ni considera que todos los hombres son iguales, al contrario, apoya la diferencia, destaca por la valentía de intentar unificar a través de ella, respetando por igual todas las direcciones que puede tomar la personalidad de un ser humano.

Por último, pensamos que una de las erratas más comunes en cuanto a la consideración de la igualdad reside en el hecho de entender los conceptos de sexo y género como uno solo. Existen varias y muy importantes diferencias entre ambos términos, que proporcionan las bases para comprender la diferencia entre considerar al hombre y a la mujer como diferentes a tratarlos con desigualdad.

### **1.6 El sexo y el género. La construcción de los estereotipos**

La teoría del sexo-género introduce estos dos términos para diferenciar los componentes biológicos de los sociológicos, confundidos hasta que investigaciones contemporáneas iniciadas por Margaret Mead y otros antropólogos, pusieron de manifiesto que ambos hechos son diferentes, así como los conceptos que lo definen (Ágora: Centro de Formación Continua, sf, p. 4).

Como venimos diciendo, para aproximarnos al concepto de igualdad debemos eliminar algunos errores que impiden que lo concibamos de manera óptima. Por ello, consideramos muy importante el hecho de saber diferenciar entre los dos elementos fundamentales que forman parte de la equidad sexo y género. Ambos vocablos suelen usarse indistintamente pero son muy diferentes; el descubrimiento de esta diferencia conceptual cuestiona el papel de la biología en los contenidos de ser hombre o mujer. La distinción entre ellos resulta relevante en las teorías y políticas feministas, puesto que argumenta la postura de que el género no es un destino biológico sino cultural, por lo que la diferenciación biológica no conlleva necesariamente a la discriminación de género.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo de una persona se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, es decir, representa las características físicas de los individuos que conviven en el planeta y son de carácter individual. Por el contrario, la OMS define el género como los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres.

La Alianza Gay y Lésbica contra la Difamación (GLAAD) publica en el año 2010 un documento denominado Guía de referencia para los medios de comunicación, en la que reflejan una distinción entre sexo y género: el primero de ellos, se asigna al nacer. El bebé posee un sexo u otro en base a una combinación de características corporales como son los cromosomas, las hormonas, los órganos internos y los órganos reproductivos y genitales. En cuanto al género, lo consideran *el sentir interno de una persona como hombre o mujer, niño o niña* (GLAAD, 2010, p. 9). Además, incluye una definición sobre las expresiones externas del género (características corporales, voz, corte de pelo, estilo de ropa, etc.), pudiendo ser éstas femeninas, masculinas o andróginas, pues una persona busca que su expresión de género vaya acorde con su sentimiento de género.

Hablar de diferencias de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales (...). Los dos sexos configuran la humanidad, pero las variantes de los géneros son muchas (Tomé González, 2001, p.95).

Por lo tanto, los vocablos femenino y masculino corresponden a categorías del género, mientras que varón y mujer lo son del sexo.

La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos cotidianos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida (Tomé González, 2001, p.87).

El género es un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación. Tienen, por tanto, un carácter vinculante, es decir, tanto hombres como mujeres siguen esas directrices sociales que creen idóneas para sí mismos, pues el simple hecho de pensar lo contrario puede crear problemas de autoestima, inseguridad y cuestionamiento de su identidad sexual. El contenido de este código de comportamiento no es universal a todas las culturas y épocas históricas, aunque posee un elemento común: la organización social en función del sexo, es decir, la división sexual del trabajo (ÁGORA, sf). Que el proceso de socialización sea diferente para hombres y mujeres implica que ambos desarrollen unos valores más que otros. Las mujeres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la afectividad mientras que los varones lo han hecho desde la vía de la agresividad. Tanto unas como otros han desarrollado valores positivos y negativos. García Cebrián y Huertas Fuentes (2001) nos los desarrollan de la siguiente manera:

## Mujeres

Valores positivos: capacidad para dar y recibir afecto, ternura, sensibilidad, capacidad de observación e intuición, inteligencia global (solucionar los conflictos de la vida cotidiana), interdependencia en el ámbito privado.

Valores negativos: vivir la sensibilidad como sensiblería, pensar en el bienestar ajeno olvidando sus propios intereses, no desarrollar la agresividad entendida como defensa necesaria, no valorar el desarrollo de la capacidad de decisión en el ámbito público, sumisión en el mundo masculino (cuerpo, deseos, ideología).

## Hombres

Valores positivos: la agresividad en sentido positivo, como capacidad de defenderse a sí mismo y a sus intereses; dirigir el mundo de lo público, actividad y dinamismo, capacidad de decisión; inteligencia, han practicado más la deducción que la intuición, el desarrollo técnico; desarrollo de la fuerza física en el sentido positivo, capacidad de riesgo en lo físico.

Valores negativos: vivir el riesgo como imprudencia, la decisión como dominación, la agresividad como violencia, el abuso de la fuerza física y el poder, asumir el ámbito público como único espacio de desarrollo (p.73-74).

Frecuentemente, en nuestra sociedad, los hombres se han centrado en roles que enfatizan el poder, la competición y la autoridad. Sin embargo, las mujeres se han caracterizado por roles relacionados con la interacción humana y el apoyo social. En este sentido, resultan interesantes las explicaciones de por qué las hembras y los varones ofrecen éxitos y fracasos diferentes (García Retamero y López Zafra, 2006). La conducta de una persona se percibe congruente con las expectativas que se le atribuyen, por ende, si las características de líder se asocian comúnmente a los hombres, se está favoreciendo la congruencia entre el rol de los varones y el liderazgo, a la vez que se lleva a cabo un aumento de la incongruencia entre el liderazgo y la feminidad. De acuerdo con la Teoría de la Congruencia de Rol de Eagly y Karau (2002), el prejuicio contra una mujer que desempeña el rol de líder dependerá del grado de incongruencia percibida entre el rol de líder y el rol de género femenino. Estas incongruencias entre los estereotipos y roles asignados y las características de cada persona da lugar a la discriminación.

Un primer paso para la educación no discriminatoria es acabar con estos clichés y asumir que los hombres pueden ser tiernos e intuitivos, así como que las mujeres pueden ser amantes del riesgo y buscar el dominio. No podemos asignar características determinadas a cada género porque estamos encasillando a unos y a otras en unas pautas de comportamiento que serían difíciles de romper. El origen de estos prejuicios se halla en el hecho de que aún educamos de forma diferente a los hijos y a las hijas: a las niñas se las acaricia y besa más que a los niños; con las niñas se realizan actividades más tranquilas, se las consuela cuando lloran (porque los niños no lloran) y se las refuerza la expresión de sus sentimientos, para que sean más sensibles (Miralles, 2010).

Los padres educan a sus hijas pensando en el matrimonio, en lugar de favorecer su desarrollo personal (...), su formación es menos sólida que la de sus hermanos, se implica menos totalmente en su profesión, se condena así a seguir siendo inferior, y se cierra el círculo vicioso: esta inferioridad refuerza su deseo de encontrar marido (Beauvoir, 2000, p. 220).

La mujer ha desarrollado un género social relacionado con su función reproductora y vinculada al marido y a su vida matrimonial. Es la encargada de mantener el ciclo vital, criar a los hijos e hijas, cuidar de las personas enfermas, preparar alimentos, etc., en definitiva, dar protección a quienes componen su familia.

Del mismo modo, el varón desarrolla una identidad de género vinculada a la conquista de la naturaleza, las guerras, la organización social, la política y la economía extrafamiliar. La humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de ser autónomo (...). La mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre y no a la inversa; ella es lo insencial frente a lo esencial. Él es el ser Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad (Beauvoir, 2000, p. 50).

Desde siempre y en todos los aspectos, se ha considerado al varón superior a la mujer. Todo lo que observamos a nuestro alrededor, nos muestra la idea de que ambos sexos están diferenciados y que tienen papeles distintos en la sociedad. Esta idea la resume de una forma muy adecuada Chisholm (mencionado por Kulkami (2010), “los

estereotipos emocionales, sexuales y psicológicos empiezan cuando el médico dice: es una niña” (Kulkarni, 2010, p.95). Sin embargo, en la actualidad, somos conscientes (o al menos, creemos que lo somos) de la problemática que acarrea este tipo de pensamientos derivados del patriarcado y deseamos establecer una cultura social en la que la discriminación por razón de sexo esté completamente erradicada. Nuestra duda acerca de la existencia de una conciencia social en esta temática surge cuando se ponen de manifiesto algunos de los desatinos presentes en la cultura, que incitan a reflexionar en torno a la presencia de una paulatina igualdad definitiva. Un claro ejemplo de ello lo podemos encontrar en las definiciones que el DRAE proporcionan de los vocablos *varón* y *mujer*. Del primero de ellos, podemos encontrar, entre otras, las siguientes acepciones (DRAE, 2001):

1. Ser humano de sexo masculino.
2. Hombre que ha llegado a la edad viril.
3. Hombre de respeto, autoridad u otras prendas.

Como podemos observar, ya desde su definición, el varón debe ser respetado y es quien posee la autoridad. Sin embargo, analicemos pues la definición que DRAE (2001) proporciona sobre el concepto *mujer*, es tal que:

1. Persona del sexo femenino.
2. Mujer que ha llegado a la pubertad o a la edad adulta.
3. Mujer que tiene las cualidades consideradas femeninas por excelencia. *¡Esa sí que es una mujer!*
4. Mujer que posee determinadas cualidades. Mujer de honor, de tesón, de valor.
5. Mujer casada, con relación al marido.

A simple vista podemos ver las diferencias. En primer lugar, según el DRAE, hombre es considerado un ser humano mientras que la mujer se reconoce como una persona. Ambos deberían ser iguales por definición, puesto que únicamente se diferencian en cualidades biológicas determinadas. En segundo lugar, llama la atención el hecho de que, para explicar algunas de las acepciones de mujer, el DRAE utilice ejemplos y frases hechas, cuando en el caso del varón no lo hace. Podemos presuponer

que, para el primer caso, consideran irrelevante la explicación. A este hilo, observamos también que no se determinan cuáles son las cualidades femeninas que definen a una mujer, cuando en el caso del hombre las incluyen dentro de la misma definición. En último caso, resulta llamativo que, según el DRAE, una mujer por definición debe ser casada. Estamos de acuerdo en que la palabra mujer se utiliza tanto para nombrar a personas del sexo femenino como para determinar aquellas que están emparentadas matrimonialmente; lo que nos produce desaliento es el hecho de que lo incluyan en la definición principal y no como una acepción secundaria.

Pero si seguimos ahondando en las definiciones proporcionadas por el DRAE, encontramos, quizás, una de las mayores manifestaciones sexistas que pueden observarse en la actualidad en un documento oficial y de tal magnitud como, el aprendizaje del uso del castellano, la definición de *femenino* (DRAE, 2001):

1. Propio de mujeres.
2. Pertenciente o relativo a ellas.
3. Que posee los rasgos propios de la feminidad.
4. Dicho de un ser: Dotado de órganos para ser fecundado.
5. Pertenciente o relativo a éste ser.
6. Débil, endeble.
7. Pertenciente al género femenino. Nombre femenino, terminación femenina.
8. Género femenino.

Si nos centramos en la sexta acepción, podemos comprobar que para el DRAE, hablar de femenino supone hablar de debilidad. Resulta impactante el uso que se le atribuye a las palabras en pleno siglo XXI. Mientras abogamos por una igualdad efectiva dentro del ámbito social, escolar o laboral, nos encontramos con que, ya desde la definición de los vocablos, existe sexismo y desigualdad; no podemos olvidar que estamos haciendo referencia al DRAE en su edición actual, la 22ª, publicada en 2001.

Desde esa fecha, se han introducido y modificado nuevas palabras a la lengua española, sobre todo las relacionadas con las nuevas tecnologías o las que hemos adaptado de otros idiomas, sin embargo, las definiciones de varón y mujer que nuestros

niños y niñas están aprendiendo, no se han actualizado. Por todo ello, desde este trabajo, consideramos que, para conseguir una sociedad justa e igualitaria, que no dé cabida a la discriminación por razón de sexo, debemos comenzar por uno de los ámbitos más importantes en los que se debe actuar desde el principio, desde las familias y la escuela. Nos apoyamos en la idea que la educación es la base de toda actuación y pensamiento, por lo que consideramos de vital importancia educar en igualdad a nuestros niños y nuestras niñas a través de la coeducación.



## CAPÍTULO II: Educación y género. La importancia de educarlas.

En el capítulo anterior, se ha llevado a cabo un análisis sobre cómo se han ido construyendo los estereotipos y la discriminación a lo largo de la historia, así como la influencia que esa desigualdad ejerce sobre la educación femenina. A consecuencia de ello, se ha observado la aparición del feminismo y su histórica lucha a favor de educar a las féminas, introduciéndonos así en el concepto de igualdad. Tras discutir de forma general algunos de los conceptos que consideramos indispensables para el óptimo conocimiento de la temática, posaremos la mirada especialmente en uno de los ámbitos en los que se ha desarrollado (y se está desarrollando) todo lo anterior, siendo además, una de las luchas más importantes que se han ido llevando a cabo por parte de las partidarias y los partidarios de la paridad sexual: la educación femenina. De este modo, a lo largo de este apartado realizaremos un recorrido por la historia de la educación de las mujeres en España, desde sus inicios hasta la actualidad, analizando los diferentes tipos de educación y las sucesivas leyes educativas, hasta conocer la bases pedagógicas de la coeducación en la etapa de Educación Infantil.

## 2.1 Evolución histórica de la educación de las mujeres en España

Tradicionalmente, escuela y sociedad se han ido desarrollando de forma separada, pues mientras que la primera se ha caracterizado por una estructura rígida y reacia al cambio, la segunda ha ido evolucionando de forma cada vez más dinámica, lo que ha dado lugar a un desfase entre ambas. No obstante, en las últimas décadas se han ido produciendo modificaciones en la educación y en el Sistema Educativo, fruto de los cambios legislativos. El 3 de octubre de 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica General del sistema educativo (LOGSE), se intentó dar respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más moderna, con nuevas demandas, como es el caso de eliminar las barreras existentes entre hombres y mujeres dentro del ámbito escolar (Parra Martínez, 2009). Fruto de ello, se produjo la introducción de la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Sexos como uno de los contenidos transversales en el currículum escolar de todas las etapas educativas. Así, fruto de estos nuevos cambios y con el fin de actualizarse, con el objetivo de solventar todas aquellas demandas sociales que se producen en los distintos ámbitos, los poderes públicos han ido adaptando el sistema educativo, primero con la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), en 2002 (aunque no llegó a aplicarse), posteriormente, con la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) dominante hasta día 30 de diciembre de 2013, cuando entró en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Con esta última, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos ha pasado de considerarse un tema transversal a una temática referente a la Educación en Valores.

Al igual que en los cambios y modificaciones en los textos legislativos que sustentan las actuaciones formativas, en el sistema educativo español la incorporación de la mujer al proceso de enseñanza ha sido un proceso largo, lento y difícil, caracterizado por construirse en base a un sistema decimonónico *casi exclusivo* del varón. Este proceso de integración comienza a finales del siglo XIX y se refuerza durante el XX, provocando una de las revoluciones sociales de los últimos tiempos.

Para la mujer española de hace un siglo, la incorporación al sistema educativo es una de las primeras conquistas femeninas que reivindica su dignidad como persona y le ayuda a progresar en la sociedad; abre para ellas unas opciones y genera unas posibilidades hasta el momento inexistentes tanto para el individuo en sí, como para la

sociedad a la que pertenece. La escuela era considerada como un entorno apropiado para el sector masculino, por lo que el proceso de incorporación al que estamos aludiendo originó fuertes tensiones y un rechazo a las mujeres tanto dentro como fuera del entorno escolar. La sociedad criticaba que las féminas invadieran los espacios y funciones masculinos (espacio abierto y educación pública), cuando *su papel* debía incluirse dentro de la educación privada y doméstica (Viñao Frago, 2004).

### **2.1.1 El inicio de la escolaridad femenina en España**

Las bases de nuestro actual Sistema Educativo tienen su origen en Europa, a mediados del siglo XVIII. Las ideas educativas de entonces estaban íntimamente relacionadas con la actividad religiosa, por lo que se consideraba que hombres y mujeres, fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, por tanto, su educación debía de ser también diferenciada (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990). Por ello, la escolarización estaba pensada únicamente para los hombres.

No fue hasta el año 1983 cuando las mujeres comienzan a introducirse lentamente en el Sistema Educativo. Carlos III publica la *Real Cédula de Su Majestad y Señores del Consejo*, por la que se manda observar en Madrid, el reglamento formado para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios, en el que se diese educación a las niñas, extendiéndose al resto de capitales, ciudades o villas. Sin embargo, el objetivo de estas escuelas gratuitas es *la labor de manos*, no sin mencionar la obligación de la maestra de enseñarlas a leer sólo si las propias niñas lo exigen. Las labores que se enseñan en dichas escuelas son las que acostumbran a realizar las mujeres de la época (coser, limpiar, cuidar...) (López del Castillo, 2013). De este documento se desprende con claridad cuál es el concepto de educación de la mujer que se plantea: una doble vertiente que incluya la enseñanza de la doctrina cristiana y el dominio de las labores domésticas, predominando el interés por la costura. Además, dicha normativa no era obligatoria y las niñas que asistían lo hacían por un escaso período de tiempo, debido a la temprana edad a la que accedían al mundo laboral (faenando en la limpieza de la casa propia o en casas ajenas), se casaban o se convertían en monjas (García Peregrina, 2009).

Las bases establecidas para la educación de niños y niñas vienen de mano del considerado padre de la pedagogía moderna, Rousseau (1978). La publicación de su obra, *Emilio*, tuvo una importante repercusión en la diferenciación escolar entre sexos, otorgando, como hemos visto en el capítulo anterior, la superioridad intelectual al varón y tratando a la mujer con la pedagogía de la subordinación.

Históricamente, nuestro Sistema Educativo ha sido partícipe de esta idea (...). En consecuencia, se diseñaron dos modelos de educación escolar en función de las diferencias genéricas; las niñas debían aprender cuestiones domésticas y religiosas mientras que los niños debían educarse para la vida pública, los trabajos de las armas y las leyes. Junto a la diferencia de contenidos se apuntaba que el alumnado femenino abandonara los centros a los 8 años, una vez adquiridos los conocimientos básicos, mientras que los estudiantes varones debían permanecer en ella (Suberviola Ovejas, 2012, p.61).

A partir de la inclusión de las mujeres de forma legal en el Sistema Educativo, podremos clasificar los modelos educativos que se han llevado a cabo en nuestro territorio en dos métodos: la escuela mixta y la escuela segregada. Cabe destacar que, la evolución de la equidad educativa en nuestro país ha sufrido numerosos avances y retrocesos, por lo que resulta complicado establecer una clasificación sin retroalimentación.

#### **2.1.1.1 Las primeras escuelas segregadas (1783-1876)**

Paulatinamente las mujeres accedían, aunque de forma diferenciada al varón, a las escuelas que habían creado para su instrucción. En el año 1813, tras la promulgación de la Constitución de 1812, la Junta Pública se encargó de reformar la educación general mediante la elaboración, a manos de Manuel José Quintana, del llamado *Informe Quintana*, declarado ley durante el Trienio Liberal (1820-1823). A dicho informe se le atribuye el hecho de asentar las bases de la escuela uniforme, gratuita y pública así como su carácter universal: “en cada pueblo que llegue a cien vecinos no podrá dejar de haber una escuela de primeras letras” (Quintana y Lorenzo, 1813, p. 240).

En 1813 con el Informe Quintana, comenzó a introducirse la idea de que todos los ciudadanos (incluyendo a las mujeres) debían recibir la misma educación escolar, al menos, nociones de lectura y escritura. Por otra parte, las mujeres adultas siguen recibiendo instrucción sobre *las labores y habilidades propias de su sexo*. Sin embargo, esta educación continuaba siendo diferenciada para niños y niñas, que no estudiaban en las mismas escuelas, ni los mismos contenidos. Ellos,

(...) aprenderán a leer con sentido y a escribir con claridad y buena ortografía; e igualmente las reglas elementales de la aritmética, un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles (Quintana y Lorenzo, 1813, p.240).

Ellas, por su parte, aparecen recogidas en un apartado diferenciado de la normativa, en la que se especifica que a las niñas se las enseñará a leer y a escribir, a las mujeres adultas las labores y habilidades propias de su propio sexo. Asimismo, serán las Diputaciones provinciales, a manos del Gobierno, quienes propongan el número de escuelas femeninas que deben establecerse en su respectiva provincia, haciéndose cargo de los parajes donde deben situarse, su dotación y arreglo (Quintana y Lorenzo, 1813).

Por otra parte, esta separación de sexos suponía establecer en cada localidad dos escuelas, una que ocupasen los niños y otra para las niñas. La precariedad económica del país, y sobre todo de los ayuntamientos, cuya responsabilidad era asumir el sueldo de los y las docentes, hacía en muchos casos, inviable esta situación dual, por lo que niños y niñas asistían al mismo centro, pero recibían una atención y enseñanzas muy distintas (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990). A pesar de todo, este informe suponía uno de los más grandes adelantos de la educación femenina hasta el momento. Sin embargo, la educación de las niñas no tendría un igual tratamiento organizativo hasta la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como *Ley Moyano*, que establecería como obligatoria la Enseñanza Elemental, que comprendía entre los 6 y los 9 años tanto para niñas como para niños, pues buscaba erradicar los altos índices de población analfabeta que vivía en España debido a las continuas luchas por el poder. Pero nuevamente, el contenido curricular de ambos sexos era diferenciado. De la

enseñanza elemental y superior de las niñas se omitirán las breves nociones de agricultura, industria y comercio, así como los principios de geometría, dibujo lineal y agrimensura, además de las nociones generales de física e historia natural, que forman parte únicamente del currículo masculino. Estas enseñanzas se reemplazarán por las labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica (Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, 1857). Por lo tanto, niños y niñas estudiarían currículos diferenciados, en los que sólo tendrían en común cinco asignaturas en la escuela elemental: doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, acomodada a los niños; lectura; escritura; principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía y principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas (Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, 1857). En la mencionada ley, se explicita claramente la obligatoriedad de mantener escuelas unitarias y diferenciadas, permitiendo en su artículo 103, la asistencia de individuos de ambos sexos a un mismo centro únicamente en las escuelas incompletas. Estas escuelas se permitían sólo en espacios rurales cuya población era menor de 500 habitantes, en el resto, era imprescindible su separación, aun cuando la escuela de niños fuese completa y la de niñas incompleta. Llama la atención que en la Ley Moyano no se contempla el hecho contrario, es decir, que existiese alguna población que tuviese una escuela completa de niñas y una incompleta de niños. Podemos llegar a la conclusión de que la existencia de un vacío legal al respecto, supone otra clara evidencia de la escasa, o casi nula, atención que recibía la educación de las niñas en estos años (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990).

La posibilidad de instrucción básica estaba destinada únicamente a las niñas de la clase alta. Éstas recibirían nociones de música, dibujo u otras materias que pudiesen servirles para mejorar su conversación, pero bajo ningún concepto podrían utilizar dichos conocimientos para un uso creativo fuera de su ámbito doméstico. Sin embargo, aunque de manera muy minoritaria, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se recogieron algunas opiniones de las mujeres aristócratas que defendían la necesidad de instruir a las mujeres, destacando el hecho de que sería una opción muy beneficiosa para la educación de sus hijos e hijas, ya que son ellas las primeras educadoras (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990). Este hecho, además, de suponer un agigantado paso en la generalización de la educación de las niñas, al implantar la enseñanza primaria de

forma obligatoria. Ésta ley presume de crear las Escuelas Normales de Maestras, dando paso a la posterior Escuela de Institutrices y a la formación en 1870 de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, apoyada por krausistas que solicitaban el acceso de las féminas a todos los niveles de instrucción, así como el derecho a desarrollar cualquier actividad profesional. Estos adelantos, conllevaron la apertura de la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda y Nicolás Salmerón en 1876, la cual, apostará seriamente por la educación femenina, equiparándola a la masculina (García González, 2006).

#### **2.1.1.2 La defensa e instauración de las primeras escuelas mixtas (1876-1937)**

A finales del siglo XIX, empiezan a plantearse algunas propuestas que defendían la igualdad educativa, es decir, que las mujeres recibiesen una educación escolar más sólida y equivalente a los varones, en el mismo centro educativo, así como que pudiesen acceder a estudios medios y superiores. Si echamos un vistazo a lo que ocurre en otros países, observamos que este objetivo se consideraba de forma distinta según el territorio. Mientras que en EEUU y en los países de norte de Europa la escuela mixta estaba implantada desde el siglo XIX, en todos aquellos países europeos vinculados al catolicismo (como es el caso de España, Italia, Francia o Bélgica, entre otros) esta causa despertaba, todavía a principios del siglo XX, una práctica minoritaria cargada de fuertes polémicas a favor y en contra (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990).

En España, surgió el movimiento de la Escuela Nueva, un conjunto de principios que planteaban un modelo didáctico completamente diferente al tradicional, convirtiendo al alumnado en el centro del proceso educativo, evitando que el punto de referencia fundamental de la instrucción fuese el docente. Asimismo, apostaba por una metodología igualitaria, que unificase la educación de niñas y niños, así como sendos currículos. La Escuela Nueva proponía la coeducación como uno de los elementos más significativos de su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria, superando la división de funciones asignadas a ambos sexos (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990).

Los adelantos en materia educativa, supusieron el inicio del interés de las primeras mujeres por cursar estudios superiores. A lo largo de todo este siglo, el acceso de las

féminas a la Universidad no estaba regulado, puesto que no consideran que pueda darse el caso de que existieran mujeres que quisieran asistir a ellas. Así, en el año 1888,

Se establece la petición de un permiso especial para matricularse, cuando 10 mujeres ya habían cursado estudios universitarios: 7 en Medicina y Cirugía, 3 en Ciencias, 3 en Filosofía y Letras y 2 en Farmacia. A pesar de todo, una cosa era estudiar una profesión y otra muy distinta ejercerla, donde las barreras sociales eran muy fuertes (Alario Trigueros y Anguita Martínez, 1999, p. 34).

Únicamente podían ejercerse las profesiones de maestra (enseñanza de párvulos y primaria), con unas condiciones de trabajo bastante lamentables y estando siempre controladas por las autoridades y el oficio de enfermera, pues se consideraba como una ampliación de los servicios domésticos. Tanto es así que hasta el año 1880 no se abrirá una escuela específica para su formación (Alario Trigueros y Anguita Martínez, 1999).

Será con la aplicación de la Real Orden de 11 de junio de 1888, cuando, tras la solicitud de varias mujeres se permitió a las mujeres matricularse en los estudios superiores. Al principio, únicamente podían asistir a los exámenes y posteriormente a la enseñanza oficial, pero con numerosas restricciones. Algunas de ellas quedan reflejadas normativamente en la legislación de la época, como puede observarse en la siguiente Real Orden de 1901, en la se expone:

(...) a fin de evitar nuevas reclamaciones en tanto se dicte una resolución general que regularice los estudios que pueda realizar la mujer, S.M. la Reina Regente, en nombre de su Augusto hijo D. Alfonso XIII (q.D.g.), ha tenido a bien acordar que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de esa Dirección General como alumnas de enseñanza privada; y que cuando alguna solicite matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada. Lo que traslado a V.I. para su conocimiento y efectos consiguientes. El Director general E. Nieto.- Sr. Rector de la Universidad Central (Real Orden, 1901, p.474).



Como hemos visto, ya a principios del siglo XX, únicamente se permitía a las mujeres la matrícula oficial en las enseñanzas de infantil y primaria y en los estudios de magisterio primario, único oficio abierto a mujeres, que posteriormente pasaría a ser exclusivo para ellas en la enseñanza de párvulos, debido a las características de dependencia y afectividad de los niños y las niñas que cursan esta etapa educativa, situándola como una continuación de la labor maternal que debían llevar a cabo durante su vida. Además de las titulaciones de magisterio, se crearían las de matrona (1911), taquigrafía-mecanografía (1916) y enfermera (1917) (Viñao Frago, 2004). Sin embargo, debido a las exigencias por parte de las féminas y los colectivos que las apoyan, dicha orden fue derogada y modificada a través de la Orden de 8 de marzo de 1910 de Instrucción Pública, que permitió la admisión en los establecimientos docentes, sin limitación alguna, la matrícula de las mujeres en la enseñanza oficial y no oficial, con sujeción únicamente a las reglas marcadas por los varones. Como podemos observar en los siguientes fragmentos, a través de esta normativa se derogaban los largos y enojosos trámites que se le exigían cuando decidían realizar sus estudios en régimen oficial (Flecha García, 1996):

Ilmo. Sr: La Real orden de 11 de junio de 1888, dispone que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de este Ministerio como alumnas de enseñanza privada, y que, cuando alguna solicite matrícula oficial, se consulte a la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada. Considerando que las consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexo, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas:

S.M. el Rey (q.D.g.) se ha servido disponer que se considere derogada la citada Real Orden de 1888, y que por los Jefes de los Establecimientos Docentes se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial o no oficial solicitadas por las mujeres, siempre que se ajusten a las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios (La Gaceta De Madrid, 1910, pp.497-498).

A partir de este momento, las mujeres podrían matricularse y asistir como alumnas oficiales a los institutos de segunda enseñanza y a las universidades. Además, los títulos que obtuviesen tendrían validez legal para ocupar todas las profesiones dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, es decir, para impartir docencia en todos sus niveles y modalidades (Viñao Frago, 2004). Aun así, la escolarización de las mujeres seguía siendo muy escasa, puesto que, las familias con un nivel económico medio-bajo consideraban más rentable el hecho de invertir formar a los hijos varones, pues estaban convencidas de que las chicas recibirían de sus madres toda la información que iban a necesitar para manejar su vida hasta un buen puerto (Amo del Amo, 2009).

Un ejemplo de ello son las cifras de matrícula en el curso 1919-1920: 439 mujeres matriculadas en las diversas facultades universitarias españolas. Son el 2% de la población universitaria, aunque concentradas mayoritariamente en carreras de Farmacia y Filosofía y Letras. En el ámbito del profesorado universitario las cosas no andaban mucho mejor, en 1916 se produce la primera cátedra de una mujer, Emilia Pardo Bazán, con el voto en contra del claustro (Alario Trigueros y Anguita Martínez, 1999, p.35).

No obstante, a pesar de este avance, las mujeres que cursaban estudios secundarios o superiores pasaron de ser excepción a ser minoría. Además, la integración del alumnado femenino junto con los varones no resultó como se esperaba. Las reticencias en la acogida de las mujeres provocó que las autoridades tomaran la medida de distanciar físicamente a mujeres y hombres en las aulas, situando a las féminas en las mesas más cercanas al docente, evitando así miradas y distracciones. Además, en 1927 se acordó realizar de nuevo una separación de los sexos en la etapa de bachillerato, creando así los primeros institutos femeninos (Suberviola Ovejas, 2012).

Con la llegada al poder del Gobierno Republicano (1931-1936) se llevaron a cabo, hasta el momento, los avances más importantes para las mujeres, tanto en coeducación como en igualdad ante la ciudadanía, convirtiendo este principio pedagógico en un hecho aplicable en todos los grados de la enseñanza y estableciendo una Constitución que otorgaba el derecho al voto a las mujeres, imponiendo así el sufragio universal. Los institutos, las escuelas normales y las escuelas primarias anejas a éstas, se convirtieron

en mixtas. Sin embargo, esta utopía no llegó a aplicarse a todos los grados de la enseñanza, pues no se realizó el decreto que la incluía en la enseñanza primaria (Suberviola Ovejas, 2012).

Todas las disposiciones y cambios que se señalan a continuación, repercutirían de manera cuantitativa en el acceso de las mujeres a los distintos niveles educativos (Viñao Frago, 2004).

En lo que se refiere a la enseñanza primaria, a principios de siglo, concretamente en el curso 1909-1910, las niñas representaban el 41,7% del total de inscripciones, mientras que en los años de la Segunda República, en el curso 1932-1933, dicho porcentaje superaba escasamente la mitad, siendo de 50,1%.

Podían existir diferencias, y de hecho existían, en las materias cursadas o el nivel de asistencia, donde las niñas, además de incorporarse al trabajo estacional al igual que los niños, veían dificultada su asistencia por tener que cuidar de los hermanos más pequeños o ayudar a su madre en las tareas del hogar. Pero al menos desde el punto de vista cuantitativo, su tasa de escolarización era semejante a la de los niños (Viñao Frago, 2004, p.248).

La situación en las enseñanzas secundaria y superior era muy diferente. Debido a las, ya mencionadas, dificultades con las que se encontraron a la hora de matricularse, en el curso 1900-1901 había únicamente 44 mujeres matriculadas en los institutos de segunda enseñanza, representando así el 0,13% del total de las inscripciones; en la universidad, en el mismo curso, sólo había 9 mujeres (el 0,05%). Además, a pesar de que en 1910 se admitiera la posibilidad que cursasen los estudios de manera oficial, los innumerables problemas surgidos suponen, en el curso 1909-1910, una tasa de escolarización femenina del 0,95% en los institutos de segunda enseñanza y 0,13% en las universidades. Según Frago Viñao (2004) la disparidad en las tasas de escolarización persistió en el bachillerato hasta el curso 1976-1977, llegando incluso a mantenerse en la universidad, hasta el curso de 1987-1988. Estos dos cursos académicos supondrían, por primera vez, la inscripción del 50% de las mujeres en ambos niveles educativos, llegando a superar dicho porcentaje, alcanzando el 53% en el curso 1999- 2000. Es

indudable que la escolarización masiva que se produjo entre los años 60 y 70 fue aprovechada, sobre todo, por las mujeres, tanto en su papel de alumnas como de docentes. Según Piussi (2001), el hecho de que el sector femenino mostrase tanto interés en comenzar su recorrido educativo, se basa en el amor hacia la cultura y las relaciones personales que se dan entre las generaciones. Considera, que la inclusión de las mujeres en la educación se produjo por la búsqueda de una cultura femenina. Las tasas de escolarización en función del género muestran una significativa diferencia entre sexos a favor de los niños, siendo un punto de referencia en los países subdesarrollados. Según el informe *El poder y las promesas de la educación de las niñas*, promovido en el año 2005 por Save de Children, existen en el mundo 58 millones de niñas no escolarizadas. En esta misma línea, Flores Bernal (2005) indica que “en la mayoría de las culturas son las mujeres, y no los varones, quienes deben abandonar sus estudios debido a la pobreza” (p.75).

Esta recién implantada coeducación estuvo marcada por numerosas idas y venidas, pues, con el Gobierno Radical-Cedista (1933-1935), se acabará de nuevo con toda iniciativa coeducadora, declarando sin efecto todos aquellos regímenes coeducacionales que se hubieren establecido y prohibiendo, además, las nuevas iniciativas, todo ello a consecuencia del pensamiento católico que interpretaba la coeducación como contraria a una educación cristiana (García González, 2006). No fue de nuevo, hasta septiembre de 1937 cuando se estableció la coeducación en todas las escuelas primarias regentadas por la zona republicana a través de la Orden del 9 de septiembre en *La Gaceta de la República*.

Esta reglamentación, sin duda, la más igualitaria que se produjo en el periodo, afirmaba que la “actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria”, pero se seguirán manteniendo diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las “labores propias del sexo” (Ballarín Domingo, 2004, p.37).

### **2.1.1.3 El retorno a la desigualdad: escuelas segregadas y currículos diferenciados. La Guerra Civil y la época franquista (1937-1970)**

El paréntesis académico de las mujeres en España se produjo como consecuencia de la Guerra Civil (1936-1939) y la imposición de la dictadura franquista. La victoria del General Francisco Franco, supuso la restauración del sentido tradicional de la familia y la aplicación de un régimen fuertemente católico y patriótico. En este contexto, se derogan todas las leyes liberales republicanas, revalidándose el control ideológico de la iglesia sobre la enseñanza (Amo del Amo, 2009). La escuela mixta quedó cerrada y la Iglesia volvió a asumir los postulados más retrógrados en el campo de la educación. La legislación franquista prohibió de nuevo la escolarización conjunta de sexos en los niveles primario y secundario. De la educación de las niñas se haría cargo la Sección Femenina de la Falange, dedicada a inculcar a la mujer la función de madre y responsable del hogar. El período franquista significa para las mujeres una desvalorización de su formación escolar, volviendo de nuevo la diferenciación de currículos y a la escuela separada. Asimismo, y no sólo en el campo educativo, se le negaron todos los derechos que se habían conseguido en el primer tercio de siglo (Subirats Martori y Brullet Tenas). Con la implantación de la Orden Ministerial de 5 de mayo de 1939, se estableció la separación de niños y niñas en las aulas, se diferenciaron los contenidos que ambos estudiarían en las escuelas y se aumentaron las asignaturas propias del sexo. Se abolió la coeducación por considerar que, en palabras del propio régimen, se trataba de

Un sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de la sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición (Ballarín Domingo, 2004, p.36).

Se construyó así un sistema nacional concebido a favor de las desigualdades entre varones y mujeres, considerando éstas como naturales e irrevocables, que detonó nuevamente a las mujeres a sobrevivir en el modelo de feminidad subordinada.

La prohibición de la coeducación, así como la separación de la población por sexo en diversas actividades sociales, que se dio en España, con extraordinario rigor, en los años cuarenta y cincuenta, constituyó un mecanismo más de represión social y de control de las conciencias (Terrón Abad, 2001, p.185).

Resulta evidente que separar a la población por sexos desde la infancia tiende a aumentar un sentimiento de pecaminosidad, de forma que el niño y la niña, el hombre y la mujer, se distancian la una del otro, creando relaciones desniveladas desde el comienzo de la socialización.

La Sección Femenina se convirtió en el elemento fundamental de transmisión educativa de las mujeres. Se distribuía así un pensamiento católico y fascista que reivindicaba el papel secundario de las mujeres en la sociedad española, según Pilar Primo de Rivera y Sáenz de Heredia (dirigente de la organización), el deber de las mujeres con su patria era el de formar familias y educarlas en el orden y la obediencia a Dios y al Régimen (Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, 1939). Además, desde la Sección Femenina se instruía a las futuras maestras, mediante una educación de economía doméstica, labores, música y formación política y social, además de la educación física. Lo doméstico y la religión vuelven a ser los pilares fundamentales de la educación de las féminas (Amo del Amo, 2009). Un ejemplo muy ilustrativo de la doctrina impartida en el seno de la Sección Femenina la podemos encontrar en una de las publicaciones que Primo de Rivera y Sáenz de Heredia (1938) dirigen a las mujeres del estado español:

Tenéis que daros cuenta de que las camaradas de las Secciones Femeninas hay que formarlas y enseñarles nuestra doctrina, sin apartarlas para nada de la misión colosal que, como mujeres, tienen en la vida. El verdadero deber de las mujeres para con la Patria consiste en formar familias con una base exacta de austeridad y de alegría, en donde se fomente todo lo tradicional, donde se canten villancicos el día de Navidad alrededor de un Nacimiento y en donde, al mismo tiempo, haya una alegre generosidad de las acciones: en donde haya comprensión absoluta para las malas cualidades de los demás, y haya, sobre todo, una ausencia completa del chisme, de la pequeñez de espíritu, de las frases a medias palabras, de todas estas cosas que

enturbian la vida y la hacen desahagible. Así, pues, junto con la educación deportiva y universitaria, irá esta otra, que las prepare para que sean el verdadero complemento del hombre. Lo que no haremos nunca es ponerlas en competencia con ellos, porque jamás llegarán a igualarlos, y, en cambio, pierden toda la elegancia y toda la gracia indispensable para la convivencia. Y ya veréis cómo estas mujeres, formadas así con la Doctrina cristiana y al estilo nacionalsindicalista, son útiles en la Familia, en el Municipio y en el Sindicato (p.6).

Las niñas y los niños que asistían a las escuelas no poseían una mejor suerte. De nuevo, se los había separado en escuelas segregadas y tenían currículos diferentes. En todos los niveles educativos de ambos sexos, se instruía al alumnado en materias comunes centradas en la política y el patriotismo, como la Formación del Espíritu Nacional o la Educación Física, pero tenían sentidos y significados diferentes para cada sexo: para los chicos, la primera incluía contenidos de teoría política y para las niñas se seguía insistiendo en su labor de cuidadoras y mantenedoras del orden familiar. En el caso de la Educación Física, mientras los jóvenes recibían una formación peculiarmente militar, las jóvenes se ejercitaban para estar sanas y afrontar con eficacia la futura maternidad; además, ellas debían de cursar materias relacionadas con el hogar (Amo del Amo, 2009). Ellas se educaban en la adquisición de habilidades del cuidado y atención. Su principal objetivo era aprender el primor y la laboriosidad para la belleza y la higiene. Aprendían de la sociedad y de la historia a través de las denominadas *vidas ejemplares*, en las que conocían historias sobre mujeres encaminadas a forjar las destrezas domésticas y la compostura femenina, entendida como, la paciencia y la obediencia, la laboriosidad, y la vida de *puertas para adentro*. A los chicos se les enseñaban las cosas que se consideraban importantes, el manejo de máquinas y herramientas, deportes, observación sistemática de fenómenos, etc. Su adoctrinamiento pasaba por la competitividad, el atrevimiento, el riesgo y la curiosidad intelectual (Simón Rodríguez, 2001).

Al hilo del tema, encontramos los estudios antropológicos de Mead (1935) sobre los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no occidentales. Mead (1935), llegó a la conclusión de que en todas las sociedades analizadas se distingue entre aquello que se considera propio de cada sexo. Sin embargo, resalta que esas

aptitudes no son homogéneas a todas, es decir, por ejemplo en algunas sociedades consideran que el niño es más débil sentimentalmente que las niñas y otras creen a la mujer más fuerte que al hombre para cargar piedras pesadas. Asimismo, considera que las diferentes cualidades no son asignadas siempre al mismo sexo, sino que éstas varían de una sociedad a otra, lo que supone que no están establecidas por la biología. Por otro lado, Parsons (1999) considera que es la sociedad la que, por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deben desarrollar los hombres y las mujeres. Según este autor, las instituciones sociales obligan a las personas a interiorizar los roles de modo que no sean asumidos como imposiciones externas sino como características propias de su personalidad. En la teoría de Parsons (1999) hay un equilibrio entre los roles de hombre y mujer, apareciendo como igual de valiosos y complementarios, no como la imposición de unos miembros sobre otros.

La escuela separada, de la que se hace eco la dictadura franquista, es propia de las sociedades y sistemas tradicionales, predemocráticos, autoritarios o fundamentalistas y contrarios a la idea de igualdad entre los seres humanos. En ella se educa a los sexos de forma diferenciada, los chicos con los chicos y las chicas con las chicas. Además, implica que los niños sólo reciban la instrucción por parte de docentes de sexo masculino y, al contrario, las féminas únicamente pueden ser instruidas por maestras (Simón Rodríguez, 2001).

La tradición católica nacional estaba bien dispuesta a propugnar la más radical separación de los sexos en todos los ámbitos de la actividad social y, en especial, en la escuela; por eso numerosos líderes políticos y religiosos condenaron radicalmente la coeducación por considerarla como obra diabólica dirigida a corromper a la mujer; en este sentido, el fundador de las falanges castellanas sostenía: “la coeducación o emparejamiento escolar es un crimen ministerial contra las mujeres docentes” (Terrón Abad, 2001, p.192).

Así, como explica Simón Rodríguez (2001) en España, en pleno siglo XX, nos encontramos con la existencia de un tipo de educación entre mujeres y hombres muy distinta, encaminadas a que ambos sexos sean perfectos desconocidos, como si se trataran de seres humanos de distinta naturaleza, y por tanto, sus cualidades potenciales



también fueran opuestas. La educación segregada no tenía más que encauzar y domar las naturales inclinaciones de los niños varones y de las niñas. Ello se demuestra claramente en algunos de los textos publicados durante el gobierno de Franco. Por ejemplo, podemos poner el punto de mira en una de las divulgaciones realizadas por la Sección Femenina de la Falange, *Guía de la buena esposa: 11 reglas para mantener a tu marido feliz* (1953), en la que su autora, Pilar Primo de Rivera, instaba a las mujeres a servir y consentir a sus maridos. Se trata de un pequeño libro con dibujos muy ilustrativos y pequeñas y directas frases sobre cuál debe ser el comportamiento de una mujer con respecto a su hogar y su marido, algunas de ellas son:



Figura 1. Reglas de una buena esposa (Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, 1953).

Por otro lado, en el ambiente escolar, existen numerosos libros de texto y cartillas de lectura que utilizaban los docentes y las docentes para preparar a su alumnado ante su futuro. Uno de los más reconocidos es la cartilla de lectura *El parvulito*, aprobada en enero de 1958 para su uso en las Escuelas de Enseñanza Primaria. En él, podemos encontrar una letra grande y clara, dibujos sencillos y una serie de sugerencias y ejercicios, que en síntesis, se reducen a lo siguiente (Álvarez Pérez, 2004):

Sesión de la mañana: ejercicios de observación y conversación sobre los dibujos de la página de la izquierda. Narraciones y lecturas comentadas. Lectura individual. Reproducción del dibujo esquemático que ilustra la lección y copia de la misma. Ejercicios que configuran en el Libro del Maestro (p. 7).

Sesión de la tarde: desarrollo de las enseñanzas intuitivas –Aritmética, Geometría, Lenguaje y Formación del Espíritu Nacional- que se dan en la parte inferior de la página de la derecha. Ejercicios que figuran en el Libro del Maestro. Actividades Libres (p.7).

*El parvulito* estaba compuesto por más de 100 lecciones de las que, una gran parte, se centraban en situaciones religiosas, como *Dios Creador, Adán y Eva, Noé y sus descendientes, Enseñanzas y milagros de Jesús, Resurrección y Ascensión, La Confesión*, etc. Aunque también podemos encontrar otras temáticas como *A mi mamá, Sólidos, líquidos y gaseosos, El cuerpo humano, Las hormigas o El Alzamiento Nacional* (Álvarez Pérez, 2004).



#### Lección 4

Adán y Eva vivían felices en el Paraíso Terrenal, pero hicieron un pecado y Dios les echó de él.

Desde entonces tuvieron que trabajar para comer, sufrir enfermedades y morir.



#### EL AVE MARIA

Dios te salve, María; llena eres de gracia; el Señor es contigo; bendita tú eres entre todas las mujeres, y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.

Santa María, Madre de Dios, ruega por nosotros pecadores, ahora y en la hora de nuestra muerte. Amén.

Figura 2. Lección 4 del libro *El parvulito*: Adán y Eva (Álvarez Pérez, 2004, p. 15).

Por otro lado, en cuando a los niveles de educación superior, bachillerato y universidad, las cifras de alumnas escolarizadas fueron aumentando paulatinamente (46,5% en los años 60) y continuaron creciendo hasta la implantación de un Bachillerato Laboral Femenino, al que asistían las mujeres de clase media que aspiraban a desempeñar una cualificación y formación específicas. En este contexto, ya no se percibe como impensable el hecho de que las mujeres deseen trabajar fuera del ámbito doméstico, siempre y cuando se trate de jóvenes solteras sin responsabilidades familiares y que se dediquen a aquellas actividades que les son destinadas (Amo Del Amo, 2009). Dentro de estos niveles educativos podemos encontrar el manual elaborado y publicado por la Delegación Nacional-Sección Femenina, *Economía doméstica*, editado en 1968, especialmente ilustrativo con el tipo de contenidos que se imparten en la escuela franquista de mujeres. Según este texto, la economía doméstica es “la Ciencia que sintetiza y aplica los conocimientos y de las ciencias físicas,

biológicas y sociales para mejorar la vida familiar” (Delegación Nacional-Sección Femenina, 1974, p.2). En el libro de la Sección Femenina, podemos encontrar numerosas recomendaciones y consejos, además de actividades para practicar. Por ejemplo, en cuanto a la lectura, podemos señalar que,

Los libros de aventuras suelen leerlos chicos de diez a quince años y también algunas chicas, no todas. Estas prefieren otros libros editados pensando en ellas (...). Libros para todos metemos los clásicos, que pueden y deben leerse a partir de todas las edades. Vuestra profesora de literatura podrá orientaros sobre autores y títulos convenientes para vosotras (Delegación Nacional-Sección Femenina, 1974, p.85).

Durante todo este período de tiempo se va aceptando con normalidad el hecho que las mujeres que siguen ocupándose de su familia, que atienden al marido y a los hijos e hijas y que, en definitiva, responden al modelo de condición femenina al que deben ajustarse, tengan, sin embargo, estudios universitarios y que muchas de ellas desarrollen una actividad profesional. Esto da lugar al nacimiento de una nueva perspectiva de la educación, que aparece reflejada en la Ley General de Educación de 1970, una normativa que provocará innumerables cambios educativos en España y que supondrá la eliminación total de la segregación sexual en las aulas.

#### **2.1.1.4 La instauración de la escuela mixta. La educación democrática (1970-1990)**

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE), conocida como *Villar Palasi*, en honor al ministro de educación español José Luís Villar Palasi, impulsor de la misma,

Supuso el primer referente legislativo de la política educativa española –después de las experiencias pedagógicas innovadoras de la Institución Libre de Enseñanza y de la Segunda República–, que plantea una misma educación para los alumnos y alumnas: la escuela mixta (Madrid Izquierdo y Lucero 2010, p.230).

Esta normativa se basaba en el *Libro Blanco de la Educación* (1969), elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Este libro resultó ser una de las aportaciones principales en pro de los derechos educativos de la mujer, pues, como indica Seage Mariño (1969), en El “libro blanco” de la Educación,

El señor Villar Palasí acudió el día 14 de febrero a la Delegación Nacional de Sindicatos, para informar al Congreso Sindical del “Libro Blanco”, donde expuso sus principales puntos, deteniéndose especialmente en lo relativo a la formación profesional y educación de la mujer (p. 29).

Así, y como se indica en la propia ley,

Cuando se trata de reformar algo tan trascendente y delicado como es la educación, todo estudio y reflexión de las nuevas medidas y orientaciones es poco. Se ha querido, por tanto, contar con el asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados y de las entidades más representativas de la sociedad española antes de redactar esta Ley. Por ello se publicó en febrero de mil novecientos sesenta y nueve el estudio “La educación en España: bases para una política educativa” (“Libro Blanco”) (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p.12526).

Este libro se divide en dos partes: la primera de ellas, más extensa, consta de un profundo análisis crítico del estado actual de la educación española, describiendo y diagnosticando los grandes problemas detectados y subrayando la necesidad de una reforma que reemplazase sus defectos y limitaciones. La segunda, presenta las bases de una política educativa enmarcada en la consecución tanto de aspiraciones individuales como sociales, apoyada en una educación que prevea y se adelante a los cambios estructurales y dinámicos de la sociedad (Seage Mariño, 1969). Se considera, además de otras cuestiones, la situación de las mujeres como un problema estructural, “que obliga a pensar en temas como la promoción de la mujer a niveles educativos más altos y especializados” (Seage Mariño, 1969, p.35).

De este modo, nos encontramos ante una normativa que regula y estructura el sistema educativo español por primera vez en más de un siglo (Santamaría, 2014). En este sentido, además de reconocer la igualdad de oportunidades en materia educativa para mujeres y hombres, rompiendo por ende con la tradición franquista de la segregación por sexos y eliminando los currículos diferenciados (a partir de este momento tanto niñas como niños estudiarían los mismos contenidos, en el mismo aula y con el mismo maestro o maestra), establece la obligatoriedad de asistencia escolar hasta los 14 años. Sin embargo, aunque la ley fue aprobada en 1970, hubo que esperar al curso 1984/1985 para que se impusiese de forma obligatoria e inalienable. Todo ello queda reflejado mediante dos de los fragmentos que podemos encontrar en dicha normativa, como son:

Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan la igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p.12541).

La educación obligatoria, única y gratuita para todos los españoles se propone acabar con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p.12526).

Además del objetivo de ofrecer a todos y todas una igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad de estudio y la implantación de la asistencia escolar obligatoria hasta los 14 años, la LGE presume de obtener distintos logros destacables, tales como: la instauración de una enseñanza básica común de 8 años de duración; la consideración de que el responsable de planificar la enseñanza y de la provisión de los puestos escolares era el Estado; la pretensión de mejorar la calidad y el rendimiento del Sistema Educativo, así como la concepción de la educación como la primera fase de preparación de las personas para su posterior inserción en la vida laboral y social (Santamaría, 2014).

Igualmente, el carácter tecnocrático de esta reforma educativa, permite una cualificación profesional de toda la población (también de las mujeres), pues la considera el desarrollo económico del país (Madrid Izquierdo y Lucero, 2010). Además, apuesta por una educación personal e individual, que se adapte lo máximo posible al alumnado que la está recibiendo: “se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente, no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p.12526).

Sin embargo, a pesar de ser un avance relevante dentro de las aspiraciones feministas, si observamos la ley colocándonos *las gafas violeta*<sup>4</sup> podremos observar ciertas características de la misma que impide que pueda considerarse como completamente óptima desde el punto de vista feminista. En este sentido, hemos de señalar, que pese a establecer un currículum unitario sin distinción de sexo, el currículo escolar que se plantea desde la LGE, incluye únicamente aquellos contenidos que recibía el alumnado masculino, excluyendo,

Por ser inferiores e irrelevantes, las materias específicas que durante el Franquismo habían estudiado las niñas (labores del hogar), y no se considera relevante introducir en el currículum académico, aquellas contribuciones que las mujeres han realizado a lo largo de la historia en el ámbito de la literatura, la ciencia, la religión, la familia, la sociedad, la cultura (Madrid Izquierdo y Lucero, 2010, p.230).

---

<sup>4</sup> El color violeta, es el que se asocia al feminismo. Se justifica en el hecho de que es el color de los soberanos, simboliza la sangre real de las luchadoras por el derecho al voto, su conciencia de libertad y dignidad. El color violeta era su objeto identificador, junto con el blanco (simbolizaba la honradez de la vida privada) y el verde (la esperanza de un nuevo comienzo). Se supone, que las mujeres llevaban prendas de estos colores para reconocerse entre ellas, tanto diariamente como en las manifestaciones, siendo su forma de demostrar públicamente, la gran cantidad de mujeres (y los escasos varones) que apoyaban el movimiento (Heller, 2004). Hoy en día, *colocarse las gafas de color violeta* es una expresión que está tomando especial relevancia dentro del ámbito feminista y de la reivindicación de las mujeres. Eso supone cambiar nuestro punto de vista para verlo desde el feminismo y observar los abusos y discriminaciones que sufren las mujeres, tanto en las situaciones cotidianas como en las discriminaciones a nivel mundial. Estas gafas imaginarias proponen a las personas la empatía de mirar a través de los ojos de una mujer discriminada. En cuanto a este tema, podemos referir un libro muy ilustrativo, *El diario violeta de Carlota* (2010), de Gemma Lienas.

Así, podemos resumir esta idea con unas sabias palabras de la autora, Simón Rodríguez (2001):

La orientación de la escuela mixta se podría definir como “a favor de lo neutro para todos”. Pero hasta el presente, lo llamado neutro es androcéntrico, dadas las tradiciones y el arraigo de los saberes pretendidamente universales (p.63).

Sin embargo, y aunque resulte irónico, esta ley únicamente representa el inicio de la implantación de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la historia del Sistema Educativo español. Pues, a pesar de los innumerables avances, la coeducación sigue siendo un tema desligado de la problemática social, sobre todo, desde los que piensan que con la implantación de la LGE, uniendo a niñas y niños en una misma aula, se ha conseguido la equidad entre los sexos. Se da por hecho que las diferencias en el rendimiento académico se deben a razones individuales y en ningún caso se encuentran ligadas al sexo del alumnado (Madrid Izquierdo y Lucero, 2010). La educación de los años setenta no concebía su estilo discriminatorio puesto que, en primera instancia, no consideraba que dicha institución pudiese diferenciar, sino más bien, todo lo contrario.

A estas nuevas concepciones, se añade la instauración de la Constitución Democrática Española de 1978, la cual, en su artículo 14, resaltaba que todos “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” (Constitución española, 1978, p.3). Asimismo, mediante dicha normativa, se reglamentó el derecho universal a la educación, de modo que a partir de este momento, en nuestro país: (Constitución española, 1978):

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.



4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (p.6).

Años más tarde, en 1985, fue aprobada la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) expresada en la constitución. Sin embargo, a pesar de que se encuentra enmarcada en una sociedad que favorece el desarrollo de la escuela mixta basada en la LGE, no hace referencia en ningún momento a la coeducación. La LODE se orienta a la modernización del Sistema Educativo en todos los tramos del mismo, de acuerdo con lo establecido en la normativa constitucional.

Es una ley de programación de la enseñanza –orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos–, que desarrolla el principio de participación; es una ley de regulación de los centros escolares y sostenimiento de los concertados. Es una norma de convivencia basada en los principios de libertad, igualdad, tolerancia y pluralismo (Madrid Izquierdo y Lucero, 2010, p. 232).

Sin embargo, y como señalan Madrid Izquierdo y Lucero (2010), aunque la no-discriminación por razones sexuales no se encuentra de forma explícita en el texto, puede incluirse dentro de los fines de libertad, igualdad, tolerancia y pluralismo que

predica. Por cierto, esta ley sigue vigente en la actualidad, aunque ha sufrido algunas modificaciones.

En este contexto, la escuela fue señalada como la mejor forma de garantizar la igualdad de oportunidades, porque permitía que las personas alcanzasen un nivel de estudios que se adecuara a sus capacidades y méritos. Sin embargo, a mediados de los años 70 esta visión igualitarista se desvaneció, debido a la constatación de que el éxito o el fracaso escolar dependían directamente de la clase social del individuo escolarizado. Se demostró entonces que la escuela, no sólo reproducía las desigualdades, sino que contribuía a la perpetuación de las mismas (Bonal i Sarró, 1999). La sociología de la educación se centró en desvelar las formas visibles y ocultas de la discriminación social, pero olvidándose del estudio de la discriminación sexual. Ésta es otra de las razones por las que no se catalogaba la educación de sexista o discriminatoria, sencillamente, no se identificó el problema hasta unos años después. Un factor destacable al respecto nos llega de mano de Acker (1995), que señala que la sociología de la educación académica es una *tierra sin mujeres* hasta bien entrados los años 80.

El movimiento feminista puso de manifiesto que la instauración de la escuela mixta no aseguraba la desaparición del sexismo. Pronto se constató que, a pesar de estar eliminadas todas las trabas legales, no se había conseguido una igualdad real. Se puso en evidencia la falacia de la igualdad de oportunidades al no encontrar los resultados esperados y efectuarse simplemente en la igualdad en el acceso. Así, surgen las nuevas demandas de la coeducación, que buscan superar las desigualdades impuestas por la escuela mixta, pues como indican Subirats Martori y Brullet Tenas (1990),

La coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente consideraban como específicas de cada uno de los géneros (p.25).

Por consiguiente, el tema requiere una profunda reflexión si efectivamente nos disponemos a alcanzar un modelo igualitario y coeducativo. Por ello, en el siguiente

apartado, veremos detalladamente qué es y qué significa coeducar, así como el momento en el que comenzó a introducirse en nuestro sistema educativo.

## **2.2 De la escuela mixta a la escuela coeducativa**

Como venimos refiriendo, la instauración de la escuela mixta y del currículum unitario sin distinción de sexos no implica la verdadera escuela coeducativa que sería deseable desde las esferas feministas, una escuela que, además de unir legalmente a niños y niñas en un mismo centro educativo e impartirle los mismos contenidos, tenga en cuenta el resto de factores que implican educar en equidad. O dicho de otro modo,

Lo que garantiza la equidad en educación no es la paridad numérica sino la atención a las diferencias individuales mediante un currículo flexible y diversificado para el acceso de mujeres y hombres a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que les permita mejorar su vida (Zacarés Pamblanco, 2006, p. 1).

A partir del año 1975, comenzaron a publicarse numerosos trabajos de investigación, realizados, casi en su totalidad, por mujeres pertenecientes a colectivos de Coeducación del Movimiento Feminista. Estas profesionales y académicas aportaron la documentación necesaria para poder analizar el sexismo en la enseñanza. Los estudios y trabajos realizados contaban con escasos recursos materiales y humanos, lo que supuso enormes dificultades en su elaboración. Sin embargo, contribuyeron enormemente en la confección de un marco teórico y crítico que permitió la revisión de las bases conceptuales vigentes e introdujeron la variable de género como paradigma básico en el Sistema Educativo y en todos los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Ante los primeros resultados dónde se ponía de manifiesto la situación de discriminación en función del sexo en la enseñanza, supuso la adopción de una postura de denuncia sistemática ante dicha situación (Salas García, 1994).

### **2.2.1 Definición del término coeducación**

Los términos para hablar de coeducación (educación mixta, escuela paralela, construcción, coenseñanza etc.), así como la definición de los conceptos no han sido homogéneos, sino que se han ido modificando con el paso del tiempo, adaptándose a las

realidades culturales predominantes en cada periodo histórico. Sin embargo, este término ha girado siempre en torno a la conveniencia de que hombres y mujeres reciban una misma educación. La evolución del concepto ha sido simultánea al cambio que han sufrido las mujeres en la sociedad, por lo que está íntimamente relacionado con la opinión que se tenía en cada momento sobre cuál era la forma más adecuada de educar a las mujeres (Subirats Martori y Brullet Tenas, 1990).

Si dirigimos la mirada hacia el pasado, hasta la década de los años setenta, en España la reflexión sobre la problemática escolar se centrará, únicamente, en las desigualdades provocadas por el profundo carácter sexista de la sociedad, la falta de equipamiento y las críticas dirigidas hacia los cometidos y los métodos de la enseñanza tradicional. La coeducación y su trasfondo social no aparecen en la escena de los debates pedagógicos, pues como venimos refiriendo, se da por sentado que la escuela trata a niñas y a niños de igual forma, atribuyendo la posible existencia de diferencias, a causas naturales individuales o psicológicas. Sin embargo, en la actualidad, “plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y la práctica educativa” (Martori y Brullet Tenas, 1990, p.25).

Asimismo, autoras como Ballarín Domingo (2011) afirman que en los últimos años se está produciendo un abandono del término coeducación, al tiempo que cobra auge la denominada educación para la diversidad. Para esta autora dicha situación produce una divulgación y ocultación de las aspiraciones feministas. Piensa, además, que nos retrotraemos de nuevo a una concepción tradicional de las diferencias, tratándolas como algo que se elimina, no como parte del proyecto educativo. Tratan de contemplar lo diferente como algo amenazador, no siendo ésta la igualdad a la que se aspira desde una perspectiva coeducativa.

El término *coeducación* aparece por primera vez en España a finales del siglo XIX, con las aportaciones de la Escuela Nueva, visto desde una perspectiva racionalista según la cual se considera que la paridad de todos los individuos conlleva la igualdad de hombres y mujeres en la educación. Hoy en día, cuando hablamos de coeducación nos referimos a la intervención concreta que realizamos ante las diferencias de género, se

entiende por un modelo de escuela que respeta y valora las aportaciones y experiencias positivas de ambos sexos y corrige y elimina los estereotipos ligados a modelos obsoletos de feminidad y masculinidad (Mujeres Sindicalistas de CCOO, 2001).

Actualmente, podemos encontrar numerosos autores y autoras que se hacen eco de la situación y se implican en la búsqueda de una paridad escolar en todos los sentidos. Por ejemplo, Alonso del Pozo (2005, p. 29), define la coeducación como “la transformación del modelo social sexista, dicotómico, jerarquizado e injusto, en un modelo que supera los estereotipos de género y asume los valores de no exclusión y de equivalencia en las personas diferentes” (p.29). Además, para esta autor, caminar hacia una escuela coeducativa implica establecer una educación comprometida a desarrollar las cualidades y capacidades del alumnado, sin sesgos de género, aplicando intervenciones coeducativas en toda la organización escolar y en cualquier acción educativa que se lleve a cabo, por mínima que sea.

Sin embargo, debemos tener en cuenta también las aportaciones de Asins Muñoz (1999), que nos habla de la coeducación como una palabra,

(...) no tiene definición única, ni cerrada, ni definitiva (...). La coeducación, al igual que la democracia, son palabras demasiado grandes, son una suma de pretensiones, intenciones, de propósitos, de igualdades que deben ser traducidas a lo real. La coeducación, de hecho, sólo cabe dentro de los sistemas democráticos, donde las personas individuales (independientemente de su sexo, etnia, sus ideas religiosas, sus recursos económicos, etc.), tienen reconocidos los mismos derechos (p. 107).

Ya en el año 1987, El Seminario de Alicante, definía la escuela coeducadora como,

La institución educativa que practique con chicos y chicas un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados (Simón Rodríguez, 2001, p.66).

Acercándonos un poco más a nuestros días, podemos encontrar la definición de Blanco García (2007), en la que indica que,

Coeducar es preparar para la libertad. Coeducar es educar a cada una y cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia, y que al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. (...) Coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre en el contexto histórico que vivimos (p. 24).

Por otro lado, Aláez Corral (2009) afirma que,

Sólo la coeducación garantiza adecuadamente que los alumnos de ambos sexos se vean confrontados con la convivencia y conflictos sexuales cotidiano y aprendan “en vivo” a solucionarlos de forma democrática y adecuada al principio de igualdad y no discriminación (p. 59).

Además de definir el término, Tome González (2001) indica que la coeducación presenta varias facetas. En primer lugar, tiene como uno de sus objetivos, la erradicación de las jerarquías culturales entre lo femenino y lo masculino y, en segunda instancia, propone establecer intersecciones entre dichas clasificaciones. No se trata únicamente de demostrar que las chicas se encuentran en un segundo plano, sino de hacer que ellas sean un poco más masculinas y ellos un poco más femeninos. Por otro lado, y para completar la definición, la autora Puleo García (2001) nos indica que

Coeducar implica dos grandes tareas interconectadas: colaborar con la erradicación de las desigualdades de género (...) y mantenernos alerta ante el sibilino sesgo de género que atraviesa la cultura y nuestras mismas actitudes en las prácticas pedagógicas (p. 28).

Por último, para concluir con la definición de este concepto tan multifacético, podemos referenciar a García Cebrián y Huertas Fuentes (2001). Para ellas la

coeducación implica educar en valores. Los valores son construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad o grupo como indicadores del grado de reconocimiento que la sociedad atribuye a las capacidades humanas, haciendo referencia tanto a lo cognitivo como a lo afectivo y la acción, considerando ésta última como la creación de actitudes. Las diferentes culturas tienen en común la transmisión de sus valores patriarcales. En nuestro caso, la socialización de niños y niñas se marca en dos categorías: el género masculino y el género femenino, educándoles parcialmente según unos valores y otros.

Así, García Cebrián y Huertas Fuentes (2001), tras la realización de su investigación en un instituto de Sevilla, exponen cómo podemos contribuir a educar en valores democráticos partiendo de la coeducación, considerando ésta como un elemento correctivo de la desigualdad existente, profundizando en diversos aspectos, como son:

- La escuela mixta no es garantía de escuela coeducativa. El modelo de referencia sigue siendo el masculino.
- La coeducación incluye aspectos como: intervenir de forma intencionada y consciente; reconocer e incluir la contribución de las mujeres en la historia de la humanidad; desarrollar en los niños y en las niñas todas las capacidades (físicas, intelectuales, sociales, emocionales, etc.); valorar y participar en las tareas domésticas por igual o consensuar el método de resolución de conflictos y llegar a pactos.
- La coeducación implica diferentes formas de educar, entre las que podemos encontrar:
  - Educar para la paz: al considerar a las personas de igual a igual, resolviendo los conflictos de forma armónica, sin necesidad de utilizar recursos como la violencia o la discriminación.

- Educar en la libertad: posibilidad de elegir sin presiones externas y sin clichés que determinen nuestra identidad, haciéndolas más integradoras y saludables.
- Educar en la justicia: potenciar en el alumnado las mismas reglas y normas, aunque en ocasiones se necesiten acciones positivas. Olvidar frases como *las niñas ayudan a las madres* o *los niños no lloran* para determinar una equidad efectiva, puesto que de otra forma, no se tratarían a todos y todas por igual.
- Resulta necesario profundizar en esta línea educativa y desarrollar una práctica que ayude a favorecer la comunicación en la resolución de los conflictos intragénero, desarrollando valores como la tolerancia, la solidaridad, el cuidado de los demás, así como favorecer una actitud crítica y constructiva hacia la transformación de la realidad.
- El modelo coeducativo se favorece a través de varios aspectos, entre los que podemos destacar un ambiente del centro limpio y cuidado, destacando la importancia de estos valores; comprar material didáctico coeducador; utilizar correctamente el lenguaje, teniendo en cuenta la variable del sexo; procurando el uso equitativo de los espacios, donde puedan llevarse a cabo actividades de forma no estereotipada, etc.

En definitiva, podemos decir que coeducar no es sinónimo de escuela mixta, puesto que unir a niños y niñas no garantiza que las acciones que se vayan a realizar no estén mediadas por el género. Coeducar significa contar con las aportaciones de ambos sexos, pues mezclar a niños y niñas, en ocasiones, sólo supone perpetuar el estereotipo. Coeducar, tampoco significa utilizar símbolos (@ / x) a la hora de representar gráficamente en el lenguaje escrito a ambos sexos, lo conveniente es utilizar las palabras genéricas y, por supuesto, tener en cuenta que el lenguaje es mucho más que simples frases y oraciones y que a veces, adaptarlo supone cambiar gran parte de las implicaciones que emitimos. Coeducar supone que niños y niñas se sientan cómodos siendo quienes son; es utilizar un lenguaje que represente a ambos sexos; es ampliar las



oportunidades educativas y formativas a todas las personas y dar el mismo valor al hecho de ser hombre que al de ser mujer (Cerviño Saavedra, 2007).

Por último, Cerviño Saavedra (2007), en las conclusiones realizadas en unas Jornadas de Coeducación llevadas a cabo en Madrid por la Confederación española de asociaciones de madres y padres de alumnos (CEAPA), indica que las claves para poner en práctica una buena coeducación comienzan por generar un ambiente que favorezca a niños y niñas a cuidar de otras personas, relacionarse fuera y dentro del ámbito escolar, respetar las opiniones de los demás y las demás, ser capaz de empatizar, utilizar recursos simbólicos que representen a todos y a todas, potenciar modelos diferentes de masculinidad y feminidad, educar teniendo en cuenta los sentimientos como el amor y la afectividad, etc.

De la mano de todo ello, concurre el apoyo legislativo a la coeducación a través de las leyes educativas que normativizan los procesos de enseñanza y aprendizaje visibilizando o no exclusiones en base al sexo.

### **2.2.2 Aparición de la coeducación en el Sistema Educativo español: LOGSE**

No será hasta el año 1990 con la llegada de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se propone por primera vez en un texto legal, la instauración en España de un modelo de escuela coeducativa, cuyo

Objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a niños y niñas, a jóvenes de ambos sexos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (...). (p.28927).

Según esta normativa, la educación permite avanzar en la lucha en contra de la discriminación y la desigualdad sea por la razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, origen familiar o social, se correspondan con valores arraigados tradicionalmente o valores que vaya apareciendo de forma dinámica en la sociedad (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990).

Asimismo, durante el período formativo garantizado por dicha normativa, abarcando así tanto la etapa de Educación Primaria como la de Educación Secundaria, se garantiza que toda actividad educativa deberá atenerse al principio “efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28930).

Este impulso hacia la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la escuela llevado a cabo a través de las políticas de paridad creadas por la Administración, supuso también la ampliación de los movimientos de mujeres (sobre todo profesoras y maestras) dispuestas a seguir luchando por una reforma educativa global (González Rodríguez y Lomas García, 2002). Incluir a las mujeres en el conocimiento formal implicaba algo más que nuevos conceptos; supuso un complejo proceso de redefinición de dicho conocimiento, haciendo de las experiencias de las mujeres un tema básico del saber, incluyendo su perspectiva en la cultura, analizando las experiencias de hombres y mujeres en relación con el sistema sexo/género; es decir, esta comprensión implicó una reconstrucción multidimensional del conocimiento (Fuentes Guerra y Freixas Farre, 1994).

Una de las aportaciones más importantes de la LOGSE al Sistema Educativo español fue la incorporación al currículo de los Temas Transversales o Educación en Valores, entre los cuáles, podemos encontrar dos que se relacionan directamente con la coeducación, la Igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la Educación sexual.

#### **2.2.2.1 La Educación en Valores: Igualdad de Oportunidades y Educación Sexual**

Como se ha señalado, la transversalidad es una de las innovaciones más significativas de la LOGSE, abriendo paso a un conocimiento integrador, globalizar e interdisciplinar, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1992. En él, según Bisquerra Alzina (2012), podemos distinguir entre el contenido y la metodología. En cuanto al primero de ellos, el contenido, hace referencia a aquellos conocimientos que la componen, como son: Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación Cívica y Moral, Educación del Consumidor,

Educación para la Paz, Educación para la sexualidad y Educación para la Igualdad de Oportunidades. En lo que respecta al segundo aspecto, la metodología, este autor indica que los contenidos se deben impartir a través de todas las áreas académicas y a lo largo de los diferentes niveles educativos. Es decir, la Educación en Valores, como indica Antonaya Rodríguez (2010) “son un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que deben entrar a formar parte en las actividades planeadas en todas las Áreas. Y añade cuya finalidad básica es la de contribuir a desarrollar personas con capacidad para desenvolverse en la sociedad” (pp.4-5). Asimismo, se consideran altamente motivadores, pues se refieren como dilemas morales extraídos del contexto social actual, por lo que afectan a todas las personas (Muñoz de La Calle, 1997).

La Educación en Valores surge de la necesidad de conseguir el gran fin de la educación escolar: una educación global e integral del alumnado, que le conviertan en seres responsables que puedan actuar de forma activa y democrática en la realidad social. Como indica Pérez Cárdenas (2010),

(...) se refieren al para qué de la educación. No solo señalan aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que hablan fundamentalmente del sentido y de la intención que a través de esos aprendizajes quieren conseguirse. Contribuyen al desarrollo integral de la persona. La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas, sino también a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social (p. 74).

En definitiva, la Educación en Valores supone un proceso de reflexión permanente, cuyo objetivo es el de fomentar el desarrollo integral del alumnado (Bisquerra Alzina, 2012). Dentro de la variedad que podemos encontrar en el currículo, resultan especialmente relevantes en la temática que nos ocupa, tanto la Educación para Igualdad de Oportunidades como la Educación Sexual. Incluimos esta última, pues la sexualidad no responde únicamente a aspectos genitales, sino a todos aquellos rasgos de la personalidad y características del individuo, que éste debe conocer, diferenciar y valorar. Para poder responder a la idea de igualdad de una forma óptima, también

debemos observar y aceptar las diferencias, sin que suponga motivo de sexismo o discriminación. Ambos contenidos serán vistos con mayor detenimiento en el siguiente capítulo de la presente tesis, en los apartados relacionados con el currículo de la etapa educativa en la que se desarrolla la investigación.

### **2.2.3 Políticas educativas en España desde una perspectiva de género (2002-2015).**

En España, debido a los continuos cambios en la ideología del Gobierno central, se han ido sucediendo una serie de legislaciones educativas que han afectado, ya sea de forma positiva o negativa, a la educación de las mujeres, contribuyendo al desarrollo o inhibición de las conductas de discriminación. A continuación, se detalla:

#### **2.2.3.1 La coeducación vista desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002)**

Las elecciones generales llevadas a cabo en España en el año 2000 supusieron la destitución del gobierno socialista de Joaquín Almunia y la instauración, por mayoría absoluta, del gobierno derechista de José María Aznar. Este cambio democrático de ideología provocó que los representantes del nuevo partido gobernante formularan una nueva concepción escolar, que sustituiría a la anterior normativa, la LOGSE. La nueva propuesta fue bautizada con el nombre de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y propuesta en el año 2002. Sin embargo, y provocado de nuevo por un cambio en el Gobierno español, esta ley nunca llegó a aplicarse. El objetivo esencial de la ley, pasaba por disponer de una educación de calidad para todos, “un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea” (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002 p. 25037).

A pesar de no entrar en vigor, el análisis de esta ley nos permite observar, en cierto modo, cuáles eran las perspectivas educativas y sobre todo, las de género, que se tenían en España durante aquellos años. En este sentido, el texto de la LOCE,

Hace referencia, única y exclusivamente, a alumnos, profesores, directores, ciudadanos...haciendo un uso genérico del masculino, denunciado porque oculta, invisibiliza, infravalora y excluye a las mujeres. Abre la puerta, por omisión, a la educación segregada por sexos y a cualquier discriminación por este motivo. Favorece elecciones profesionales condicionadas a estereotipos de género al introducir elecciones a edades tempranas e itinerarios (Ballarín Domingo, 2004 p. 38).

Todo ello puede observarse en el siguiente fragmento recogido en dicha normativa:

En los cursos de tercero y cuarto (en la Educación Secundaria Obligatoria), las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos, de idéntico valor académico (...). Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. La elección de itinerario realizada en un curso académico, no condicionará la del siguiente (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, p. 45197).

Como bien explica Ballarín Domingo (2004) en su artículo *Género y políticas educativas*, si analizamos la ley detenidamente, podemos observar que no hace ningún tipo de referencia a las niñas, ni a las docentes, inspectoras o cualquier otra persona de sexo femenino. Además, y pese a contener la *Igualdad de oportunidades para una educación de calidad*, como uno de sus capítulos, no se hace referencia explícita a las diferencias o discriminaciones por motivo de sexo, sí lo hace en cambio, con los *alumnos* con necesidades educativas específicas, los *alumnos* extranjeros, los alumnos superdotados intelectualmente y los *alumnos* con necesidades educativas especiales (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002).

La única referencia que podemos encontrar en cuanto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, son las señaladas en el Capítulo I de dicha normativa, relata cuáles son los principios en los que se basa la calidad del Sistema Educativo:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, p. 45192).

Como podemos observar, pese a no ser explícita la referencia hacia ninguno de los dos sexos puede suponerse una idea completa de igualdad, que implique tanto a niños como a niñas, puesto que, en caso contrario, se estarían vulnerando los derechos presentes en la Constitución. Sin embargo, en palabras de Ballarín Domingo (2004), “ignorar las diferencias es olvidar la historia y no intervenir, no sólo permite la reproducción de la desigualdad, sino que es contradictorio al papel que debe jugar la escuela” (pp.38-39).

- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, p. 45192).

En este caso comprobamos una mención explícita a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos como uno de los principios fundamentales de una educación de calidad. Sin embargo, llama poderosamente la atención el hecho de ser un tema que pertenece a uno de los pilares fundamentales de la normativa y que, en su desarrollo, no se haga ningún otro tipo de mención al sexo.

Esta ley se promulga cuando la coeducación todavía no es un hecho en las prácticas educativas cotidianas, cuando los valores igualitarios quedan en entredicho dentro de la misma organización escolar en la que todavía existe en la escuela, como ámbito laboral, un gran desequilibrio en la presencia de mujeres (Ballarín Domingo, 2004).

Por todo ello y debido a los cambios políticos y sociales que ocurrieron durante la primera década del siglo XIX, la Jefatura Estado decidió llevar a cabo una nueva

reforma educativa que paliase aquellas imperfecciones que poseía la antigua normativa, publicando así, en el año 2006, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación que, como veremos en el siguiente apartado, supuso enormes cambios para la coeducación española emergente.

### **2.2.3.2 La coeducación vista desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006)**

La Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (LOE), fue aprobada en 2006 tras la derogación de la anterior ley vigente, la LOGSE. Llevada a cabo tras la reforma del Gobierno socialista, la LOE se basa en tres pilares fundamentales que podemos resumir en:

1. Proporcionar una educación de calidad en todos los niveles que conforman el Sistema Educativo y para todos los ciudadanos de ambos sexos, tratando de que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades (individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales) siendo necesaria la implantación de una educación adaptada a sus necesidades (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006).
2. Colaboración entre todos y cada uno de los miembros que componen la Comunidad Educativa, colaborando para conseguir un objetivo tan ambicioso como el referenciado anteriormente, pues según esta normativa, “la combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido” (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17159).
3. El tercer principio hace referencia al compromiso de elevar los objetivos planteados en pos de la Unión Europea, llevando a cabo una convergencia entre ellos, traduciéndola en objetivos comunes para los próximos años (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006).

En este sentido, la Política Educativa de la Unión Europea (UE) se orienta fundamentalmente hacia la cooperación transnacional, potenciando los sistemas de intercambio de estudiantes y profesorado entre los Estados miembros, fomentando así la

interculturalidad y el uso de otras lenguas; a la promoción de proyectos innovadores de enseñanza y aprendizaje; a la creación de redes de competencias académicas y profesionales; convertirse en una plataforma para introducir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y para la creación de un sistema de reconocimiento mutuo de calificaciones (Madrid Izquierdo, 2007).

Como podemos observar, dentro de los pilares básicos de la ley se encuentra la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, como un requisito imprescindible para lograr una educación de calidad. Además de en los principios educativos, podemos encontrar referencias a este tópico en los fines en los que está basada, como son:

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17162).

La LOE es una ley que reordena, nuevamente, todo el Sistema Educativo. Contiene diversas referencias a la no-discriminación por razón de sexo, a la necesidad de incorporar el conocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres, de investigar sobre temas relativos a la igualdad, etc. Favoreciendo así la implicación de los centros educativos en este cometido (Subirats Martori, 2010). Un ejemplo lo podemos encontrar en una de sus disposiciones adicionales, concretamente en la disposición vigésimo quinta de Fomento de la Igualdad Efectiva entre hombres y mujeres, indicando que:

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17200-17201).



Pero además, no se centra únicamente en la implicación de las niñas dentro del Sistema Educativo, sino de las mujeres en general, como parte del mismo, buscando la equidad entre los puestos de trabajo que se ofertan desde el ámbito educativo e incluso ordenando el nombramiento, dentro del Consejo Escolar, de una persona responsable de las medidas y actividades que se llevarán a cabo en el centro en materia de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Plantea además una formación permanente del profesorado, la utilización de libros y materiales que fomenten la visibilización de las mujeres, así como una inspección reguladora que garantice el cumplimiento de las normas (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006).

Además de todo lo expuesto hasta el momento, la LOE propone una asignatura, que quizás sea la única dentro del Sistema Educativo español que refleje la importancia de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. A pesar de que, con dicha normativa siguen vigentes y cada vez obteniendo un mayor protagonismo, los contenidos referentes a la Educación en Valores, en los que, como hemos visto se incluye esta temática, desde la LOE se considera necesario establecer una asignatura que garantice el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, indispensable para la constitución de cualquier sociedad avanzada, dinámica y justa. Esta asignatura se pondrá en práctica en uno de los cursos del tercer ciclo de la Educación Primaria, y prestará “especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17168).

Sin embargo, y pese a encontrarnos ante una normativa que se acerca enormemente a las consideraciones que desde el feminismo se plantean en materia educativa, también existen numerosos detractores que piensan que muchas de las condiciones expuestas por la LOE no se llevarán a cabo en la práctica (Heredero de Pedro y Muñoz Hernández, 2005).

Por otro lado, desde esta perspectiva, se resalta el hecho de que,

El Gobierno ha hecho caso omiso de una de las enmiendas más importantes que, desde los sectores progresistas, se han hecho: la incorporación del criterio sexo en el listado de razones por las que no se puede discriminar en la admisión del alumnado. El Gobierno ha optado por la defensa de los colegios desagregados por sexo, del Opus Dei, y por asegurar la pervivencia de su concierto. Lo cual significa una clara incongruencia con los principios de igualdad de los sexos y de lucha contra esta discriminación, que el proyecto de LOE declara (Herederó de Pedro y Muñoz Hernández, 2005, p. 20).

Lo podemos observar en el siguiente extracto de la normativa:

Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17205).

Asimismo, otra de las críticas que se le asignan a la LOE es la consideración y la asignación de obligatoria a la asignatura de religión en la oferta educativa de los centros:

La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos (Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17195).

Según sus detractores, no podemos aceptar que la educación de un país aconfesional posibilite el adoctrinamiento religioso del alumnado y especialmente la transmisión de unas ideas y una moral represora y discriminatoria para las mujeres (Herederero de Pedro y Muñoz Hernández, 2005).

Pese a todo ello, esta Ley Orgánica en materia de educación ya tiene fecha de caducidad. Las últimas elecciones generales celebradas en noviembre de 2011, trajeron consigo otro cambio de ideología, traducido en la implantación de una nueva ley educativa, que pese a que ya ha entrado en vigor, no se ha puesto en práctica hasta el presente curso 2014/2015, cuando se implantará en los centros educativos de forma gradual.

### **2.2.3.3 Una mirada más actual: la coeducación desde la normativa vigente, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), o la comúnmente denominada *ley Wert*, en honor al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, entró en vigor en España el 3 de enero del año 2014. Esta normativa de mejora de la calidad educativa, fue aprobada con el único apoyo del Partido Popular, después de una amplia contestación social promovida tanto por parte de la comunidad educativa como por la oposición, que ya ha manifestado su intención de derogarla cuando se produzca un cambio de mayoría parlamentaria, pues según asegura Marcelino Iglesias Ricou, portavoz del Partido Socialista Obrero Español en el Senado, “esta ley ha sido elaborado sin ningún tipo de consenso político, educativa y social y nace muerta porque todos los grupos de la oposición han decidido que será derogada en el momento en que haya un cambio de gobierno” (Europa Press, 2013).

La normativa implica numerosos cambios en todos los niveles educativos, como la implantación de pruebas evaluativas para obtener el Graduado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el título de Bachiller; la creación en el último curso de la ESO de dos opciones de diferente objetivo: la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o la opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación de la formación profesional; distinción entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración; obligatoriedad de ofertar las enseñanzas en la lengua vehicular; prioridad

a la enseñanza plurilingüe, la diferenciación entre contenidos transversales y de Educación en Valores, etc. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). Sin embargo, nos centraremos en aquellos aspectos que afectan directa o indirectamente a la situación de igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

La LOMCE, presenta como uno de los objetivos de la reforma, “introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97859). Ya en las primeras páginas de la ley, podemos comprobar una gran diferencia entre la recientemente derogada LOE y la actualmente implantada LOMCE. Para la primera, el fin último de la educación era crear ciudadanas y ciudadanos que formarse parte activa y positiva de la sociedad. En esta ley, se considera la educación como principal motor de la economía del país. Así, los principales objetivos que persigue la reforma son:

Reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con los criterios internacionales, tanto en tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados de Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Asimismo, los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de trayectorias (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97832).

Por otro lado, para la LOMCE,

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la

escolarización para atender al derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97860).

Sin embargo, para aquellas personas y colectivos afianzados en una posición contraria a la implantación de esta normativa, resulta impensable pensar en una educación basada en la equidad si el proyecto está obsesionado por la competitividad y la productividad, propias de una visión economista de la educación (Colectivo Lorenzo Luziriaga, 2012). Es más, estas fuentes advierten de “la distancia ideológica abismal que hay entre lo que promete el largo preámbulo y lo que desarrolla el proyecto de ley en sus 93 artículos, 4 disposiciones adicionales y 5 disposiciones finales” (Colectivo Lorenzo Luziriaga, 2013, p. 2).

En cuanto a los cambios, propiamente dichos, que establece la normativa, podemos encontrar la diversificación de trayectorias en el último curso de la ESO, de forma que el alumnado pueda elegir un itinerario que se anticipe a sus intereses educativos, seguir estudiando hacia el bachillerato o hacia la formación profesional. La normativa se apoya en el hecho de que,

La posibilidad de elegir distintas trayectorias garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional (...). Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97864).

Sin embargo, esta intención no queda exenta de críticas por parte de algunos colectivos feministas, por ejemplo, citando a Castañón Suárez (2013),

El análisis de los sistemas educativos europeos ha demostrado que cuanto antes se produce la diversificación curricular y, por lo tanto, antes se produce la toma de

decisiones por parte del alumnado, más estereotipadas son estas decisiones en función del sexo (p. 9).

Es decir, Castañón Suárez (2013) se apoya en la idea de que con una edad menor, el alumnado se encuentra mayormente condicionado a los estereotipos de género, pues estos se van relativizando con la madurez y con el mayor conocimiento de las posibilidades y capacidades personales.

Asimismo y siguiendo la línea del currículo que se ofertará a niños y niñas en los centros educativos a partir de su, ya inmediata, puesta en práctica en las aulas, se encuentran las nuevas características que envuelven la asignatura de Religión Católica. La LOMCE obliga a los centros a ofertarla, dando el poder a las familias del alumnado para que escojan si la cursan o no. Como alternativa presenta una asignatura nueva, denominada Valores Sociales y Cívicos, desbancando y eliminando por completo la anterior Educación para la Ciudadanía, que desaparece del currículo oficial. De este modo, tanto la asignatura de Religión Católica como su alternativa, pasan a ser miembro activo del currículum, es decir, tendrán valor en las calificaciones finales del alumnado. Además, y mediante el siguiente enunciado, la LOMCE otorga a la Iglesia el poder de elegir los contenidos que se impartirán en dicha disciplina, así como la elección de libros y materiales. Este hecho, como el anterior, ha sido uno de los objetivos a derribar, pues para muchos, no es de recibo, en un estado laico y aconfesional, que la LOMCE,

Abra las puertas del ámbito educativo a uno de los principales agentes de poder que ha ejercido y ejerce la discriminación contra las mujeres como eje vertebrador de su política, la religión y la Iglesia católica, que han mantenido la diferenciación de roles entre mujeres y hombres basando la supremacía y bondad del varón en la sumisión y perversidad de la mujer, amparándose en la ley divina (López García, 2013, p. 11).

Además, surge la contraposición hacia la eliminación de la Educación para Ciudadanía, justificando que la LOMCE suprime y modifica los bloques temáticos del currículum sustentados en la educación en valores y derechos humanos, en la igualdad entre ambos sexos, en la erradicación de la violencia de género y en el estudio del

conocimiento crítico de sistemas ideológicos y ético-morales que han sustentado el devenir de la historia. Son éstas materias como Historia de la Filosofía, Ética o Educación para la Ciudadanía (López García, 2013). Es más, encontramos también autoras como Castañón Suárez (2013) que resaltan que la Religión Católica en el ámbito educativo, no deja de ser un aval para la utilización de vídeos contra el aborto u otros materiales. Remarca que, desde la ley, no se facilita al alumnado ningún tipo de educación afectivo-sexual, que analice la relación entre iguales, la formación sexual o la expresión de los sentimientos. A estas reflexiones, podemos añadir la característica de que, en la normativa, no se especifica los contenidos de los que versará la nueva asignatura, mientras que en la LOE, se pone de manifiesto de forma clara y contundente (como hemos visto con anterioridad en su apartado), que la Educación para la Ciudadanía sería un salvoconducto idóneo para tratar con el alumnado la temática de la discriminación por razón de sexo.

Desde la perspectiva feminista, la LOMCE, como venimos viendo, incurre en ciertas contradicciones. Quizás, la más destacable es la nueva situación en la que sitúa los poderes que poseen las escuelas privadas, en cuanto a la admisión del alumnado se refiere. Según la LOMCE,

No constituye discriminación de admisión de alumnos y alumnas o la organización de enseñanza diferenciadas por sexos, siempre la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. Así mismo, señala que en ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97897).

Como indica Castañón Suárez (2013), la LOMCE reconoce por omisión, que el sexo puede ser causa de discriminación para la admisión del alumnado en centros públicos, contradiciendo, de este modo, no sólo el precepto constitucional que indica que no puede prevalecer discriminación alguna por razón de sexo, sino también sus propias líneas en las que como hemos referenciado anteriormente, indica el sexo como una de las principales características a tener en cuenta. Además, y siguiendo el análisis de esta autora, esta normativa a través de la omisión, abre la puerta a la educación segregada entre niños y niñas, esto incluye, como hemos visto en la segunda parte de la cita textual obtenida de la ley, la seguridad de mantener de forma estatal el sostenimiento con fondos públicos, centros que mantengan esta característica y cuyos ideales puedan defender la educación diferenciada que imparten.

Por otro lado, la referencia que desde la LOMCE se hace a la convención aprobada por la UNESCO en 1960<sup>5</sup> en la que siguiendo las directrices propuestas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que afirma que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación y que en consecuencia, incumbe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura instituir, proscribir todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza y procurar la igualdad de posibilidades y trato para todas las personas en dicha esfera. Así, tal y como indica el extracto de la LOMCE expuesto anteriormente, en su artículo 2 dictamina que en el caso de que un Estado las admita, pueden darse diferentes situaciones que no serán constitutivas de discriminación, como son:

- a) La creación o el mantenimiento de escuelas de enseñanza exclusivos para cada uno de los sexos, siempre y cuando éstos ofrezcan un acceso a la enseñanza equivalente al resto, dispongan de un equipo docente igualmente calificado, así como establecimientos, locales y materiales de igualdad calidad que permitan estudios y programas equivalentes.
- b) La creación o el mantenimiento, por motivos religiosos o lingüísticos, de escuelas diferenciadas que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos

---

<sup>5</sup> UNESCO (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza [página web oficial]. Consultada el 11 de mayo de 2014. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



de la familia del alumnado, siendo facultativa la participación y asistencia a estos sistemas y si la enseñanza de los mismos se ajusta a las normas que las autoridades pertinentes hayan fijado.

- c) La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados siempre y cuando la finalidad de estos no consista en procurar la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir otras posibilidades de enseñanza diferentes a las que proporciona el poder público y siempre que exista una conformidad con las directrices marcadas por las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza en el mismo grado (UNESCO, 1960, párr. 16).

Como podemos observar, desde la convención se da la oportunidad a los estados firmantes de decidir sobre el tipo de escuelas que desean implantar en sus países. Para autores como López García (2013) utilizar esta convención celebrada en 1960 para justificar la segregación por sexos hoy en España, precisa indudablemente analizar el contexto socio-político mundial en que ésta se estableció, pues en ese tiempo en España gobernaba una dictadura militar y la enseñanza diferenciada era, como hemos visto, la establecida y utilizada para hacer propaganda al Movimiento Nacional, que legitimaba la diferenciación socio-jurídica de las mujeres. Para López García (2013) tampoco podemos obviar que actualmente se han producido importantes avances normativos en el ámbito nacional, y también en el internacional, en materia de igualdad. Como curiosidad, podemos señalar que entre los países que ratificaron aquella convención se encuentran Irán, Iraq, Arabia Saudí, Nigeria o Líbano, países donde en aquel momento (y en ocasiones aún hoy) la agresión y la discriminación hacia las mujeres eran hechos constatables del día a día (López García, 2013). En otras palabras, la segregación temprana del alumnado que se propone desde la LOMCE, nos retrotrae a sistemas anteriores a la Ley General de Educación de 1970.

### **2.3 Coeducación y aprendizaje**

Los estereotipos, la violencia de género y la revalorización de la mujer, entre otros aspectos, suelen considerarse una temática prioritaria en nuestro actual sistema educativo, como hemos podido comprobar anteriormente en el análisis de la legislación pertinente en materia de educación. Además, como venimos refiriendo, el género y la

igualdad forman parte ineludible del currículum académico a través de la Educación en Valores, resaltando la importancia de la prevención desde la escuela. En este sentido, en 2011, la Universidad Complutense y el Gobierno central, publicaban los resultados de un estudio sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud en el que, a pesar de mostrar una gran cantidad de personas que justificaban de una forma u otra el sexismo, también se constataba que la coeducación en la escuela funciona.

Según este estudio, el 27,7% de los centros educativos trataban la temática de la prevención de violencia de género con las familias. Asimismo, el 39,9% del profesorado que trabaja con adolescentes en la escuela, afirmaba haber tratado este problema en el curso anterior, considerando como eficaces las actividades realizadas en base a los objetivos propuestos. En definitiva, en el informe se exponía claramente que trabajar en la escuela la violencia de género como un tema específico, disminuye el riesgo de sufrirla (Instituto Andaluz de la Mujer, 2012).

Sin embargo, el aprendizaje de la equidad no involucra únicamente cuestiones de violencia de género, sino que consiste en educar personas, indistintamente del género al que pertenezcan. Significa además integrar a las niñas y a las mujeres en el mundo; educar tanto a las niñas como a los niños en lo emocional y lo afectivo, introduciendo a los varones en el mundo que estereotipadamente se le ha asignado a las mujeres y viceversa (Redondo Ranchal, 2008). En definitiva, implica educar en igualdad desde la diferencia. Para ello, para que el alumnado aprenda certeramente la coeducación y pueda practicarla a lo largo de su vida, nos basamos en la idea de que debemos comenzar a educarla desde la infancia, ya en los primeros ciclos del sistema educativo. Tratar con el alumnado de edades tempranas supone utilizar una temática y un vocabulario adaptado a sus características cognitivas, afectivas y sociales, ello no implica que no pueda llevarse a la práctica. Si bien, este tema generalmente se ha tratado en las etapas de Educación Primaria y, sobre todo, en las de Educación Secundaria Obligatoria, siendo menos atendido en la Educación Infantil. En el caso de esta primera etapa, la preocupación por el género se ha centrado básicamente en las diferencias entre la socialización masculina y la socialización femenina del alumnado (Romero Díaz y Abril Morales, 2008).

Por todo ello, y partiendo de que la Educación Infantil es el primer pilar de la formación integral del individuo dentro del Sistema Educativo, y puesto que forma parte ineludible en la construcción de la feminidad y masculinidad (Swain, 2010), la escuela en general y la etapa de Educación Infantil en particular, constituye un momento clave en la adquisición de la identidad personal y de género, a través de la interacción con los adultos y con sus iguales. Asimismo, la intervención de los educadores y educadoras y la colaboración de las familias, serán imprescindibles en este proceso (Espín Martínez, sf). En este sentido, autores como Estrada Inda (2014) destaca que uno de los objetivos de la familia consiste enfrentar y complementar las necesidades de sus miembros con la finalidad de lograr una satisfacción presente y una preparación adecuada y segura para el futuro. Asimismo, Garrido, Ortega, Reyes y Torres (2008) destacan que la familia se encuentra unida por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción, cuyas funciones básicas son la reproducción, comunicación, afectividad, apoyo socioeconómico, creación de normas, adaptabilidad, autonomía y, por supuesto, educación. Así, resulta indudable que, al constituirse una nueva pareja, se crean expectativas sobre cómo se contempla cuidarles y atenderles (Estrada Inda, 2014). Día a día, en el trato diario, se hacen diferencias entre niños y niñas (trato, tipo de juegos y juguetes, responsabilidades, enseñanzas...). “Las madres y los padres asumen que los niños y niñas son diferentes y por tanto hay que tratarlos de manera diferente” (Garrido, Ortega, Reyes y Torres, 2008, p. 49-50). En este sentido, cobra fuerza el estudio de Hagan y Kuebli (2007) en el que señalan que las madres y los padres son los principales promovedores de los estereotipos de género. Por su parte, Bautista Salido (2010) expone los factores que influyen en el aprendizaje de los roles de género, entre los que destacan las expectativas de las madres y los padres con respecto al comportamiento de sus hijos e hijas, los comportamientos de su familia en lo que respecta a sus roles sexuales (reparto de tareas domésticas, juegos...), la congruencia entre su discurso y su comportamiento y el ofrecimiento de estímulos diferenciados, etc.

Es decir, cuando nos encontramos inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debemos tener en cuenta todos los factores que en este influyen en el desarrollo del alumnado, tanto los contenidos que se imparten como la forma en la que se hacen, o dicho de otro modo, el currículum oficial y el currículum oculto.

### 2.3.1 Currículum oficial y currículum oculto

La escuela constituye uno de los espacios de socialización más significativos desde el que pueden liderarse profundos cambios en la construcción de actitudes y valores basados en el respeto y la igualdad entre hombres y mujeres (Vieites Conde y Martínez Ten, 2009). Sin embargo, para lograrlo será necesario ser conscientes de todas y cada una de las variables de discriminación que podemos encontrar en el ámbito educativo. Por todos es sabido que, frente al currículum explícito, es decir, aquel que viene determinado legalmente por el Gobierno Central a través de los Reales Decretos y acotado tanto por la Comunidad Autónoma pertinente como por el centro que lo imparte, existe otro que se desarrolla en el día a día de las escuelas y actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de las alumnas y alumnos: el currículum oculto. Según Santos Guerra (2014), podríamos definir este como,

El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados (párr. 2)<sup>7</sup>.

En este sentido, Torres Santomé (1991) añade que el currículo oculto es algo que viene determinando una importancia decisiva en los últimos años, pues juega un papel destacado en la configuración de los significados y valores de los que ni el alumnado ni el propio colectivo docente acostumbran a ser plenamente conscientes. En esta línea, conviene mencionar que este tipo de currículum incide plenamente en el desarrollo del alumnado, haciendo eco a las teorías educativas de la reproducción, mediante las cuales se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales. Sin embargo, no sólo encontramos desigualdades en el currículum oculto, sino también en el prescriptivo. Investigaciones como las de Sánchez Bello (2002), para la cual el currículo de la

---

<sup>7</sup> Recuperado de SANTOS GUERRA, M. Á. (19 de Junio de 2014). *Coeducación. Espacio para educar en igualdad*. Obtenido de Currículum oculto y aprendizaje en valores:

[http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page\\_id=111](http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111)

escuela mixta, a diferencia de aquel que se defiende desde el modelo coeducativo, no presenta las aportaciones de las mujeres al mundo social, económico, histórico, político o moral, entre otros. Según esta autora, el currículo se diseña, presenta y conceptualiza en torno al varón, siendo éste el punto de referencia válido desde el que se debe observar la sociedad. Por otro lado, otra de las temáticas estudiadas corresponde a las causas y consecuencias del uso de un lenguaje sexista en las aulas, en este sentido podemos referenciar a Nyström (2009), que mantiene que un uso inapropiado del lenguaje en el entorno educativo relega a las mujeres a un segundo plano.

Las últimas investigaciones sobre el currículum oculto constatan la existencia de un trato diferencial del profesorado (al margen de su sexo) sobre los chicos y las chicas. Sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces el colectivo docente y las familias seleccionan informaciones que permiten perpetuar el estereotipo, construyendo esta representación y efectuando una acomodación de su conducta. En los centros educativos, “las diferencias de género funcionan en un aprendizaje tan fundamental como es el de desarrollar una serie de estrategias para salir airosos en las actividades” (Torres Santomé, 1991, p.154), en lugar de englobar toda la práctica educativa. Los exhaustivos estudios han puesto de manifiesto que existe un currículum implícito u oculto que actúa de forma sexista a través del lenguaje, los contenidos escolares, la orientación educativa, las actitudes del profesorado o los libros de texto, entre otros. Además, han señalado el olvido y destierro del saber oficial de los intereses, expectativas o la contribución de las mujeres al desarrollo de la humanidad (Vieites Conde y Martínez Ten, 2009).

Para autores como Torres Santomé (1991), los niños son visibles (alumnado problemático, inmaduro y aplicado) dentro del Sistema Educativo, mientras que las niñas son invisibles (alumnado tímido, superviviente marginal, ansioso). Por lo general, cuando éstas acceden a la escolarización deben desplegar una serie de conductas específicas que les ayude a adaptarse a la vida cotidiana dentro de las aulas, conductas que son diferentes a las de los niños, en propias palabras del autor, “la manera de aprender y definir lo que es ser alumna es distinta a la que construyen los niños de ser alumno” (Torres Santomé, 1991, p.158). Estas interpretaciones innatas que el profesorado realiza sobre el comportamiento del alumnado son la base para conocer el modo en que las expectativas de los docentes afectan sobre su rendimiento escolar y

condicionan los procesos de pensamiento. Por ello, la coeducación se encamina a analizar las pautas de carácter no formal e ideológico que se transmiten en la práctica escolar, pues no puede existir una igualdad efectiva si no se fusionan las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros (Subirats Martori, 2010). Por consiguiente, para conseguir una pedagogía crítica con la discriminación de sexos se debe tener en cuenta, no sólo la selección de contenidos culturales y métodos didácticos adecuados, sino que deben considerarse factores interactivos de la vida académica diaria que favorezcan la visibilidad de todos y de todas (Torres Santomé, 1991).

### **2.3.2 Bases para una pedagogía coeducativa: plan escolar de igualdad.**

Como consecuencia de lo aprendido en el currículum oculto aparece en las aulas una desigualdad sexual inherente e invisible, mucho más difícil de erradicar que aquella que observamos sin más. Resultaría deseable una pedagogía y una didáctica neutra, que acercase la escuela al modelo educativo ideal que no distinga entre alumnos y alumnas por ningún tipo de causa. Sin embargo, para que la coeducación pueda llevarse a la práctica en un centro escolar deben darse una serie de características y requisitos dentro del mismo, que permitan su correcto desarrollo. Hablar de equidad no implica únicamente tratar con el alumnado la temática de forma puntual, sino que la escuela, desde sus cimientos (o dicho de otro modo, en el proyecto educativo) debe incluir la coeducación como uno de sus pilares fundamentales, elaborando los objetivos que se persiguen y las medidas que se llevarán a cabo en el mismo para conseguirlos.

Desde el Instituto de la Mujer (2009), se indica que lo ideal para abordar la coeducación en los colegios sería instaurar una práctica dual, en la que se combinen acciones concretas y transversales. Esta estrategia dicotómica garantiza la integridad de actuación en todas las áreas, tiempos y espacios, permitiendo además reforzar los resultados mediante acciones concretas y puntuales. Esta práctica necesita de varias personas que se encuentren inmersas dentro de la comunidad educativa del centro, y se encarguen de coordinar, impulsar y revisar todo lo relacionado con el tema de igualdad y coeducación. No obstante, para poner en marcha este sistema, el centro educativo debe cumplir tres requisitos (Instituto de la mujer, 2009):

1. Contar con un Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el que la coeducación esté planificada y coordinada, teniendo en cuenta los recursos disponibles del centro para llevar a cabo la práctica.

El centro educativo debe plantear un proyecto que aborde la temática con un carácter global y estratégico en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género, de manera que esta perspectiva impregne la cultura, las políticas y las prácticas del centro, integrándose de este modo en los aprendizajes de todas las competencias. Para ello, deberán adoptar una metodología que posibilite el diálogo, la interacción, la solidaridad, la igualdad y el respeto entre el alumnado, el profesorado, las familias, la administración pública, etc., es decir, que produzca un impacto hacia todos los miembros de la comunidad educativa (Gobierno Vasco, 2013).

2. La implicación de toda la comunidad educativa en el tema (profesorado, familias, claustro...).

La coeducación elimina la jerarquización de un género sobre otro, no pretende modificar las conductas de ninguno de los dos sexos para supeditarse o liderar al otro. Tampoco pretende educar a los sexos como si fueran idénticos, sino integrar las diferencias y valorar y respetar la diversidad. En este sentido, el papel del colectivo docente, junto con el de las familias es fundamental para lograr una educación basada en valores igualitarios, libres de estereotipos y comportamientos sexistas. La colaboración entre familia y escuela resulta fundamental para la consecución de todos los objetivos que ésta última se plantee conseguir, pues la coordinación entre ambos así como el uso de una metodología y criterios comunes resultan esenciales para llevar a buen puerto la práctica coeducativa (Cabeza Leiva, 2010). Los dos ámbitos más importantes en los que se socializa el alumnado son la familia y la escuela, por lo que incurrir en mensajes contradictorios puede suponer el fracaso.

3. La necesidad de un cierto conocimiento de la materia. Extensible posteriormente al resto de profesorado tras una formación específica y progresiva.

Este punto es muy importante, pues según autoras como Cabeza Leiva (2010), una vez que el profesorado esté concienciado, sensibilizado y formado en materia

coeducativa, podrá potenciar con mayor conocimiento de causa los valores implicados en el proyecto, como son la tolerancia, el respeto, la justicia o la igualdad, promoviendo actitudes cooperativas entre niños y niñas facilitando la interacción entre ambos. Además, indica que el Departamento de Orientación de cada centro será el responsable de asesorar al profesorado en materia coeducativa. En este sentido, para autoras como Moreno Llaneza (2013),

Para llevar la coeducación a los centros es necesario que el profesorado y las familias sean conscientes de la importancia de tener una escuela igualitaria que responda a criterios democráticos y de justicia que sepan analizar los mensajes que recibimos y transmitimos a diario, que se pueda aplicar la perspectiva de género en todos esos análisis para hacer frente a cualquier tipo de discriminación, que haya una serie de recursos y estrategias para prevenir la violencia de género, etc. (p.6).

Asimismo, según Alonso del Pozo (2009), el centro puede crear una Comisión de Igualdad en la que estarán representados todos los miembros de la comunidad educativa, que será la encargada de coordinar el diagnóstico del centro; de elaborar la programación e impulsar el Plan de Igualdad o el Proyecto Coeducativo; de proponer medidas correctoras e incluirlas en la Programación General Anual, de coordinar e impulsar su desarrollo, así como de colaborar con una persona experta en el tema que debe formar parte del Consejo Escolar; de realizar el seguimiento, informar y evaluar el desarrollo y la eficacia de las medidas adoptadas y, por último, de participar y promover acciones formativas en igualdad de género.

A partir de este momento, el centro educativo podrá comenzar a realizar su Plan de Igualdad. Dicho objetivo viene regulado por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres como “un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo” (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 2007, p. 12620). Esta medida, implica introducir en sus documentos organizativos, tales como La Programación General



Anual y el Proyecto Educativo un proyecto coeducativo que permita “enfocar más la diversidad, la singularidad, la multiplicidad y la convivencia en los espacios y contextos igualitarios, lo que se traduce en escuelas inclusivas” (Antón Ogando, 2015, p. 308). De esta manera, y siguiendo a autores como educa el proyecto coeducativo “se resitúa como el gran eje para gestionar las múltiples variables que afectan a la vida de cada niña y cada niño” (p. 36). Asimismo, destaca que,

Hablar de coeducación implica hablar de la superación del fracaso escolar, de la educación ética y convivencial, de la educación de los sexos, de los afectos y sentimientos, de la educación intercultural, de la educación del ocio, etc. (Iturbe Gabikagosaskoa, 2015, p. 36).

Según autores como Elorza Ibáñez De Gauna, Iturbe Gabikagosaskoa y Puertas Peña (2013), un Proyecto Coeducativo de Centro irá recogido en el Proyecto Educativo del centro, formando parte de uno de los pilares básicos en los que se fundamenta dicha entidad. Asimismo, será el encargado de contemplar “los valores consensuados por toda la comunidad educativa para lograr el pleno desarrollo personal y la igualdad” (p. 29). Asimismo, este proyecto será el encargado de aglutinar estrategias entre escuela y familia, pues centrándonos en la etapa en la que se centra esta investigación, como es la Educación Infantil, “con las criaturas menores de seis años de poco sirve generar proyectos que incidan exclusivamente en el ámbito escolar” (Elorza Ibáñez De Gauna, Iturbe Gabikagosaskoa y Puertas Peña, 2013, p. 29). Por lo tanto, lo ideal será que las finalidades y objetivos que se deriven de estos planes o proyectos relacionados con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos estén coordinados con los dos grandes ámbitos de socialización en los que se desarrolla el individuo, tales como la escuela y la familia.

Para llevar a cabo esta tarea es muy importante que el centro sea consciente de la necesidad de instaurar un nuevo modelo coeducativo. Por eso, además de la revisión de los documentos administrativos como el Proyecto Educativo y de la unión de toda la comunidad educativa en pro de la causa, desde el colegio se debe visibilizar el sexismo presente en sus aulas, sensibilizando tanto al alumnado, como al profesorado y las familias, para que comprendan el nivel de importancia del tema.

Para ello, el primer paso será realizar un análisis del centro, a través de cuestionarios o de la simple observación, para proponer el punto de partida desde el cual se desarrollará el plan de igualdad. Este diagnóstico consiste en analizar las características del entorno escolar, el contexto socioeconómico y socio cultural, datos del profesorado, alumnado y personal no docente desagregados por sexo, así como la composición del consejo escolar y el claustro, análisis del uso de los espacios, organización del centro, actividades escolares y extraescolares que se llevan a cabo en el mismo, lenguaje, la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPAS), materiales, juegos, el sexismo procedente de la familia, etc. (Quesada Jiménez, 2014).

En segundo lugar, como se ha apuntado anteriormente, se debe formar al profesorado sobre este tema, a través de charlas, cursos y proporcionándole toda la información que escasea dentro de las titulaciones académicas. La Comisión de Igualdad, será la encargada de revisar el Proyecto Educativo para adaptarlo a la nueva situación, a proponer actividades, metodologías participativas, organización escolar, búsqueda de materiales y currículum igualitarios, utilización de un lenguaje no sexista, etc. En tercer lugar, deben revisarse también los contenidos de área y etapa, no centrándose en su cambio o eliminación, sino más bien en una reestructuración adaptada al nuevo sistema organizativo del centro, que tenga en cuenta la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Por último, debemos contar con una serie de objetivos que deseamos cumplir. Los objetivos específicos serán aquellos que se vayan consiguiendo con las actividades propuestas y a corto plazo, el objetivo último será el de conseguir la plena igualdad en el centro. Para ello, se realizarán una serie de evaluaciones, comprobando los adelantos que se han conseguido, revisar lo que se haya programado y modificarlo si fuese necesario (Alonso del Pozo, 2009).

La última fase, será la evaluación. Ésta se llevará a cabo en dos momentos: el primero durante el proceso de implantación, por si surge la necesidad de realizar cambios; el segundo será al finalizar el Plan de Igualdad, en el que se observará el grado de consecución de los objetivos propuestos y se establecerán propuestas de mejora (Quesada Jiménez, 2014).

Con respecto a esta cuestión, podemos referenciar algunas de las iniciativas desarrolladas en torno a la coeducación (Torres San Miguel, 2010).

En primer lugar, nos adentraremos en el *Proyecto RELACIONA*, perfeccionado por el Instituto de la Mujer tras el seminario *Educación en relación*, llevado a cabo en el año 1997. Constituye una iniciativa en colaboración con otros Organismos de Igualdad de las Comunidades Autónomas y otras entidades. Su objetivo es, “promover la reflexión del profesorado sobre el tratamiento del amor y la sexualidad en la educación como una vía de prevención y eliminación de la violencia contra las mujeres” (Instituto de la Mujer, 2008, p. 169). Según autoras como Torres San Miguel (2010), a partir de la experiencia y de los conocimientos generados por los informes del proyecto, se optó por profundizar en los modelos afectivos y de la sexualidad, por lo que desde el año 2008 llevar por subtítulo *El amor y la sexualidad en la educación*, subrayando la importancia de la prevención de comportamientos violentos hacia las mujeres. De todos los centros educativos de la Región de Murcia, en 2014 sólo el IES Floridablanca estaba adscrito al mismo, en el que trabajaban 6 mujeres y 3 hombres (Instituto de la Mujer, 2014).

En segunda instancia, corroboramos la existencia del *Proyecto INTERCAMBIA*, cuyos orígenes se remontan al año 2005. Surge de una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del CNiiE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través del Instituto de la Mujer, en colaboración con los Organismos de Igualdad y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas. Cuenta con el apoyo del Fondo Social Europeo (Torres San Miguel, 2010). Constituye un espacio virtual para compartir experiencias, intereses, conocimientos y motivaciones en torno a las niñas y los niños, hombres y mujeres en la educación, es decir, sobre prácticas educativas que incluyen los saberes femeninos y masculinos. Entre sus objetivos podemos citar:

Recabar, organizar y generar conocimiento e información sobre la igualdad de género en el ámbito educativo; aportar y facilitar recursos coeducativos que respondan a las demandas de las y los profesionales del ámbito educativo y social; promover y difundir actividades formativas relacionadas con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la coeducación y proporcionar a la Administraciones Educativas y a los Organismos de Igualdad de las C.C.A.A. una herramienta de intercambio de conocimiento y de las experiencias en coeducación (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, parr. 1).

El tercer programa coeducativo al que haremos referencia es el *Programa de los Premios Irene. La paz empieza en casa*. Convocados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se encarga de destacar y difundir proyectos realizados por centros educativos y dirigidos a erradicar la violencia contra las mujeres (Instituto de la Mujer, 2008). “Estos premios se dirigen al profesorado y, en general, a profesionales de la educación que ejercen su actividad en centros de enseñanza españoles financiados con fondos públicos” (Torres de San Miguel, 2010, p. 28). Para el año 2015 han sido reglamentados por la Resolución de 31 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan los Premios Nacionales de Educación en la enseñanza no universitaria correspondientes al año 2015, en las siguientes categorías: centros docentes, carrera académica de investigación e innovación educativa, entidades para la promoción educativa y equipos docentes.

### **2.3.2.1 Objetivos coeducativos para el plan de igualdad en la etapa de Educación Infantil**

Para que un Plan de Igualdad o Proyecto Coeducativo resulte efectivo es imprescindible que se proyecte de forma que se considere la importancia de la cultura patriarcal arrastrada y que tenga en cuenta que la erradicación de la desigualdad entre sexos es un proceso lento y paulatino. Por otro lado, debe ser realista y adaptarse a las necesidades específicas de cada centro y de las personas que lo componen a través de la fase de diagnóstico. Por ello, y considerando la etapa de Educación Infantil como el objeto de estudio de nuestro trabajo, resultaría necesario adaptar los objetivos que se planteen dentro del Plan de Igualdad a las características del alumnado al que se asigna. A través de la revisión de trabajos como el que Espín Martínez (sf) realizó para el programa de Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia,

podemos establecer para esta etapa educativa una serie de objetivos referentes a la materia de género e igualdad a la que nos venimos refiriendo, entre ellos podemos destacar:

- Poner de manifiesto los estereotipos de género existentes en las relaciones y tareas familiares, en el uso del lenguaje, en los medios de comunicación, en el trabajo... tomando conciencia de su existencia.
- Tomar conciencia del uso sexista del lenguaje y de la imagen.
- Ayudar a nuestro alumnado a descubrir lo positivo de cada uno y fomentar las relaciones sociales positivas.
- Favorecer el desarrollo de actitudes y comportamientos tendentes a eliminar actitudes sexistas en nuestro alumnado.
- Proyectar estos objetivos fuera de la escuela de forma que se implique a toda la comunidad educativa.
- Fomentar la concienciación del alumnado y de las familias de la necesidad de trabajar de manera conjunta para prevenir situaciones de desigualdad y de violencia por razón de sexo (p.7).

En este sentido, y siguiendo a autores como Elorza Ibáñez De Gauna, Iturbe Gabikagosaskoa y Puertas Peña (2013), hablar de coeducación en la escuela infantil supone atender a una serie de contenidos, agrupándolos en diferentes formas de educación:

- La educación sexual, centralizada en cómo nos hacemos de un sexo o de otro y en el significado de ser niño o niña en la sociedad.
- La educación en los afectos y sentimientos, atendiendo a aspectos como cuestionarse si los afectos poseen sexo o si tanto las niñas como los niños pueden llorar.

- La educación corporal, mediante el conocimiento de nuestros cuerpos, observando las diferencias y similitudes.
- La educación de la cultura femenina, revalorizando el papel de la mujer en la historia, procurando que el alumnado conozca la importancia de su figura.
- La educación familiar, conociendo diferentes tipos de familias y analizando si todas son igualmente importantes.
- La educación intercultural, para que el alumnado pueda conocer su cultura y la de los demás, así como la relación que existe entre las personas de diferentes culturas.
- La educación ética, lo que nos permitirá mostrarles cuáles son los derechos fundamentales que poseen tanto las niñas como los niños, así como los hombres y las mujeres, entendiendo y comprendiendo aquello que es moralmente reprochable, así como la capacidad para determinar que es la verdad, la justicia o la belleza.
- La educación para el ocio, mostrando nuevas formas de diversión y utilizando recursos como la literatura, el cine o la televisión para fomentar en el niño y en la niña actitudes no discriminatorias entre los sexos.

La pretensión de los objetivos propuestos es que sean realistas, que se encuentren acorde con el alumnado y que sean evaluables. Además, debido a las características de globalidad de la etapa, deben reflejar aprendizajes interrelacionados entre sí que puedan trabajarse desde cualquiera de las áreas que componen su currículo. Ahondaremos en esta serie de contenidos a lo largo del siguiente capítulo de nuestro trabajo, en el que desarrollaremos toda la información pertinente que nos ayude a conocer las peculiaridades de los niños y las niñas que cursan el segundo ciclo de la Educación Infantil, así como las características de dicha etapa.

## CAPÍTULO III: El valor de los primeros pasos: Educación Infantil e igualdad

Si repasamos brevemente la información recopilada en el capítulo anterior nos hacemos eco de la importancia que ha tenido la educación de las mujeres en las luchas feministas, así como de las diversas modificaciones que la han ido aconteciendo y modificando hasta nuestros días. Además hemos analizado exhaustivamente todas aquellas políticas en torno a la educación que han podido afectar, de un modo u otro, al desarrollo de la coeducación en el sistema educativo español, ahondando en aquellos aspectos del aprendizaje y del currículo que afectan directamente a la implantación de este modelo educativo. Tras ello, en el presente capítulo, abordaremos específicamente la etapa de Educación Infantil, aproximándonos a valores de igualdad y no discriminación inherentes en la misma y analizando, desde la perspectiva de género, la normativa específica, aproximándonos así a la parte empírica de nuestro trabajo, centrada en el segundo ciclo de dicha etapa.

### **3.1 Características psicoevolutivas del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil**

El ser humano, ya desde su nacimiento, posee una enorme capacidad de cambio, que le va a acompañar durante toda su vida. Estas modificaciones surgen como consecuencia de la adaptación al entorno en el que vive y al desarrollo de los diferentes niveles de maduración. Durante los primeros años se llevarán a cabo los nacientes aprendizajes y las aproximaciones al entorno sociocultural, aspectos que resultarán de gran relevancia para su desarrollo posterior. Según autoras como Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2010), esta evolución posee dos características: es sistemática, pues se produce de forma organizada y coherente y es adaptativa, debido a que su finalidad consiste en enfrentar las condiciones internas y externas de la vida. Asimismo, autores y autoras como Caler Vázquez (2009), Palacios González, Marchesi Ullarte y Coll Salvador (2004) o Antoranz Simón y Villalba Indurria (2010), entre otros, señalan las siguientes particularidades al respecto:

1. Interrelación de los ámbitos del desarrollo (físico, afectivo, social e intelectual): se relacionan entre sí, influyendo unos en los otros.
2. Progresivo, secuencial, acumulativo y holístico: el desarrollo se lleva a cabo de forma paulatina. Constituye un proceso gradual en el que la consecución de unos logros básicos habilitan la posibilidad de conseguir otros más complejos, es decir, posee un carácter integral en el que las conductas dependen unas de las otras. El niño y la niña consiguen, en primer lugar, desarrollar las capacidades generales para pasar, posteriormente, a las específicas.
3. Diferencial: cada niño y cada niña se relacionan de forma diferenciada en base a sus capacidades, necesidades, ritmos de maduración, etc., por lo que el desarrollo es similar en todos los casos, pero siempre tomando en consideración la diversidad. En definitiva, refleja las diferencias individuales.
4. Está sometido a múltiples factores de tipo hereditario y ambiental. García Gómez (2009) nos define la herencia como la dotación cromosómica que tenemos cada persona, responsable de la transmisión de caracteres a nuevos



descendientes. La carga genética y la maduración del sistema nervioso y endocrino influirán en el modo en el que interactuarán los niños y las niñas y en la aparición o inhibición de unas u otras conductas. Por otro lado, en cuanto al ambiente, esta misma autora lo relaciona con todos los aspectos que suceden alrededor de un individuo, como son los factores socioeconómicos, psicológicos u otros como el descanso o el desarrollo del lenguaje. En definitiva, manifiesta las diferencias culturales.

Considerando todas las características que determinan al ser humano como una unidad bio-psico-social (Rubio Méndez, 2012), estructuraremos el siguiente epígrafe en cuatro apartados diferenciados, atendiendo así a todos los ámbitos del desarrollo: motriz, cognitivo, socio-afectivo y lingüístico.

### **3.1.1 Características básicas del desarrollo psicomotor de la niña y el niño hasta los 6 años.**

El concepto de desarrollo físico hace referencia, según Maganto Mateo y Cruz Sáez (2004, p. 5) “a los cambios corporales que experimenta el ser humano, especialmente en peso y altura, y en los que están implicados el desarrollo cerebral y el desarrollo neuro-óseo-muscular”. Para comprender las secuencias madurativas que sigue el desarrollo motriz, debemos tener en cuenta las dos leyes de la maduración física: la ley céfalo-caudal y la ley próximo-distal (Maganto Mateo y Cruz Sáez, 2004). Según sendas leyes, el control de las partes cercanas a la cabeza, así como aquellas más próximas al eje central, se controlan con anterioridad al resto.

Durante la etapa de los tres hasta los seis años, los niños y las niñas crecen con una rapidez inferior a la que lo llevan haciendo hasta este momento. Sin embargo, su progreso en el desarrollo y coordinación muscular sigue aumentando aceleradamente, permitiéndole realizar numerosas actividades. Alrededor de los tres años, los infantes irán perdiendo la redondez infantil que les caracteriza, adquiriendo una apariencia atlética y de la niñez, en la que el tronco, los brazos y las piernas se alargan y las partes del cuerpo comienzan a establecerse de forma proporcionada con el mismo, excepto la cabeza, que sigue siendo relativamente grande. La estatura promedio a estas edades se sitúa en 94 centímetros, aumentando entre cinco y siete centímetros por año,

produciéndose un aumento del sistema muscular que le permite aumentar su fuerza, mejorar la dureza de sus huesos y mejorar las habilidades motoras (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman 2010).

Como hemos señalado anteriormente, no todos los niños ni las niñas pasan por las etapas del desarrollo de la misma forma pues están condicionadas por factores biológicos (herencia) y factores ambientales (peso, motivación, etc.). Antiguamente, numerosos psicólogos del desarrollo consideraban que la evolución de la psicomotricidad está íntimamente relacionada con las redes encefálicas, que permitirán posteriormente el aprendizaje académico. En la actualidad, la mayoría de los investigadores ya no consideran la motricidad como la base para todas las habilidades, aunque reconocen su importancia en actividades como la lectura, la matemática, la salud, la autoestima y el buen ánimo (Stassen Berger, 2006).

Las capacidades motrices se dividen en dos áreas: la psicomotricidad gruesa y la fina (Ardanaz García, 2009). Muchos son los autores y las autoras que han realizado estudios acerca de estos dos tipos de acción motriz. En relación con la psicomotricidad gruesa, Ardanaz García (2009) la define como el control que una persona posee sobre su propio cuerpo, especialmente ante los movimientos globales y amplios. Asimismo, Maganto Mateo y Cruz Sáez (2004) consideran la motricidad gruesa como la locomoción y el desarrollo postural. Por otro lado, en cuanto a la psicomotricidad de carácter fino, para Ardanaz García (2009) se corresponde con aquellas actividades que necesitan una mayor coordinación y precisión, refiriéndose tanto a movimientos realizados únicamente por una o por varias partes del cuerpo, entre ellas, podemos destacar la coordinación viso-manual (realizar ejercicios con la mano de acuerdo a lo que se está viendo), fonética (coordinación de movimientos necesarios para el proceso del habla), motricidad gestual (control de las manos) y motricidad facial (dominio de la musculatura para adquirir la posibilidad de comunicarse y relacionarse). Con respecto a esta última, podemos decir que el niño y la niña se encuentran en la denominada *edad de gracia*, término acuñado por Wallon (1975) para catalogar a los infantes cuando son capaces de desarrollar las habilidades expresivas y motóricas con gran espontaneidad y soltura, sirviéndole para comunicarse con su entorno. Por otro lado, si nos acercamos de nuevo hacia los estudios de Maganto Mateo y Cruz Sáez (2004), podemos señalar la

relación existente entre la psicomotricidad fina y la prensión. Para estas autoras, estas habilidades motoras implican la utilización de los músculos más pequeños del cuerpo, a través de los cuáles, las niñas y los niños ganan en competencia e independencia.

La escuela constituye uno de los ámbitos más importantes para trabajar el desarrollo motriz con el alumnado. Siguiendo los estudios de Picq y Vayer (1985) y los de Maganto Mateo y Cruz Sáez (2004), una buena educación psicomotriz debe constar de varios aspectos como son: el esquema corporal, la lateralidad, estructuración espacio-temporal, coordinación dinámica y viso-manual, tono muscular, independencia motriz, control respiratorio y equilibrio.

Así, y según Ardanaz García (2009) y Paniello Jiménez (2006), las características psicoevolutivas de los niños y las niñas durante este tramo de edad son, entre otras:

- Características psicoevolutivas motrices a los 3 años:
  - Realización de algunos desplazamientos: carrera y parada, subir escaleras, salta con los pies juntos, se mantiene sobre un pie, camina hacia atrás, andar dos o tres pasos siguiendo una línea, etc.
  - Diferencia entre los segmentos corporales y los elementos.
  - Manejo de nociones espacio-temporales básicas (arriba-abajo, delante-detrás, antes-después, deprisa-despacio, etc.).
  - Desenvuelve un objeto.
  
- Características psicoevolutivas motrices a los 4 años:
  - Realizar tareas globales a partir de la imitación.
  - Domino del trazo, dobla la hoja de papel por la mitad, pasa las páginas de un libro, traza plantillas siguiendo contornos, arma un rompecabezas, etc.
  - Mayor dominio en los desplazamientos: carrera con giros, cambios de dirección y velocidad, camina de puntillas, baja las escaleras alternando los pies, etc.
  - Ordena acontecimientos cortos en el tiempo y usa términos específicos (hoy, ayer, mañana).

- Características psicoevolutivas motrices a los 4 - 5 años:
  - Se define la lateralidad.
  - Avance en la agilidad, equilibrio y control tónico (saltar sobre un pie y mantenerse sobre él con los ojos cerrados, saltar hacia atrás, se inclina y toca el suelo con las manos, salta hacia delante con los pies juntos, etc.).
  - Trazo más desinhibido (copia números y palabras, arruga una hoja como una pelota, dibuja figuras geométricas...).
  - Gran control y dominio de la coordinación viso-motriz (abre un candado con su llave, corta con las tijeras siguiendo una línea, hace nudos...).

Durante los primeros años de vida, el desarrollo psicomotor y el desarrollo cognitivo irán íntimamente relacionados pues el niño y la niña comenzará a conocer el mundo que le rodea a través de su cuerpo.

### **3.1.2 Características básicas del desarrollo cognitivo de las niñas y los niños hasta los 6 años.**

A partir de los años 70, el desarrollo del pensamiento ha sido un tema de especial interés para científicos, educadores, psicólogos y resto de especialistas en general. El acto de pensar resulta un proceso complejo que no está claramente explicado. Existen numerosas teorías y modelos explicativos que se involucran en este ámbito de estudio (Amestoy de Sánchez, 2002). Por todo ello, no existe una única definición de inteligencia, por ejemplo para Terman (2007) es la capacidad que tiene el ser humano para pensar de manera abstracta; según Wechsler (2002) constituye la capacidad para actuar con un propósito concreto, pensando de forma racional y relacionándose eficazmente con el entorno y, acorde con los estudios de Guy Meyer (2006) la conducta inteligente se dirige hacia una meta y es adaptativa, definición muy relacionada con la aportada por Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2010), entendida como la forma en la que “las personas adquieren, recuerdan y aprovechan el conocimiento, entienden los conceptos y relaciones y resuelven los problemas cotidianos” (p. 143).

Sin embargo, y pese a toda la gran cantidad de estudios que pueden encontrarse para establecer cómo es y cómo se desarrolla la inteligencia en el niño y la niña, el más comúnmente aceptado es la Teoría Cognitiva de Piaget. Para éste la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos sino una

“forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a parte de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensorio-motores” (Piaget, 2000, p. 17). Es decir, para este autor, el desarrollo cognitivo constituye un proceso que implica las capacidades para conocer, comprender y controlar el entorno inmediato, de modo que sus actuaciones sobre el medio desencadenen un desequilibrio estructural cuyo equilibrio vuelva a establecerse nuevamente a través de la asimilación (acción del organismo sobre los objetos) y la acomodación (reacción modificadora de conducta) de la nueva información.

La función de la inteligencia es organizar el mundo para el sujeto, con el objeto de posibilitarle adaptarse a la realidad. La adaptación se produce por medio de dos mecanismos anteriormente mencionados: asimilación y acomodación (Weissmann, 2007). Según Piaget (2000), la conducta humana se organiza en esquemas de acción o representación adquiridos, elaborados por el sujeto a partir de la experiencia individual. Estos esquemas se organizan en estructuras que son modificadas gracias a la inteligencia. De este modo, podemos afirmar que para Piaget (2000), el desarrollo intelectual será consecuencia de un proceso de cambios en los que el individuo pasará de estructuras mentales simples a estructuras mentales complejas. Pero para que esto sea posible, será necesario que se produzca un desequilibrio de las estructuras, una modificación de las mismas y un posterior reequilibrio.

Así, Piaget (2000) descubre el desarrollo intelectual como una sucesión de estadios, entendiendo por estadio los diversos “cortes” de la evolución humana, cada uno con unas características propias que los diferencia del resto. Distingue entre cuatro estadios<sup>8</sup>, de los que destacaremos dos, por ser aquellos que se enmarcan en el tramo de edad que se corresponde con la etapa educativa en la que se centra el presente trabajo –segundo ciclo de Educación Infantil–:

---

<sup>8</sup> Los estadios que no se incluyen en el cuerpo de la redacción por desvinculación al tramo de edad con el que se corresponde son dos: el Estadio de las Operaciones Concretas (7-12 años) durante el cual la niña y el niño serán capaces de resolver problemas numéricas, usar símbolos de modo lógico, conservar las cantidades numéricas y la irreversibilidad, entre otros (Piaget, 2000). Al final de esta etapa aumentará, además, la seriación, el ordenamiento mental de conjuntos y la comprensión de conceptos abstractos como la causalidad, el espacio, el tiempo o la velocidad. Asimismo, el niño y la niña se vuelve más sociable, aumentando las relaciones entre iguales (Castaño Marín, 2006). Por otro lado, el último estadio según Piaget (2000) será el de las Operaciones Formales (desde los 12 años en adelante), donde se desarrolla la capacidad de establecer relaciones entre dos variables al mismo tiempo, de modo que se afianza la noción de conservación. Según esta teoría el acceso a este tipo de conocimientos prepara el cerebro de la persona para adquirir cualquier habilidad cognitiva. En definitiva, se producen los razonamientos lógico-deductivo y forma-abstracto (Castaño Marín, 2006).

- Estadio sensoriomotor (0-2 años): empieza el nacimiento de la inteligencia. El bebé se relaciona con el mundo que le rodea a través de los sentidos y la acción. Este estadio se divide a su vez en 6 subestadios en los que el niño y la niña pasan de los reflejos innatos del ser humano hasta la adquisición del concepto de permanencia del objeto (Piaget, 2000). Pese a corresponderse con un intervalo de edad inferior a la del alumnado al que va destinado este trabajo –5 años–, resulta imprescindible conocer los aspectos generales del mismo, pues el desarrollo del siguiente estadio se apoya directamente en las adquisiciones que el niño y la niña llevan a cabo durante sus dos primeros años de vida.
- Estadio pre-operacional (2-6/7 años): durante este período, y gracias a la aparición del lenguaje y la adquisición del concepto de permanencia del objeto, los infantes adquieren la función simbólica, para ello, deben pasar por dos etapas diferenciadas: el pensamiento pre-conceptual y el pensamiento intuitivo (Piaget, 2000). Al final de este estadio el niño y la niña serán capaces de razonar de una forma lógica, aunque aún no serán capaces de establecer una conclusión a partir de unos principios lógicos y si estos cambian, cambiar también sus conclusiones (Stassen Beger, 2007). Los avances de este desarrollo cognitivo irán acompañados por una comprensión, cada vez mayor, del espacio, la causalidad, las identidades, la categorización y la capacidad numérica (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010).

En definitiva, si nos acogemos a esta teoría, durante la etapa de Educación Infantil el niño y la niña presentarán características cognitivas que comienzan a madurar. Han pasado del uso de los sentidos y la habilidades motrices como medio para conocer el mundo que les rodea, a la utilización del lenguaje; de un pensamiento activo y reflexivo a un pensamiento egocéntrico que provoca que el infante comprenda el entorno únicamente desde su propia perspectiva y de la adquisición de la noción de permanencia del objeto (no existe si no lo tienen a la vista) a la usanza de la imaginación y del lenguaje para expresar las acciones mentales, la autoexpresión y la influencia con los otros (Stassen Beger, 2007).

### **3.1.3 Características básicas del desarrollo socio-afectivo en las niñas y los niños hasta los 6 años.**

La primera conducta pre-social del bebé es la sonrisa a pesar de que la primera relación social que mantenga será con su madre (Arrollo Escobar, 2009). A medida que va creciendo, tanto sus expresiones, como las vinculaciones que establezca con otras personas se tornarán más fáciles de comprender (Staseen Berguer, 2007), hasta que pase de la incomunicación a la comunicación (Arrollo Escobar, 2009).

La capacidad para que el niño y la niña interactúen y formen parte del medio en el que viven se desarrolla a través de la socialización. Una de las posibles definiciones de este término, la encontramos en el texto de Fernández Mostaza (2003), para la que la socialización consiste en,

Un proceso mediante el cual el individuo aprende y aprehende, en el transcurso de su vida, los elementos culturales de su medio, los integra en las estructuras de su personalidad –bajo la influencia y agentes significativos– y se adapta al entorno social en cuyo seno tiene que vivir (p.46).

La socialización es un proceso continuo que se llevará a cabo durante toda la vida del individuo. El primer ámbito que influirá en este proceso será, sin duda, la familia. El tipo de hogar en el que vive un bebé y las relaciones que en él se establecen, poseerán un profundo efecto en su emergente desarrollo socio-afectivo, pues “todas las teorías del desarrollo concuerdan en que la crianza en el ser humano depende de los lazos sociales” (Stassen Berger, 2007, p. 203). La mayor parte de las actividades humanas se desarrollan dentro del núcleo familiar, siendo éste el responsable de forjar el carácter y la personalidad de las niñas y los niños, estableciendo vínculos de apego que se convertirán en modelos referentes de conducta. El principal estudio sobre este vínculo afectivo lo realiza en los años 50 Bowlby (1993, p. 60), quien lo define como “cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido”. El modelo que este autor propuso se basaba en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego (conductas al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego), el sistema de exploración (disminución de las

conductas de exploración cuando se activan las conductas de apego), el sistema de miedo a los extraños (reducción de conductas exploratorias y mayor apego a la figura de referencia) y el sistema de afiliativo (interés por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, no sólo de la especie humana) (Oliva Delgado, 2004). Esta teoría explica la importancia de las relaciones sociales en la construcción de modelos internos que guiarán las percepciones individuales y socioemocionales del pensamiento de la niña y del niño (Bowlby, 2014). Asimismo, estas interacciones que se lleven a cabo entre los infantes y sus progenitores, estarán basadas en la cultura de referencia y condicionaran el desarrollo socio-afectivo posterior del bebé.

Ainsworth (mencionado por Oumar, Pisani y True, 2001), a partir de los estudios de Bowlby, investigó sobre esta misma cuestión por medio de una observación naturalista en los hogares de niños y niñas africanos en Uganda a partir de una situación desconocida (Oumar, Pisani y True, 2001). Las conclusiones de su estudio responden a tres patrones conductuales que representan los tipos de apego establecidos: apego seguro, apego inseguro-evitativo y apego inseguro-ambivalente. Estos tres patrones de apego son universales, sin embargo, las conductas de apego difieren entre las diferentes culturas, lo que implica la gran importancia de este factor en el desarrollo socio-afectivo de los pequeños y las pequeñas (Oumar, Pisani y True, 2001).

Según Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, (2010) son escasas las diferencias mensurables entre los bebés de ambos sexos, apareciendo las primeras variaciones conductuales entre el primer y el segundo año de edad (preferencias en los tipos de juego y agrupamientos monosexuales). Además según estas autoras, los infantes comienzan a percibir diferencias entre mujeres y hombres mucho antes de que su conducta se diferencie por género e incluso antes de que puedan hablar. Causa de ello serán las expectativas que los familiares posean acerca de lo que se considera ser hombre o mujer, promoviendo así una influencia temprana en la personalidad de sus hijos e hijas, tipificando el género mediante la transmisión de la cultura conductual que suponen apropiada para cada sexo.

Para finalizar, según Arroyo Escobar (2009), el niño y la niña de los 3 a los 6 años posee, entre otras, las siguientes características afectivo-sociales:



- Egocentrismo y centración, necesita encarecidamente diferenciarse del resto. Espíritu apropiativo, ampliación de la confianza en sí mismo. Encontramos frases saturadas con los pronombres “yo” y “mío”.
- Consolidación de la autonomía, la independencia y la sociabilidad. Se construye la noción de función de su propio cuerpo.
- Ampliación de las relaciones sociales y tiempos de juego en contacto, así como los juegos en los que se encuentra con personas imaginadas.
- Tendencia a la imitación del docente y los familiares (especialmente madres, padres y hermanos o hermanas).

### **3.1.4 Características básicas del desarrollo lingüístico de la niña y del niño hasta los 6 años.**

Según Quintero Fernández (2005, p.1), el lenguaje es “un sistema de comunicación simbólica y convencional que es aprendido en un contexto social”. Para esta autora, el perfeccionamiento de este aspecto resultará fundamental para el desarrollo general del niño y de la niña.

El lenguaje constituye una de las capacidades específica del ser humano, pues según Chomsky (2003) toda persona nace con una capacidad innata para su adquisición, excepto aquella que posea una causa patológica que altere dicha capacidad. Comienza a desarrollarse a partir de la gestación y se va configurando de acuerdo a la relación que el individuo tiene con el mundo que le rodea (Calero Fernández, 1999). Para otras autoras, como es el caso de Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2010, p. 163), el lenguaje “es un sistema de comunicación basado en palabras y en una gramática”. El conocimiento de la lengua permitirá a la niña y al niño reconocer las palabras para representar objetos, acciones, lugares, necesidades, sentimientos, etc.

Por otro lado, en relación a cómo se produce la adquisición del lenguaje, podemos afirmar que no existe un consenso entre las diferentes teorías del aprendizaje (Billy Reynoso, 2014). Para unos, como Chomsky (2003), se fundamenta en las características

innatas y biológicas (LAD –Mecanismos de Adquisición del Lenguaje) como consecuencia del aprendizaje del lenguaje en el ser humano. Es decir, desde esta perspectiva innatista, el lenguaje es previo al pensamiento y además lo condiciona. Así, el niño y la niña son seres activos, con sus propias reglas, lo que provoca la hiperregulación (aplicación de reglas de flexión a palabras irregulares) de los verbos, muy característica en la Educación Infantil. Esta perspectiva ha sufrido importantes críticas relacionadas, en general, con el hecho de que no resulta necesario conocer el lenguaje para resolver problemas pues, además de pensar en imágenes, los animales solventan sus complicaciones sin usar el lenguaje humano y los sordomudos desarrollan el pensamiento a pesar de sus carencias en el lenguaje (Quintero Fernández, 2005). En cambio, por otro lado, nos encontramos con la teoría evolucionista de Piaget (2010). Según este autor, el pensamiento aparece de forma previa al lenguaje, pues surge como resultado de la necesidad que tiene el bebé de expresar lo que está pensando, siendo una capacidad más de simbolización como el juego simbólico o la imitación diferida. Justifica su impresión en el hecho de que el lenguaje infantil es egocéntrico, pues responde a las características propias del pensamiento infantil. Esta perspectiva ha sido criticada porque no tiene en cuenta la interacción (Quintero Fernández, 2005).

Mendiola y Piaget (1997) establecieron una de las clasificaciones más importantes y reconocidas en cuanto a la adquisición del lenguaje en base a los estadios cognitivos (cfr. epígrafe 3.1.2) el Estadio Sensoriomotor y el Estadio preoperacional . El tramo de edad que se corresponde con nuestro trabajo se enmarca directamente en este segundo estadio, en el que las niñas y los niños ya han adquirido los elementos esenciales del lenguaje y están en proceso de perfeccionarlo. Este se caracteriza por ser egocéntrico y socializado, existiendo ciertas dificultades para comprender alguno de los términos. Al finalizar esta etapa, los niños y las niñas comienzan a entender las reglas fundamentales del lenguaje (Calero Fernández, 2009). Con respecto a este tema, nos encontramos con autores como Sánchez Loya (2002) y Calero Fernández (2009) que nos muestran específicamente los aspectos fundamentales del desarrollo del lenguaje hasta los seis años, de tal manera que:

- Durante los tres años de edad, los niños y las niñas convierten las palabras en instrumentos para designar ideas, conceptos y relaciones. Asimismo, se utiliza de forma masiva el “no”, los artículos y los pronombres a través de un lenguaje comprensible comenzando a diferenciar entre modos y tiempos verbales y utilizando tanto el singular como el plural. Se encuentra además en una edad tremendamente curiosa en la que las preguntas se convierten en uno de los principales mecanismos de conocimiento.
  
- En segunda instancia, a los cuatro años, mejoran la construcción gramatical (uso de nexos), la conjugación verbal y la utilización fonemática. Se produce así una maduración del lenguaje verbal, llegan a usar unas 900 o 1000 palabras en frases breves y concisas con estructuras similares. Asimismo, es capaz de realizar juegos con las palabras, siendo el monólogo individual (los niños y las niñas hablan sin necesidad de que ningún receptor interactúe con ellos o ellas) y colectivo (varias niñas y niños monologan a la vez) una de las características más relevantes de esta edad. Además, aparece la construcción de símbolos y la capacidad de representación.
  
- En tercer lugar, durante el final de la etapa (5-6 años), se produce una importante evolución lingüística que conlleva el uso de los términos que atañen comparación, dando lugar al conocimiento y comprensión de los contrarios. Serán capaces de establecer semejanzas y diferencias a través de una construcción gramatical más correcta, desapareciendo la articulación infantil y otorgando al lenguaje una función socializadora. A partir de esta edad se irá mejorando el uso de las preposiciones, conjunciones y adverbios, utilizando alrededor de unas 2000 palabras.

El conocimiento de todas estas características así como la intervención educativa en su desarrollo, serán imprescindibles para evitar que aparezcan problemas en el ámbito del lenguaje. Son amplios y variados los trastornos que pueden derivarse del mismo: alteraciones en la voz (afonía, disfonía), alternaciones del habla (disfemia, bradilalia, dislalia...), alteraciones del lenguaje (afasia), alteraciones en la audición (hipoacusia, sordomudez), trastornos en la lecto-escritura (dislexia, disgrafía), entre otras, por lo que

una intervención precoz y acertada a las características de esta etapa evolutiva resultarán imprescindibles para la paliación, erradicación y/o mejora de estos problemas (Quintero Fernández, 2005).

Tras la descripción general de las características que presenta el desarrollo psicoevolutivo entre los 3 y los 6 años, en durante el siguiente apartado trataremos de conocer exhaustivamente la etapa educativa en la que nos encontramos, atendiendo por tanto a los procesos educacionales que se llevan a cabo con las niñas y niños de Educación Infantil.

### **3.2 La etapa del segundo ciclo de la Educación Infantil: definición y características educativas**

Tal y como señala Vila Mendiburo (2000), la escolarización de niños y niñas en la etapa de Educación Infantil en el mundo occidental va cuantitativamente en aumento debido, entre otras razones, a las modificaciones sufridas en las condiciones de vida (desaparición de la familia numerosa, incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, concentración de la población en entornos urbanos y análogos) que implican, a su vez, cambios en el cuidado de las/los más pequeñas/os. Según varios informes realizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999, 2004 y 2015) podemos analizar la evolución que ha sufrido esta etapa educativa durante los últimos años. En el curso 1998/1999, el total de alumnado matriculado ascendía a 1.128.861, aumentándose considerablemente en el curso 2003/2004 con un total de 1.356.765 y llegando a alcanzar los 1.763.019 alumnos y alumnas. Sin embargo, durante los últimos cursos se ha ido produciendo un ligero descenso en los niños y las niñas matriculadas en Educación Infantil, consecuencia del descenso de natalidad (INE, 2003)<sup>9</sup> pues, según el MECD (2015), en el curso 2014/2015, estuvieron matriculados en la etapa de Educación Infantil 1.836.606 personas, de los cuales un 51,7% son niños y un 48,3 niñas. Asimismo, y de acuerdo a lo expuesto en el citado informe, para este curso

---

<sup>9</sup> El Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2013 registra el último dato de nacimientos en España, ascendiendo a 425.390, siendo la diferencia entre sexos un total 12.580 niñas menos, mientras que en el año 2008, 519.779, siendo igualmente superior el número de niños, por lo que podemos afirmar que en España nacen más varones que mujeres, lo que implica que irremediamente se escolaricen más niños que niñas. Estadística de nacimientos. (2014) Recuperado el 29 de noviembre de 2014, del Instituto Nacional de Estadística (INE) <http://www.ine.es/>.

2015/2016 se observa otro descenso, situándose el número de alumnado matriculado en dicha etapa educativa en 1.798.213.

Si profundizamos un poco más en este análisis y según el centro estadístico de la Región de Murcia (CARM) (1999-2013), observaremos que en esta Comunidad Autónoma en el curso 1998/1999 el total de alumnado matriculado en Educación Infantil ascendía a 39.261 aumentando hasta 67.752 en el curso 2009/2010, de los cuáles un 47,8% eran niños y un 44,8% niñas. Asimismo, en los últimos años y al igual que ocurre con el ámbito estatal, se produce un ligero descenso y situándose en 59.341 niños y niñas, lo que supone un 3,3% de todo el alumnado matriculado en España en ese curso educativo (MECD, 2015). En este sentido, para el curso actual, es decir el 2015/2016, la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, nos facilita un total de 51.066 personas matriculadas en los centros educativos de la citada Comunidad Autónoma, como vemos, muy por debajo del número de matriculaciones del curso anterior. Con respecto al sexo, un 53,4% son varones frente al 46,5% de mujeres.

La Educación Infantil adquiere una importancia determinante en la adquisición de un desarrollo integral armónico del alumnado, que incluya tanto los ámbitos físicos y cognitivos, como los sociales y emocionales (Gútiérrez Cuevas, 1995). En otras palabras, “es la etapa más importante de nuestro desarrollo como personas. En este período de vida, tan interesante como complejo, es necesario mirar hacia el valioso potencial de aprendizaje y desarrollo con el que cuenta el ser humano” (Argos González y Sáinz Hernández, 2005, p. 11). Por todo ello y tras la implantación de la Ley de Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se establece la etapa de Educación Infantil como el primer tramo del Sistema Educativo español, con calidad voluntaria y gratuita. Esta etapa, con identidad propia, atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años. Está dividida en sendos ciclos, correspondientes cada uno de ellos a los tramos de edad desde los 0 a los 3 años y desde los 3 a los 6 años de edad (LOE, 2003). En ambos,

Se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (LOE, 2006, p. 17167).

En definitiva, este período escolar posee la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo social e intelectual del alumnado, considerando la escolarización temprana como un logro que incidirá positivamente en la mejora del rendimiento escolar futuro (LOE, 2006). Es decir, la Educación Infantil ha dejado de ser meramente asistencial para convertirse en una de las etapas educativas más valiosas, con entidad y autonomía propias.

Al tratarse de una etapa con autonomía e identidad, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en su artículo 6.2, establece al Gobierno Estatal, la fijación de las enseñanzas mínimas que un centro educativo español debe ofrecer al alumnado que esté cursando el segundo ciclo de la etapa a la que nos venimos refiriendo. El primer ciclo de la etapa sufre un vacío legal en dichos términos, pues no existe referente estatal que indique las enseñanzas mínimas para este período. Sin embargo, y debido a que nuestro trabajo se enmarca en el segundo ciclo de la etapa, no ahondaremos en el primer ciclo mencionado. Para el caso del segundo ciclo y pese a que actualmente la normativa legal en materia de educación ha sido modificada, siendo derogada la LOE para dar paso a la nueva Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el Real Decreto que establece aquellas enseñanzas elementales de las que debe partir cualquier actividad educativa en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, sigue siendo el implantado por la antigua LOE (2006) y ratificado por la LOMCE (2013), concretamente el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, que recoge los objetivos, fines y principios generales referidos al segundo ciclo de la etapa.

Por otro lado, esta normativa deja la puerta abierta para que sean las Comunidades Autónomas –a través de sus decretos– quienes establezcan cuáles serán los contenidos que deberán tratarse en la etapa, siempre y cuando se encuentren en consonancia con las directrices marcadas desde el gobierno central, es decir, lo expuesto en el Real Decreto

1630/2006 de enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil. Para el caso de la Región de Murcia, el Decreto que establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil es el Decreto 245/2008, de 1 de agosto.

Ambos documentos legislativos –Real Decreto 1630/2006 y Decreto 254/2008–, junto con la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), forman la base de los elementos educativos que conforman el segundo ciclo de la Educación. Durante los próximos apartados de este trabajo, realizaremos un recorrido exhaustivo de sendas normativas concretando, desde la perspectiva de género, aquellos detalles que nos ayuden a analizar cómo se enmarca la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la coeducación dentro de nuestro marco legal educativo.

### **3.2.1 Currículum escolar del segundo ciclo de la Educación Infantil desde la perspectiva de género.**

El Artículo 6 de la LOMCE (2013, p. 97867) se refiere con currículo a la “regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”. Asimismo, y de acuerdo con el segundo punto de dicho artículo, el currículo se compone de varios aspectos tales como los objetivos, las competencias o capacidades aplicadas de forma integrada, los contenidos (divididos en asignaturas, materias, ámbitos y módulos en función de la etapa educativa que corresponda), la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación y adquisición de competencias (LOMCE, 2013). En definitiva, el currículum educativo constituye una guía imprescindible dentro del Sistema Educativo, en torno al cual se enmarcan todos los saberes, técnicas, aprendizajes, valores, métodos, actuaciones, actividades y criterios que se producirán día a día en el aula. Por ello, en este apartado, realizaremos un recorrido acerca del currículo prescriptivo –Real Decreto 1630/2006– del segundo ciclo de la Educación Infantil, donde profundizaremos en todos aquellos aspectos que, según su definición, lo incluyen<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Respecto a los diferentes elementos que construyen el currículo, la Educación Infantil constituye una etapa con identidad propia, legalmente determinada por las directrices de la LOE (2006), que a pesar de ser modificada por la LOMCE (2013), no supone cambios en el currículo educativo de la etapa que nos concierne, por lo que algunos de los nuevos aspectos determinados como parte del currículum no se incluyen en la misma, como son las competencias básicas y los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y, por tanto, no se recogerán en este estudio.

De acuerdo con el Real Decreto 1630/2006, “el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible ese desarrollo” (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747). Estos aprendizajes quedan recogidos a través de tres áreas o ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, en las que se describen los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación. No obstante, y como indica el propio documento, la Educación Infantil se plantea como una etapa interdisciplinar con carácter globalizador, por lo que los contenidos de cada una de las áreas adquieren sentido desde la perspectiva de las otras. Asimismo, ahondando en las características del texto, nos encontramos con un punto de referencia clave desde la perspectiva feminista pues, en la mayor parte del mismo se hace referencia tanto a niños como a niñas, no utilizando el neutro como genérico para nombrar a ambos, apoyando la idea de visibilidad hacia el sector femenino dentro de las aulas. Podemos rescatar un ejemplo de ello en su artículo 3, introductorio de los objetivos generales que se plantean para esta etapa educativa:

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que les permitan (...) (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 474).

Desde nuestro punto de vista, centrado en el análisis del género, el hecho de que esta etapa educativa se caracterice por su enfoque globalizador, influye considerablemente en las modificaciones de conducta necesarias para la erradicación de actitudes sexistas, pues según Cabello Salguero (2011, p. 189) nuestra capacidad de “globalización es la que nos permite establecer relaciones entre lo que estamos aprendiendo y aquello que sabemos y que conforma nuestro bagaje cognitivo”, lo que concede al ser humano la suficiencia de combinar los elementos que se aprehenden a través de la experiencia con aquellos que se construyen mediante un objeto de aprendizaje, estableciendo puntos de conexión que posibiliten nuevos enlaces, contribuyendo activamente a la consecución de un aprendizaje significativo y constructivista, en el que se apoya la ley educativa actual.

Por otro lado, también nos hemos referido a la potestad que las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas poseen con respecto a la



concreción de las medidas curriculares propuestas por el gobierno central a las características de su contexto (Art. 2b LOMCE, 2013). De este convenio surge precisamente el documento que desarrolla el currículo educativo para la Educación Infantil en la Región de Murcia, dictaminado por su Consejo de Gobierno en 2008, el citado Decreto 254/2008.

Ambos textos –Real Decreto 1630/2006 y Decreto 254/2008– serán la guía que el equipo docente del segundo ciclo de la Educación Infantil deberá tener en cuenta para planificar la enseñanza y aprendizaje en su aula, a través del establecimiento de los elementos curriculares, que determinarán el proceso educativo. Así, tomando en consideración sendos documentos, realizaremos un recorrido teórico-analítico por cada uno de los aspectos que componen el currículo desde la perspectiva del género.

### **3.2.1.1 Finalidades de la etapa y su contribución a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.**

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el primer aspecto del currículo que se debe tener en cuenta son las finalidades que persiguen las distintas etapas educativas. De acuerdo con el artículo 2 de Real Decreto 1630/2006 (2006, p. 474) y con el artículo 3 del Decreto 254/2008 (2008, p. 24961), “la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”. Asimismo, ambos documentos resaltan como fines principales de la etapa, entre otros: el desarrollo progresivo del afecto, el movimiento y los hábitos de control del esquema corporal, la capacidad lingüística y comunicativa, las pautas elementales de convivencia y relación social, el descubrimiento de las características sociales y físicas del entorno, autonomía gradual teniendo en cuenta sus características personales, sus capacidades y sus límites. Por lo tanto, cabe afirmar que los aprendizajes que se lleven a cabo durante la Educación Infantil se establecerán en consonancia con esos fines y vendrán recogidos en términos de capacidad en los Objetivos Generales de Etapa, el otro aspecto del currículum, los cuales propiciarán el inicio de la planificación del proceso educativo.

### **3.2.1.2 Los Objetivos Generales de la Etapa desde el enfoque del género.**

De acuerdo con Parcerisa Adán, Zabala Vidiella Antúnez Marcos, Del Carmen Martín e Imbernón Muñoz, (2008, p. 117) “los objetivos constituyen una guía para la

planificación del aprendizaje, pero no son su eje. La reflexión sobre los objetivos nos permite preguntarnos sobre lo que hay que enseñar”. Es decir, en cierta medida, los objetivos se refieren a la intencionalidad educativa y son la concreción de las finalidades. Otra definición acerca de este término la recogen Medina Rivilla y Salvador Mata (2002, p. 108) para quienes los objetivos se corresponden con “el para qué de la programación didáctica”. Asimismo, estos autores destacan que los Objetivos Generales de Etapa no son directa ni unívocamente evaluables, por lo que será necesario concretarlos en otros más precisos, los denominados Objetivos Didácticos. Estos objetivos serán aquellos que el maestro o maestra establezca para un grupo determinado de alumnas y alumnos, utilizando como referente los primeramente mencionados. Dichos Objetivos Generales de Etapa se encuentran reglados a nivel estatal mediante el Real Decreto 1630/2006 para el segundo ciclo de la Educación Infantil y se describen a continuación, reflexionando al mismo tiempo, sobre su relación con el género y la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747).

El primero de los Objetivos Generales de Etapa para la Educación Infantil resalta una de las ideas fundamentales de la igualdad de género, como es conocerse a uno mismo y conocer a los demás. Resulta imprescindible observar las características que engloban a cada uno de los sexos y determinar que, pese a ser físicamente diferentes, los sexos son complementarios, tienen los mismos derechos y deberes y merecen ser respetados. La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y de las mujeres se valoren y promuevan de igual manera (Claramunt Vallespí y Claramunt Vallespí, 2012). En este sentido, Núñez y Segall (2002) destacan que las aspiraciones y vocaciones femeninas y masculinas se gestan desde los primeros años y son influenciadas tanto por la escuela como por las transmisiones culturales que les procuran las familias.

- b) Observar su entorno familiar, natural y social (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747).

Según la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico (OCDE) en su libro *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, publicado en 2012, las y los estudiantes que viven en entornos socioeconómicos desfavorecidos poseen una probabilidad dos veces mayor de manifestar un rendimiento académico bajo, dando por sentado que una de las razones de este fracaso escolar es la falta de equidad e inclusión social, pues las circunstancias personales y sociales se convierten en un obstáculo para su potencial educativo. Al hilo de ellos, la OCDE también señala que las familias con un entorno sociocultural deficiente tienden a involucrarse menos en la educación de sus hijos e hijas, por lo que desde la escuela deben proponerse políticas que aseguren el favorecimiento de estas desventajas.

Por otro lado, no podemos olvidar que los niños y las niñas aprenden nuevas conductas en base a los modelos que observan de otras personas con las que se identifican. Esta forma de aprendizaje, conocida como *Aprendizaje Vicario* o *Aprendizaje social*, desarrollado por Albert Bandura, utiliza la observación como instrumento para adquirir los aprendizajes de forma inmediata, es decir, no requiere proceso gradual (Alonso Cabrera, 2010). En este sentido, Alonso Cabrera (2010) relaciona este mecanismo de aprendizaje con la adquisición de conductas degradantes hacia un sexo u otro, pues lo aprendido no necesita practicarse, pudiendo ser un proceso oculto e inconsciente tanto para la persona que está enseñando como para la que está aprendiendo, por lo que estos comportamientos sexistas se heredan de unos a otros aprehendiéndose del entorno que se observa. Por lo tanto, este segundo objetivo será fundamental para conocer las relaciones de género presentes en nuestro entorno, para remodelarlas y adquirirlas de forma que sigan la línea de equidad pregonada por las legislaciones estatales.

- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales (Real Decreto 1630/2006, 2006: 747).

Chicano Javega (2008) señala que la autonomía e iniciativa personal, concebida como una de las competencias básicas, guarda especial relación con la igualdad entre los hombres y las mujeres y, por tanto, con una educación desde la perspectiva de género que conlleve nuevos valores y cambios de actitud. Para esta autora, “los sistemas

educativos tienen que hacer posible, desde la responsabilidad y el respeto, la construcción de identidades individuales y colectivas que rompan con los estereotipos y prejuicios que excluyen a las mujeres” (Chicano Javega, 2008, p. 79). En esta misma línea, UNICEF incluye en su informe del 2000, la importancia de promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer como una de las metas para el año 2015. Según esta organización, las mujeres adultas que no han sido escolarizadas tienen menor posibilidad de expresar su opinión en los planos social y político, de encontrar un trabajo y de mantenerse económicamente a sí mismas, es decir, de ser autosuficientes, pues se les sigue enseñando a depender del varón. La coeducación concibe la formación de niñas y niños, desde su más temprana edad, en principios de equidad, autonomía personal e igualdad entre sexos, perspectiva indispensable para la eliminación de patrones culturales androcéntricos (Chicano Javega, 2008).

d) Desarrollar sus capacidades afectivas (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747).

A día de hoy, considerar la educación como la simple adquisición de conceptos resulta errónea, pues “la educación es un proyecto ético, por lo que no basta con hacer que el alumno construya conocimientos, tiene que construir también buenos estilos afectivos y hábitos de comportamiento” (Marina Torres, 2001, p. 20). Según Sánchez Nuñez, Fernández Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo (2008), el género constituye una de las variables más importantes en el campo de la inteligencia emocional. Para estos autores el origen de las diferencias emocionales existentes entre la educación emocional a las niñas y a los niños la encontramos en la infancia.

La inteligencia emocional aparece, por primera vez, relacionada con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005). Bisquerra Alzina et. al (2012, p. 9), define la inteligencia emocional como “la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas”. Indica que una persona que posea una adecuada competencia emocional estará más preparada para no implicarse en comportamientos de riesgo (violencia, consumo de drogas, delincuencia...), por lo que será necesario adquirir dichas competencias lo antes posible; destaca incluso que el estado emocional en el que se encuentre la madre tendrá repercusiones en el feto. En este sentido, y con respecto al objetivo general de etapa que estamos tratando, autoras como Martín Vico (2007) proponen ciertas metas que deben alcanzarse con respecto a

la coeducación, entre las que podemos “resaltar el papel de la educación emocional, sentimental y sexual” (p. 33).

Sin embargo, pese a la destacada importancia que algunos autores otorgan a la inclusión de la educación emocional en la primera infancia y su relación con las diferencias de género, la mayoría de los estudios se llevan a cabo en población adolescente y adultos (Morillo Pozo, 2012). En este sentido, un estudio realizado por Bretherton, Dunn y Munn (1987), con respecto a las diferencias entre factores emocionales y sensitivos de las niñas y los niños, concluye que las diferencias entre ambos comienzan desde los 18 meses de edad, pues las madres suelen hablar más con las hijas que con los hijos de este tipo de cuestiones. Otra investigación llevada a cabo en el año 1994 por Denham, Couchourd y Zoller, expone que una de las razones por las que las madres se enfadan con los niños suele ser porque éstos no comprenden muy bien sus emociones, aspecto que no se produce con las niñas. Esto se traduce en que los chicos necesitan más explicaciones y expresividad por parte materna porque manifiesta menos capacidad de autorregulación emocional que las niñas. Por tanto, cabe concluir que la importancia de educar las habilidades afectivas repercutirá enormemente en las relaciones que se establezcan entre los sexos, así como en la erradicación de los estereotipos en las que están fundamentadas.

- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747).

El Objetivo general de Etapa *e*) se encuentra estrechamente con el anterior ya que relacionarse con los demás requiere el conocimiento y aplicación ciertos mecanismos sociales que implican, entre otros aspectos, la afectividad. Autoras como Calatrava González (2013) consideran la convivencia y la resolución de conflictos de manera no violenta (junto con otros sucesos, como la ciudadanía democrática, la educación emocional y afectivo-sexual o la orientación para la vida adulta sin sesgo de género, entre otros) uno de los ejes fundamentales para el desarrollo integral de las personas y sus relaciones interpersonales, constituyendo a su vez un eje transversal imprescindible para la construcción de una educación coeducativa.

Por todo ello, no resulta extraño que las administraciones educativas resuelvan una serie de normativas que regulan la relación social existente entre los miembros de la comunidad educativa. En el caso concreto que nos compete, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares no universitarias. Dicha legislación proporciona un marco equilibrado de convivencia en los colegios, garantizando el ejercicio de los derechos del alumnado y promoviendo sus deberes, con la finalidad de adoptar medidas para prevenir conflictos (Decreto 115/2005, 2005). Sin embargo, tras un análisis exhaustivo del documento, cabe destacar que, pese a ser relativamente reciente y estar en plena relación con la temática, no realiza ningún tipo de mención hacia la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Un año más tarde, con la implantación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Consejería con competencias en Educación de la Región de Murcia publica, el 20 de febrero, una Orden por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar. En este caso, la normativa sí se hace eco del hecho de que la relación y el clima de convivencia en las aulas constituyen un ámbito de primer orden en las perspectivas igualitarias de género:

(...) como principios de calidad del sistema educativo, entre otros, la formación en el respeto de los derechos y deberes fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la formulación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de las capacidades afectivas (Orden de 20 de febrero sobre convivencia escolar, 2006, p. 6559).

Asimismo, dicha Orden exige a los centros docentes la creación de un Plan de Convivencia escolar dentro de su Proyecto Educativo, debiendo ser el equipo directivo de cada centro el encargado de elaborarlo y actualizarlo, teniendo en cuenta las medidas propuestas por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores, con el fin de “favorecer la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (Orden de 20 de febrero sobre convivencia escolar, 2006, p. 6560)”. Este plan de convivencia

deberá incluir actuaciones que prevengan la situación de acoso entre iguales así como medidas de atención hacia aquel alumnado que la sufra.

Asimismo, la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013) establece en su artículo 124, la obligatoriedad de los centros de elaborar un Plan de Convivencia que se incorporará a la Programación General Anual (PGA) y que recogerá todas aquellas actuaciones y actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia en el centro escolar, haciendo referencia explícita a la consideración de las situaciones personales tanto de las niñas como de los niños y a prestar una especial atención a la resolución pacífica de conflictos en torno a la prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. En este sentido, esta normativa establece también nuevas diligencias al Consejo Escolar, convirtiéndolo en el órgano encargado de conocer, proponer y evaluar las propuestas en materia de igualdad de oportunidades, pero sin capacidad de decisión. Será competencia, por tanto, del Consejo Escolar,

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas<sup>11</sup> a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género (LOMCE, 2013, p. 97904).

Además de los Planes de Convivencia de la Región de Murcia, cabe destacar la puesta en marcha del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2005. Con este Plan se crean, impulsan y coordinan medidas y actuaciones de diversa índole que refuerzan, en el contexto escolar, las condiciones para desarrollar prácticas que promuevan la igualdad entre los sexos de forma sistemática y normalizada, utilizando para ello la convivencia, el reconocimiento, la cooperación y el respeto mutuo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014).

---

<sup>11</sup> Con respecto a las causas a las que hace referencia, se corresponden con la nueva ordenanza de la LOMCE (2013) que establece para la formación de centros educativos diferenciados por sexos. Véase el apartado 2.2.2 del segundo capítulo del presente trabajo.

- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (Real Decreto 1630/2006, 2006: 747).

Quizás a primera vista puede resultar una tarea ardua encontrar motivos que enlacen este objetivo con la temática igualitaria a la que nos venimos refiriendo. Sin embargo, tal y como indica Encabo Fernández (2003) en su artículo *Habilidades sociales, comunicación y diferencias de género: educar para la igualdad de oportunidades*, la situación de desigualdad entre hombres y mujeres también se manifiesta a través de las competencias comunicativas y las habilidades sociales. Este autor reflexiona sobre el hecho de que la comunicación entre las personas se está deteriorando y desde las esferas educativas no se realizan actuaciones que ayuden a paliar este tipo de situaciones, puesto que no somos conscientes de la importancia que adquiere el fomento de las relaciones comunicativas y, por ende, de las habilidades sociales.

Educación es comunicar en el más amplio sentido de la palabra, haciendo que la comunicación se expanda y que, por supuesto, las personas implicadas en los distintos procesos que tienen en el aula interioricen esos procesos comunicativos y sean capaces de aplicarlos de manera efectiva en los diferentes contextos en los cuales van a interactuar a lo largo de sus vidas, esto es, que la institución educativa sirva como trampolín para efectuar procesos adecuados como futura ciudadanía en la que este alumnado en formación se va a convertir (Encabo Fernández, 2003, p. 63).

Por lo tanto, podemos afirmar que las habilidades sociales y las diferencias de género se encuentran íntimamente relacionadas pues, el uso que hagamos del lenguaje y la comunicación, en todos sus ámbitos (oral, escrita, corporal...), tendrán una notable influencia afectivo-social.

A través de la comunicación y la expresión ha ido evolucionando uno de los problemas más difíciles de eliminar dentro de la cruzada contra las diferencias de sexo y género, como es el uso del lenguaje sexista, el cual, según es definido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en su Glosario para la Igualdad de Género (2014), como “el modo de hablar que legitima y reproduce relaciones injustas entre los sexos, mediante formas de expresión colectiva que generalmente



devalúan e invisibilizan a las mujeres y lo femenino con formas lingüísticas androcéntricas, misóginas u homofóbicas”<sup>i</sup>. Por lo tanto, la inclusión de la comunicación y la expresión como método de transmisión de la cultura sexista debe constituir un elemento clave dentro del currículo educativo.

- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, en el gesto y en el ritmo (Real Decreto 1630/2006, 2006, p. 747).

En este último objetivo expuesto en el Real Decreto 1630/2006, se especifican las enseñanzas mínimas que deben llevarse a cabo en las aulas del segundo ciclo de la Educación Infantil con respecto a la lecto-escritura, las matemáticas, la expresión corporal (psicomotricidad) y la música. Todas ellas forman parte de los diferentes lenguajes que desarrollan la comunicación desde todas sus vertientes, por lo que la justificación de su intromisión en el currículo parte de la explicación mostrada anteriormente. Además, desde la perspectiva de género, estos ámbitos pueden y deben utilizarse en las aulas para elevar a las mujeres al plano de igualdad que les corresponde. Por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas se ha visto influenciada por la presencia de estereotipos en relación a la inequidad que hombres y mujeres poseen respecto a esta materia. Históricamente se ha observado que la mayor parte de las personas que se dedican al desarrollo de esta disciplina son hombres, lo que sugiere que a las mujeres se les ha *imposibilitado* su acceso a este conocimiento. Sin embargo, han existido numerosas mujeres matemáticas que no se citan, ni se les otorga el reconocimiento pertinente (Gamboa Araya, 2012). Por ello, este objetivo debe instar a los docentes a utilizar las áreas de conocimiento para incluir la historia de las mujeres y la importancia que han tenido para el desarrollo del mundo.

La misma situación la podemos encontrar en el área de actividades físicas y deportivas, en las que generalmente sólo se destaca al sector masculino, limitando el desarrollo de las capacidades motrices de las niñas (Pateti Moreno, 2007). Por todos estos motivos, la inclusión de la perspectiva de género en todas las áreas, será beneficioso para la consecución final de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Como venimos refiriendo a lo largo de este tercer capítulo, las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas tienen el deber y la obligación de concretar las medidas curriculares estatales a las características de su contexto. De este convenio surge precisamente el documento que vamos a analizar a continuación. El Consejo de Gobierno de la Región de Murcia dictaminó en 2008 el currículo para la enseñanza correspondiente al segundo ciclo de la Educación Infantil para su ámbito territorial, de ineludible cumplimiento en todos los centros educativos de la comunidad. En él se puntualizan los objetivos generales extraídos anteriormente del Real Decreto 1630/2006. Las especificaciones y/o modificaciones que podemos encontrar, en relación con los objetivos de etapa, son<sup>12</sup>:

- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, entre ellas, las de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas y construir su propia identidad formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, incluida una lengua extranjera, así como comenzar a disfrutar la experiencia literaria (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).

Asimismo, se añaden dos objetivos más, no presentes en norma estatal, que hacen referencia específicamente al ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tales como:

---

<sup>12</sup> Los objetivos a) y b) son iguales en ambos documentos.

- h) Descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).
- i) Iniciarse en los hábitos de trabajo y experimentar satisfacción ante las tareas bien hechas (Decreto 254/2008, 2008, p. 24961).

A pesar de que, como hemos visto, el Consejo de Gobierno murciano concretó varios de los objetivos presentes en la normativa estatal –Real Decreto 1630/2006–, podemos afirmar que éstos, no contribuyen de forma especial a la equidad de género. Sin embargo, nos encontramos ante un texto desarrollado con un lenguaje plenamente igualitario, en el que en todo momento encontramos referencia tanto al alumnado de sexo masculino como del femenino y que se hace eco de esta problemática discriminación en el desarrollo de las diferentes áreas o ámbitos de experiencia del desarrollo infantil.

Como hemos podido observar, todos los objetivos propuestos están relacionados en mayor o en menor medida con la igualdad de oportunidades y la coeducación pero, recordando el análisis de los capítulos anteriores, tratándose esta temática como un punto referente de la Ley Orgánica Educativa mediante los Temas Transversales, resulta curioso, no encontrar ninguna referencia explícita al mismo. Ello no significa que ambos sexos deban convertirse iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombre o mujer, sino comprender que los dos son libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones.

### **3.2.1.3 Áreas de Conocimiento y aspectos coeducativos**

El tercer aspecto que conforma el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil son los contenidos. En ellos, se exponen todos aquellos aprendizajes que deben transmitirse en el proceso educativo. Los contenidos constituyen el conjunto de saberes, técnicas y formas culturales que el alumnado debe asimilar y adquirir para conseguir el desarrollo de sus capacidades. Según Coll Salvador y Solé Gallart (1987),

Son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos –también entre alumnos- que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje significativo (p. 24).

Asimismo, de acuerdo con Palés Argullós (2006), los contenidos permiten al alumnado profundizar en una o en varias áreas específicas.

Según el Decreto 254/2008 de la Comunidad Autónoma de Murcia,

Los aprendizajes se presentan en tres áreas diferenciadas, de las que se describen sus objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación; no obstante, buena parte de los contenidos de cada área adquieren sentido desde las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa (Decreto 245/2008, 2008, p. 24960).

Las áreas deben entenderse como ámbitos de actuación y de aprendizaje, en las que se recogen conceptos, procedimientos y actitudes de forma globalizada que contribuyan al desarrollo de las niñas y de los niños y propicia su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él. Las actividades que se lleven a cabo dentro de cada una de las áreas deberán planificarse de acuerdo al interés, motivaciones y necesidades del alumnado al que van dirigidas, siguiendo una metodología de trabajo lúdica, en un ambiente de afecto y confianza que potencie la autoestima y la integración social de los menores (Decreto 245/2008, 2008).

Las áreas o ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil son: (1) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, (2) Conocimiento del entorno y (3) Lenguajes: Comunicación y Representación<sup>13</sup>.

#### 1. Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Según Zabalza Beraza (2006, p. 113), “el aspecto más llamativo del niño de estas edades es su necesidad de autonomía”. Para este autor, la base de la construcción de la identidad individual serán los distintos logros que vaya conquistando a través de la

---

<sup>13</sup> A lo largo de este apartado se expondrán aquellos contenidos relacionados con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. La relación íntegra de contenidos pueden encontrarse en los anexos (cfr. Anexo I).

autonomía operativizada, entendiéndola en términos de desplazamiento, actividad física y relación con las cosas y con los otros, es decir, a nivel de espacio significa la libertad de moverse libremente, manipular objetos, relacionarse con los demás, etc. También supone la asunción de la seguridad física y afectiva para afrontar el proceso sin riesgos. Para este autor, estas son las dos condiciones esenciales que necesita el ambiente para considerarse rico, seguro y tranquilizador. Por otro lado, otros autores como Delors (1998) destacan la importancia del conocimiento de sí mismo para el desarrollo del ser humano, considerándolo como un proceso dialéctico que recoge desde el nacimiento hasta el fin de la vida. Además, relaciona la educación vitalicia con cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. Desde su perspectiva, el alumnado debe “aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (Delors, 1998, p.34).

Esta área de conocimiento y experiencia hace referencia, de forma conjunta, inseparable y complementaria a los procesos de construcción gradual de la identidad y madurez emocional, al establecimiento de las relaciones afectivas y a la autonomía personal (Decreto 254/2008, 2008). En este proceso de construcción, para el Consejo de Gobierno de la Región de Murcia en el Decreto 245/2008, resultan relevantes las interacciones del alumnado con el entorno que le rodea, el progresivo control de su cuerpo (capacidad motora), el desarrollo de la conciencia emocional, la identificación y aceptación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la, cada vez mayor, independencia con respecto al adulto de referencia. Sin embargo, podemos encontrar la visión de otros autores, como es el caso de Zabalza Beraza (1996), que relaciona la autonomía con la identidad y las competencias. Este autor entiende que la escuela debe estar dirigida al desarrollo de tres vertientes interconectadas entre sí:

La autonomía, entendida como construcción de la capacidad de actuar y “estar bien” solo y de vivir relaciones solidarias con otros; la identidad, entendida como maduración de una autoimagen positiva y un sentimiento de confianza en sí mismo y en las propias capacidades; y, por último, las competencias, entendidas como construcción de la capacidad de interiorizar y utilizar adecuadamente los sistemas simbólico-culturales (Zabalza Beraza, 1996, p. 101).

Volviendo de nuevo al Decreto 245/2008, encontramos una preocupación latente por el medio que rodea al alumnado, entendiéndolo como un factor indiscutible de influencia en la imagen que los niños y las niñas construyen de sí mismos, hecho que nos invita de nuevo a establecer la relación de la Educación Infantil con la perspectiva de género, pues la imitación constituye uno de los medios de socialización y formación de la identidad sexual (Martínez Reina y Vélez Cea, 2009). Debemos tener en cuenta que la adquisición de la identidad sexual posee una enorme importancia, pues será durante este período vital cuando el niño y la niña adquieren el convencimiento de sentirse y actuar como mujer, como varón o ambivalente. Este sentimiento puede corresponderse o no con el sexo de asignación biológica y con el patrón cultural establecido en la sociedad. El ser humano se inicia en el proceso de socialización de acuerdo con las pautas culturales de su entorno, el cuál impone al recién nacido su condición de mujer o varón. Este hecho tendrá una importancia decisiva en la manera en la que esa persona desempeñará su identidad pues ésta será el resultado de la interacción entre los factores biológicos (predeterminados por la herencia y el genotipo) y los factores socio-culturales (educación, experiencia personal e influencia del ambiente) (López García, 1996).

Los diferentes rasgos de personalidad, ya sean por razón de sexo u otros motivos, como pueden ser el origen social o cultural, deben ser utilizados por el profesorado para atender a la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias, atendiendo al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos (Decreto 254/2008, 2008).

Si echamos un vistazo a los objetivos que se plantean desde esta área (cfr. Anexo I), podemos afianzar aún más la idea de la importancia que implica para el desarrollo integral del alumnado la intromisión de la perspectiva de género en el currículo de Educación Infantil. Por ejemplo, podemos encontrar menciones hacia el desarrollo de la autoestima y los sentimientos, al conocimiento del cuerpo (tanto del propio como de los otros) o la realización, de manera cada vez más autónoma, de las tareas de la vida cotidiana, entre otras. Sin embargo, a pesar de que todos ellos se relacionan de un modo u otro con la temática, no existe mención específica hacia la igualdad de oportunidades

entre ambos, ni hacia la importancia de conocerse a sí mismo y de ser autónomo para conseguir una sociedad cohesionada sin discriminación por razón de sexo. Quizás, la mayor referencia que se haga cargo especialmente sea la siguiente:

Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión y dominio (Decreto 254/2008, 2008, p. 24965).

Es obvio que resulta indispensable mostrar al alumnado que no existen diferencias entre los sexos que permitan a uno dominar al otro, pues esta será la base para una educación coeducativa.

Cada área o ámbito propio de la experiencia, como hemos referido, del desarrollo infantil se compone de varios bloques de contenidos<sup>14</sup>. Los contenidos son los instrumentos que van a permitir que el alumnado desarrolle las capacidades recogidas en los objetivos. Dentro del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal podemos encontrar cuatro bloques, tales como:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen: quizás este bloque sea uno de los más relevantes, pues incluye contenidos referentes al conocimiento del cuerpo y la aceptación progresiva de las características personales, inculcando el respeto hacia el prójimo y resaltando la igualdad entre ambos sexos. Hace mención, además, a la expresión de sentimientos y emociones, así como a la “valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24966).

Bloque 2. Juego y movimiento: este apartado se hace cargo de la necesidad de educar en el alumnado la coordinación y el control corporal (habilidades motrices), así como la comprensión y aceptación de las reglas para jugar. Específicamente no se desarrolla en la legislación ningún contenido enfocado a la igualdad de género. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, consideramos especialmente significativo el juego como elemento socializador. Los juguetes presentes en el aula, así como los juegos que se lleven a cabo, forman parte ineludible de la metodología coeducativa que deseamos en el aula,

---

<sup>14</sup> El Decreto 254/2008 recoge todos los contenidos que deben considerarse en la programación de los procesos educativos del segundo ciclo de la Educación Infantil para la Región de Murcia. En el desarrollo de esta investigación, nos centraremos en describir aquellos que se relacionan con la temática que nos concierne. La relación de todos ellos puede encontrarse en el Anexo II del presente trabajo.

pudiéndose utilizar como recursos para tratar la temática con el alumnado (Guzmán Casas, 2008). En este sentido, autoras como Lobel y Menashri (1993) consideran que a la edad de 5 años, los niños y las niñas ya poseen una idea precisa sobre los juegos y juguetes de uno y otro sexo. Al hilo, un espacio ideal para trabajar la coeducación es el rincón del juego simbólico. En él la imitación de modelos juega un papel destacable, pues se reproducen escenas cotidianas de comunicación y relación que se viven a diario, reproduciendo los roles sociales que las personas adultas desempeñan, dándose así un aprendizaje natural y espontáneo de los roles sociales de cada sexo (Guzmán Casas, 2008). En este espacio del aula se reproducen escenas que se llevan a cabo en el hogar (cocinar, limpiar, cuidar de los muñecos como si fuesen hijos o hijas, etc.), se rescatan los distintos oficios y profesiones imitando las capacidades más destacables de los mismos, se dramatizan situaciones, entre otras. Los materiales que forman este rincón y un uso del lenguaje no sexista en las actividades que en él se llevan a cabo, junto con las propias tareas realizadas, constituyen un recurso esencial para coeducar al alumnado desde el juego (Harf, 2000); (Puerta Sánchez y González Barea, 2015). En este sentido, podemos citar también los estudios de Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012), quienes analizaron los valores que transmitían los disfraces en la Educación Infantil. Según estas autoras, los estereotipos sociales generan una presión sobre cómo debemos comportarnos, es decir “los niños deben comportarse como niños (“juguetes de niños, disfraces de niños...”) y las niñas como niñas” (p. 90), lo que entorpece el desarrollo de su personalidad. Las niñas tienden a reproducir los estereotipos de las princesas (personajes delicados y finos, preocupados por su aspecto físico, por realizar las tareas del hogar y esperar la venida de su príncipe azul. Asimismo, los niños aspiran a ser superhéroes, con poderes que generalmente se relacionan con la fuerza y la violencia (Castillo Viera y Tornero Quiñones, 2012).

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana: en este caso, como en el anterior, no podemos citar la existencia de algún contenido basado en la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Como se ha referenciado anteriormente, la vida cotidiana conforma un recurso excelente para trabajar las capacidades de equidad en el aula, por lo que no ahondaremos más en la temática.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud: por último, nos encontramos ante una serie de contenidos que hacen referencia a las acciones que favorecen la salud y generan



estado de bienestar, tales como la higiene corporal, la sana alimentación, el descanso o el control postural. También se relaciona con la identificación de dolencias corporales y la aceptación de normas sociales durante las comidas. Si nos encontramos ante el análisis de una etapa educativa diferente, podríamos relacionar la salud con las actitudes de no-violencia entre sexos. Sin embargo, en estas edades la violencia emergente suele relacionarse con la necesidad de llamar la atención o el egoísmo que les caracteriza; ello no implica ocultar este aprendizaje al alumnado, sino tratarlo de forma adaptada a sus características y necesidades (Torres Cantú, 2010).

## 2. Área de Conocimiento del entorno

Con la inclusión de esta área en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil se pretende favorecer en los niños y en las niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos de forma reflexiva y participativa (Decreto 254/2008, 2008). Es decir, nos encontramos ante un área de conocimientos y experiencias que deberá entenderse de acuerdo a un sistema globalizado con el resto de las áreas, pues para comprender e interactuar con el entorno resultará imprescindible que el alumnado conozca, además de los recursos necesarios para hacerlo, los diferentes tipos de lenguaje y poseer la capacidad de desplazarse de forma autónoma. Según autores como Caravaca Martín (2010),

A través del área de Conocimiento del Entorno, se va a introducir al niño en nuevos campos del conocimiento que contribuyan a ampliar su universo. Un acercamiento básico al saber científico puede establecer una base sólida para futuros aprendizajes y ofrecer al niño expectativas que hagan interesantes para él la actividad del estudio (p.1).

Otras autoras como Rodríguez Jiménez (2013) mantienen que los niños y las niñas comienzan a adquirir conocimiento desde el primer día de su vida, mediante actividades sencillas como seguir los objetos con la mirada o agarrarlos con la mano, pues les ofrecen nueva información. Asimismo sostiene que, a las edades tempranas, el aprendizaje se centra en la observación y la repetición de conductas.

Llegados a este punto, podemos afirmar que el entorno infantil será el principal ámbito de actuación dentro de esta área. Este entorno estará compuesto por todo lo que rodea a las niñas y los niños, incluyendo todo aquello que les afecta individualmente y al colectivo, como la familia, las amistades, la escuela, el barrio e incluso las tecnologías de la información, reconociendo en ellos las dimensiones física, natural, social y cultural que componen el medio que vivimos (Decreto 254/2008, 2008). Las vivencias que el alumnado tendrá con la naturaleza, la apreciación de la diversidad y la riqueza del medio, así como el descubrimiento de la variedad de personas que formamos parte del medio, fomentarán actitudes de respeto y cuidado. En esta área se destaca que la niña y el niño deben descubrirse como parte de su propio medio social. Resalta la importancia de la vida escolar para producir amplias experiencias interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como la confianza, empatía y apego, pues constituyen la base de la socialización. El Decreto 254/2008 del Consejo de Gobierno de la Región de Murcia, engloba todas las relaciones dentro de la afectividad, las emociones y los sentimientos, alabando que la expresión y la comunicación de las propias vivencias favorecerá la identidad personal y la convivencia.

Al igual que ocurría con la anterior área, en la del Conocimiento del Entorno también se desarrollan una serie de objetivos que presiden la esencia de los aprendizajes de la misma. Pese a ser un ámbito en el que, como veremos a continuación, se enmarcan contenidos referentes a la erradicación del sexismo, en las finalidades generales únicamente podemos encontrar una leve relación entre los dos aspectos, el conocimiento del entorno y la perspectiva de género:

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas (Decreto 254/2008, 2008, p. 24967).

Por otro lado, en la estructuración del área de Conocimiento del Entorno, encontramos tres bloques de contenidos, que engloban todos los aprendizajes que con ella se relacionan. Estos tres bloques son:

Bloque 1: Medio físico, elementos, relaciones y medida: en el que se destaca principalmente el conocimiento lógico-matemático mediante la observación y la exploración. No encontramos, por tanto, ninguna referencia a la igualdad de oportunidades, pues estamos ante el desarrollo de una capacidad cognitiva universal.

Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza: al igual que el anterior, el conocimiento de los seres vivos, del cuidado y del disfrute del medio natural no implica relaciones de género.

Bloque 3: Cultura y vida en sociedad: cómo podemos observar, el tercer bloque de contenidos del Área de Conocimiento del Entorno, se compone de dos ámbitos imprescindibles en la Educación para la Igualdad de Oportunidades. Resulta evidente que un apartado que engloba el aprendizaje de los rasgos culturales así como su utilización en la vida social, debería hacerse eco de la perspectiva de género, en tanto en cuanto la desigualdad de género emana y se transmite a través de la cultura social. La normativa regional que venimos analizando toma en consideración la igualdad de oportunidades entre ambos sexos a través del siguiente contenido:

Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas (Decreto 254/2008, 2008, p. 24969).

Es decir, este contenido destaca que, de forma sutil, y completamente adaptada al alumnado al que se dirige, se puede observar la incorporación de formas no violentas entre los géneros para acceder a la resolución de los conflictos, ensalzando el diálogo como medio óptimo para las situaciones de no entendimiento. Nos encontramos ante el único contenido del área que implique directamente a niños y niñas y a las relaciones de género. Podemos observar que en el texto legal, cuando se quiere hacer referencia a la igualdad de sexo y género cita tanto a las niñas como a los niños, mientras que cuando se desarrollan objetivos, contenidos o cualquier otro aspecto que, desde una visión alejada de las gafas violeta (cfr. epígrafe 1.1.5), no se relaciona de ningún modo con la

equidad, se usa el neutro para hacer referencia a la totalidad del alumnado. Un claro ejemplo lo podemos encontrar en el siguiente contenido:

Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas (Decreto 254/2008, 2008, p. 24969).

En este caso, nos llama la atención que, pese a señalar actitudes y sentimientos que se relacionan íntimamente con la igualdad entre sexos, se utilice solamente la palabra *niños*, puesto que durante la mayor parte del texto se utilizan genéricos como, *el alumnado*. Consideramos que en los aprendizajes que supuestamente no atañan a las relaciones de género, se vuelve de nuevo a la idea de considerar el masculino como la globalidad.

Por otro lado, podemos encontrar una serie de aprendizajes que se relacionan directamente con la temática y que, pese a no especificarse, pueden ser considerados como un buen punto de partida, pues a través de la inclusión de contenidos de este tipo en el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil nos acercamos paulatinamente a aquellos contenidos curriculares que, desde la perspectiva de género, serían los deseables dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son:

La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen (Decreto 254/2008, 2008, p. 24968).

Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo (Decreto 254/2008, 2008, p. 24969).

### 3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación

La tercera y última área o ámbito propio de la experiencia y del desarrollo infantil pretende mejorar la comunicación entre el alumnado y el medio. Con las distintas formas de representación y comunicación puede representarse la realidad, la expresión

de sentimientos, emociones y vivencias y las interacciones con los demás (Decreto 254/2008, 2008).

La expresión de los sentimientos es muy importante, no sólo para la consecución de una sociedad igualitaria no estereotipada, sino para cualquier ámbito de la vida. Según Moral de la Rubia (2005) la cohibición de los sentimientos produce alexitimia. Este trastorno desadaptativo se caracteriza por la incapacidad de identificar y describir las emociones y sentimientos propios y de los demás. Entre las causas, además de los factores hereditarios, anormalidades genéticas o lesión cerebral, se le añaden las medidas de defensa contra el estrés emocional o el trastorno de estrés post-traumático. Ambas son consecuencia de actitudes reacias a procesar las emociones<sup>15</sup>. En una investigación realizada por Moral de la Rubia (2005) en la que estudiaba la relación entre este trastorno y el sexo y el rol del género, establecía que, mientras que los hombres tienden a tener más dificultades para expresar sus emociones, para las mujeres el problema reside en la identificación de esos sentimientos. Asimismo, considera que se ofrece mayor importancia al género (lo que se supone que una persona debe sentir) que al sexo. El segundo ciclo de la Educación Infantil se convierte en un escenario propicio para trabajar educativamente la comunicación y la expresión de sentimientos, pues en esta etapa se amplían y diversifican las relaciones, lo que implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes así como las dirigidas a emitirlos y reproducirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo (Decreto 254/2008, 2008).

Del mismo modo que en los casos anteriores, si hacemos un recorrido por los objetivos que, concretamente, desde esta etapa se especifican en el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil para la Región de Murcia, no encontramos ningún tipo de relación entre la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y el uso del lenguaje (cfr. Anexo I).

Esta área recoge todos aquellos lenguajes que el niño y la niña deben manejar para poder comprender y representar, tanto su mundo interior como el exterior. Estos lenguajes se organizan en cuatro bloques de contenidos que, este caso, serán:

---

<sup>15</sup> La alexitimia. (2014). Recuperado el 21 de octubre de 2014, de <http://alexitimia.org/>

**Bloque 1: El lenguaje verbal: compuesto por tres subapartados:**

- Escuchar, hablar y conversar.
- Aproximación a la lengua escrita.
- Acercamiento a la literatura.

El lenguaje verbal es especialmente relevante, pues actúa como regulador de conducta y manifestador de vivencias, sentimientos, emociones, etc., es decir, será una de las principales herramientas de aprendizaje. En este ámbito, además de todos los aprendizajes que se adquieren a través del mismo, resultará de especial relevancia para la erradicación de la desigualdad de sexo y género pues, a través de los términos que se utilizan, puede establecerse un clima sexista en el aula debido al lenguaje estereotipado que invisibiliza a las niñas y las relega a un segundo plano. Asimismo, el uso de los cuentos e historias tradicionales constituyen un recurso educativo básico, pues transmiten símbolos, valores y roles (cultura), pero también pueden transferir valores diferenciados en función del sexo. Según Jiménez Hornero (2011), podemos encontrar multitud de estereotipos sexuales dentro de los cuentos tradicionales, entre los más comunes destaca: las diferencias físicas y psicológicas, los contextos situacionales y el amor ideal.

En primer lugar, las diferencias significativas entre las características físicas y psicológicas de los y las protagonistas. Por ejemplo, indica que en los personajes masculinos existe una gran variedad (ogros, magos, duendes, príncipes, gigantes, etc.), mientras que en el caso de los femeninos se produce una dualidad con los personajes, siendo hadas o princesas y brujas. Por otro lado, en cuanto a las actitudes, los objetos de actuación o las motivaciones, también encontramos siempre un mismo patrón que los diferencia. El personaje masculino suele ser intrépido, agresivo, dominante, aventurero, etc., y utiliza herramientas de batalla como espadas, escudos, caballos o capas para salvar a la princesa. Aunque éste no sea el protagonista de la historia, siempre aparece para resolver el problema. Por el contrario, el personaje femenino es pasivo, sumiso, coqueto y dependiente, entre otras. Utiliza objetos como varitas mágicas, veneno, adornos y joyas, escobas, rucas, hilos y agujas. Ella siempre es la salvada, pues no podría resolver el problema al carecer de las cualidades para hacerlo (valentía, audacia...). En este sentido, autoras como Monjas Casares (2004) destacan que las niñas a lo largo de la historia y como consecuencia del desarrollo evolutivo de la

socialización de género, han adquirido un estilo de relación interpersonal etiquetado como pasivo mientras que los niños consolidan un estilo de interacción dominante y agresivo.

Por otro lado, los contextos situacionales. Habitualmente, las mujeres se encuentran dentro del espacio doméstico (van a la compra, cuidan de sus hijos o hijas, preparan la comida...) mientras que los hombres siempre están ocupados en sus profesiones. Esto provoca el reflejo de una clara división entre los ámbitos privado y público, asignándole uno a cada sexo. Con respecto a esta cuestión, cabe resaltar el estudio realizado por la Fundación ADECCO y publicado en agosto de 2015, en el que se recoge la *XI Encuesta Adecco ¿Qué quieres ser de mayor?*, en la que han participado más de 1500 niños y niñas de toda España. Al respecto, un 27,3% de los niños desea tener una profesión vinculada al deporte, mientras que en el caso de las niñas, un 27,9% prefiere oficios asociados a la enseñanza y al mundo educativo. En segundo lugar, los chicos escogen profesiones relacionadas con los cuerpos de seguridad y las fuerzas armadas del estado (18,3%) y las chicas profesiones de carácter sanitario (14,1%). “Centrándonos en profesiones concretas, entre sexos las diferencias son notorias. Mientras ellos quieren ser futbolistas (21%), policías (11,7%) y profesores (8%), ellas sueñan con ser maestras (26,5%), veterinarias (11,7%) y médicos (8,1%)” (Fundación ADECCO, 2015, p. 3). Asimismo, autoras como Márquez Roldano (2009) que en su artículo *Todos iguales*, destaca que, tras preguntarle a su alumnado que oficio quería tener cuando fuese mayor, “la mayoría coincidió: los niños quieren ser policías, bomberos o futbolistas y las niñas maestra, peluquera y enfermera” (p. 3).

En tercera posición encontramos el amor ideal. La mayor parte de los cuentos nos proponen una historia de amor entre dos personajes que, en casi todos los casos, termina con un matrimonio acontecido debido a la elección de los progenitores de ella o como consecuencia del rescate del príncipe que la salva. Asimismo, no refleja la necesidad de conocer a una persona en todos los ámbitos de su vida, sino que el matrimonio se lleva a cabo sin haber dado tiempo para conocerse interiormente (no sólo físicamente) ni tampoco se da la oportunidad de descubrir si se puede ser feliz de otra forma o si acaban o no siendo felices de por vida. Todo ello no implica su desuso en el ámbito escolar, sino más bien todo lo contrario. Este material debe ser expuesto en el aula de forma que provoquemos en el alumnado una actitud positiva hacia la no discriminación, elevando

la importancia de la igualdad para construir personas más críticas, participativas, solidarias y reflexivas (Jiménez Hornero, 2011).

Volviendo de nuevo hacia el Decreto 254/2008, del Consejo de Gobierno de la Región de Murcia, dentro del bloque de Lenguaje Verbal, encontramos un contenido que puede relacionarse con la materia pero que, como suele ser habitual, no la destaca específicamente, tal como: “disfrute del empleo de palabras amables y rechazo de insultos y términos malsonantes” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24971).

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. En el siglo XXI, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en un elemento clave en el Sistema Educativo. Su incorporación a las aulas permite el acceso, la generación y la transmisión de conocimientos, así como la flexibilización del tiempo y el espacio en el que se desarrolla la actividad educativa. También implica el uso de estrategias y metodologías docentes cuyo objetivo es el establecimiento de una enseñanza activa, participativa e instructiva (Moya Martínez, 2009). El ordenador, la televisión, las tabletas y smartphones forman parte de nuestra vida diaria, por lo que los niños y las niñas mantienen una relación constante con los mismos. Como consecuencia, estas nuevas exigencias de la sociedad que atañen directamente al sistema escolar, derivan en la necesidad de incorporar su uso y conocimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje (Muñoz Martínez y Rayón Rumayor, 2011). Asimismo, debemos destacar que uno de los principios básicos de la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013), para este ciclo educativo, destaca la necesidad de que las Administraciones Educativas fomenten experiencias de iniciación temprana con las TIC, de modo que se garantice el acceso de todos y todas hacia estos recursos (LOMCE, 2013). Según un estudio llevado a cabo en 2008 por el Ministerio de Igualdad y el Instituto de la mujer, tradicionalmente ha existido una brecha digital entre los hombres y las mujeres. En el ámbito educativo, concretamente en la Educación Infantil, este estudio resalta la complejidad existente para distinguir la actitud de las niñas y los niños hacia las TIC al no aparecer ningún contenido formalizado sobre nuevas tecnologías en el currículo formativo de estos primeros escalones del Sistema Educativo. Asimismo, destaca la necesidad de que las “Administraciones Educativas fomenten experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la



comunicación” (Instituto de la Mujer, 2008, p. 150). Por último, en torno a este bloque, podemos incluir también la influencia que el alumnado recibe de la publicidad, uno de los medios de comunicación que más estereotipos de género reproduce (Lera Rodríguez, 2003).

Bloque 3: Lenguaje artístico. Este bloque recoge los contenidos de la expresión musical y plástica. Nuevamente no existe ninguna relación entre estas enseñanzas y la igualdad de oportunidades entre ambos sexos dentro del currículo establecido para la Educación Infantil en el ámbito de la Región de Murcia. Sin embargo, autoras como Amor Martín y Alarios Triguero (2012) señalan que,

A través del arte, se tiene la oportunidad de conocer, incidir, practicar y concienciar sobre la educación intercultural y la igualdad de géneros (...) potenciando y desarrollando las capacidades de investigación, creatividad, motivación, sensibilidad, percepción, manipulación, etc. (p. 18).

Asimismo, autoras como García Montes (2009) destacan la relevancia de incluir en la Educación Infantil objetivos cuyos fines consistan en diseñar espacios de aprendizaje a través de recursos artísticos que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos. La expresión plástica y musical pueden utilizarse como medio para devolver simbólicamente la existencia a las mujeres, como medio para potenciar la implicación cognitivo-afectiva del alumnado con las mismas, consolidando una conciencia de igualdad que produzca el rechazo de cualquier tipo de discriminación sexista (IES Duque de Rivas, 2006).

Hasta el momento, hemos realizado un recorrido por diferentes elementos del currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil que ayudan a los maestros y a las maestras a establecer cuáles serán aquellos aprendizajes que deberán incluirse en la enseñanza desde los tres hasta los seis años. Sin embargo, al principio de este epígrafe nos referíamos al currículum como algo más que aquellos saberes que el alumnado deberá conocer al terminar la etapa, sino que incluye también las técnicas metodológicas que resalten aquellos mecanismos que resulten óptimos para su puesta en práctica. Por ello, en el siguiente punto de este apartado, nos adentraremos en los aspectos más destacables de la metodología didáctica en el segundo ciclo de la Educación Infantil estableciendo, a su vez, la inclusión de la perspectiva de género

dentro de los mismos y haciéndonos cargo de aquellos aspectos que se consideran necesarios para desarrollar una educación coeducacional.

#### **3.2.1.4 Metodología didáctica y su adaptación coeducativa.**

Como venimos remarcando, la Educación Infantil es la etapa en la que se sientan las bases para el desarrollo de las niñas y los niños en todas sus dimensiones, cimentándose los valores que hacen posible la vida en sociedad. Por ello, las acciones que se llevan a cabo en el aula deben cuidarse, pues influyen de forma especial en la adquisición de los objetivos perseguidos desde la coeducación (Rodríguez Castro, 2008).

Podemos definir la metodología, de una forma muy sencilla, como el conjunto de pautas, técnicas y estrategias en las que nos apoyamos para dar respuesta al cómo, cuándo y dónde enseñar, por lo que será imprescindible tenerla en cuenta a la hora de establecer la perspectiva coeducativa en el aula. Los principios metodológicos de cada etapa educativa vienen reglamentados por las normas legales que regulan cada tramo y se corresponden con los principios de intervención educativa que sistematizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el caso del segundo ciclo de la Educación Infantil, los principios de intervención o los principios pedagógicos vienen determinados en el Artículo 14.6 de la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013) tal que así: “los métodos de trabajo (...) se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (LOE, 2006, p. 17167).

De este modo, en el ámbito de la Región de Murcia, las orientaciones metodológicas del segundo ciclo de la Educación Infantil vienen recogidas en el anexo del Decreto 254/2008 y están fundamentados en los principios psicopedagógicos de intervención educativa establecidos por el MEC en el Diseño Curricular Base (1989). Se detallan a continuación:

1. Aprendizaje significativo: es el aprendizaje funcional. Requiere el establecimiento de múltiples conexiones entre lo que ya se conoce y lo nuevo que se ha de aprender. Se basa en la teoría de la asimilación del aprendizaje de Ausubel, cuya idea central consistía en considerar como factor más influyente del aprendizaje los contenidos previos que el alumnado ya conoce, por lo que la enseñanza deberá posicionarse desde

ese punto de partida (Ausubel, 2002). Este tipo de aprendizaje tiene por finalidad hacer frente a un conocimiento previo vinculándolo con otro nuevo, facilitando puentes cognitivos que permitan establecer lazos entre los conceptos previos del alumnado y los nuevos aprendizajes (Córmarck Lynch, 2004). Autoras como Córmarck Lynch (2004) afirman que para lograr este propósito, el docente deberá identificar cuáles son los saberes que el alumnado conoce y seleccionar materiales que posean un significado lógico que incremente su motivación por aprender. Por otro lado, la inclusión de este principio metodológico en el segundo ciclo de la Educación Infantil viene justificado en el Decreto 254/2008 pues según sus directrices, “el establecimiento de relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender tendrá como consecuencia la integración de los conocimientos, lo que permitirá aplicar lo aprendido en unas situaciones a otras situaciones y contextos” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24964). Además, añade que en esta etapa deben propiciarse múltiples relaciones entre los conceptos para que, de manera activa, el alumnado pueda construir el conocimiento de acuerdo a dichas conexiones (Decreto 254/2008, 2008).

2. Globalización: el pensamiento sintético del niño y de la niña hace necesaria la interrelación de contenidos desde una perspectiva integrada y diversa, basada en sus necesidades. Según Zabala Vidiella (2005), el enfoque globalizador,

Es una manera de concebir la enseñanza, una visión que hace que en el momento de planificar el currículum en el aula, la organización de contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención tenga que articularse a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global (p. 32).

Para este autor la disciplina, situación o contenido que se pretenda trabajar deberá de presentarse mediante una realidad más o menos cercana al alumnado, mostrando todos los problemas que plantee y destacando aquellos que resulten más interesantes didácticamente (Zabala Vidiella, 2005). Asimismo, Trueba Marcano (2000) subraya la importancia de globalizar en la Educación Infantil, pues el alumnado de esta etapa educativa posee unas características cognitivas que le impiden captar la realidad de forma analítica, sino por totalidades. Es decir, su proceso de conocimiento y percepción es global y sincrético, llevando a cabo un proceso analítico a posteriori. Autoras como Cabello Salguero (2011) han seguido investigando acerca de este particular. Para ella,

ese carácter global que la niña y el niño poseen de la percepción de la realidad condiciona su desarrollo.

3. **Actividad infantil (física y mental):** en el aprendizaje infantil deben considerarse todos los ámbitos que afecten al desarrollo integral del alumnado. De acuerdo con el Decreto 254/2008, la actividad constituye un requisito indispensable para el niño y la niña, pues requieren de actividades como la observación, manipulación, experimentación así como de reflexión y esfuerzo mental. El principio de actividad resalta la importancia de los mecanismos que el alumnado utiliza para llegar hasta el aprendizaje, no tanto a lo que se aprende, sino a la forma en la que se hace y a la manera en la que cada uno ha llegado hasta el conocimiento.

4. **Afectividad:** según López Cassà (2005) las emociones juegan un papel relevante en todos los procesos evolutivos (desarrollo de la comunicación, conocimiento social, procesamiento de la información...) en la construcción de la personalidad y en la interacción social. La entrada de una niña o un niño a la escuela supone un cambio muy importante en su vida, por lo que fomentar un ambiente cálido y acogedor será imprescindible para ofrecer al alumnado la seguridad y confianza necesarias para sentirse cómodo hacia el aprendizaje. Asimismo, y debido al tramo de edad en la que se encuentra, la referencia afectiva que el alumnado de Educación Infantil tenga con el maestro o maestra es muy relevante. Autoras como Villalobos González (2014) destacan la importancia de la labor docente en relación con la afectividad teniendo en cuenta la fragilidad de los niños y las niñas que acuden a estas aulas, por lo que considera que el profesorado de este ciclo educativo deberá, además de formarse académicamente, de realizar un esfuerzo porque su persona esté impregnada por sentimientos como la ternura, el cariño, el amor, la comprensión, el respeto a su individualidad, la paciencia, la tolerancia, etc. Del mismo modo, para esta autora,

Resulta imperativa la afectividad en el aula preescolar, más aún si se considera que este nivel constituye la base de la estructura del sistema educativo, porque en la medida en que los niños se sienten respetados y queridos por sus docentes, así será su interés por aprender y su motivación por asistir a su centro de estudios (Villalobos González, 2014, p. 312).

Cada vez son más los autores y autoras que dirigen su atención hacia estos temas, entre ellos podemos citar a Rebollo Catalán (2008), que estudia el aprendizaje emocional y la ciudadanía paritaria. Según esta autora la violencia de género lleva asociada una serie de emociones (ira, culpabilidad, vergüenza...), estrechamente relacionadas con el modelo social al que representan. Además, destaca como uno de los aspectos más reveladores del estudio de las emociones, la identificación de una tipología de conflictos emocionales que tienen origen en el sexismo, siendo uno sus efectos más palpables el abandono prematuro de los estudios. Por otro lado, según la investigación de Graneras Pastrana, Mañeru Méndez, Martín Sánchez de la Torre Sanz y Alcalde Rumayor (2007), las aportaciones teóricas sobre la prevención de la violencia contra las mujeres en el proceso educativo son recientes y poco abundantes. A pesar de ello, realiza una clasificación entre los estudios existentes, dando lugar a tres líneas diferenciadas: un primer grupo de trabajos que trata de analizar esta cuestión en los centros educativos; en segundo lugar, se encuentran las aportaciones que analizan la construcción de la masculinidad y la femineidad en relación a la violencia contra las mujeres; y una tercera temática que se dedica a analizar las relaciones afectivas que se establecen entre los grupos de iguales. Asimismo, señala una serie de autores y estudios que ahondan en cada uno de ellos, como es el caso de Díaz Aguado (2001), Fernando Trujillo y Remedios Fortes (2009) o Toldos Romero (2002).

En este sentido, cabe subrayar que las conductas de agresión alteran el ambiente escolar y, por tanto, repercuten en el aprendizaje. La escuela se convierte en un escenario significativo donde manifestar sus comportamientos agresivos (Londoño Bernal, 2010). Desde la perspectiva del género, autores como Jesús Sandoval (2001), destaca que los niños poseen comportamientos más agresivos que las niñas dirigiendo, según Lobato (2005), el juego a la acción y a la agresividad desde edades muy tempranas. Sin embargo, la agresividad no se desarrolla de una única manera. En torno a este aspecto, autoras como Fang Alandette y Hoyos de los Ríos (2009), en su artículo *Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares*, recogen que en el análisis en función del género, se observó que la mayoría de los niños y niñas identifican sin problemas el tipo de agresión física. Asimismo, las niñas reconocen con mayor frecuencia los tipos de agresión que tienen que ver con la amenaza (niñas 31,0%;

niños 16,1%), y los niños identifican más las situaciones en las que se muestra la exclusión (niños 64,5%; niñas 51,7%).

La identificación de estos actos como agresivos puede ser menos clara para quienes la ejecutan; en este sentido, por ejemplo, a pesar de que los niños tienden a agredir físicamente más que las niñas, pueden estar ocurriendo muchos de estos tipos de comportamientos como normales y no calificarlos de agresivos (Fang Alandette y Hoyos de los Ríos, 2009, p. 9).

Según autoras como Morillo Pozo (2013) “las investigaciones con variables emocionales desde la perspectiva de género son mucho más escasas” (p. 21). En este sentido, podemos encontrar la investigación de Apocada, Eceiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2003), cuyo objetivo consistió en analizar las diferencias de género en variables emocionales y de conducta. Éstos concluyeron que las niñas poseen puntuaciones más altas en sentimientos como la tristeza y la focalización atencional que los niños. Asimismo, fueron evaluadas por maestros y maestras como “más prosociales y más controladas (menos agresivas) con sus compañeros y compañeras y más cooperativas con el profesorado” (Apocada, Eceiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2003, p. 155). Estos autores relacionan el aumento de la agresividad en los niños y su disminución en las niñas con el consistente y diferencial desarrollo del control inhibitorio que se les ofrece por parte de las familias. Por último, Morillo Pozo (2013) destaca que, tras las investigaciones realizadas en torno a la temática, queda demostrado que las mujeres superan claramente a los varones en la atención de los sentimientos y las emociones, controlando mejor su agresividad. Sin embargo, los varones suelen ser más estables emocionalmente y en general, regulan mejor sus emociones.

5. Socialización: “la socialización es el proceso a través del cual el niño aprende las normas, valores y actitudes propias del contexto en el que se desarrolla y aprende” (Sánchez-Romero Rodríguez, 2010, p. 1). La escuela, como uno de los agentes de socialización más relevantes junto con la familia, debe conseguir la integración del individuo en la sociedad a la que pertenece, propiciando situaciones que la favorezcan. A lo largo del segundo ciclo de la Educación Infantil, los niños y las niñas comienzan el proceso de descubrimiento y pertenencia al medio social en el que viven. La vida

escolar les acercará al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, desarrollando actitudes como la confianza, la empatía y el apego que constituirán la base de su socialización (Decreto 254/2008, 2008).

6. Adecuada organización del ambiente: para Alaguero Álvarez, Bartolomé Cuevas y Gutiérrez Landeira (1997), la organización del ambiente constituye un principio metodológico de primer orden. La distribución de espacios, tiempo y materiales serán la base para la concreción de las intenciones educativas, pues condicionarán la actividad infantil y la calidad de los aprendizajes. Según Pontiveros Gómez (2011) el entorno promueve, facilita o potencia un tipo de conductas en detrimento de otras, por lo que el educador y educadora deberán tener en cuenta la influencia de estas variables en la concepción educativa, siendo susceptible de modificación o variación según las necesidades de cada momento. Asimismo, el Decreto 245/2008 realza la importancia de,

Favorecer un ambiente lúdico, agradable y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación y relación para que el alumno se sienta motivado, aprenda en un clima de cooperación, afecto y seguridad, mejore en independencia y autonomía, construya su identidad y se sienta aceptado y valorado, así como establecer relaciones de confianza entre el tutor y el grupo de alumnos para una educación en valores que fomente la confianza en el respeto a la igualdad y a la diversidad (Decreto 254/2007, 2008, p. 24964).

Dentro de este ámbito se están llevando a cabo estudios de diversa índole que abarcan estas cuestiones. En consonancia, conviene citar a autoras como Flores Bernal (2005), cuyas investigaciones señalan que, en el aula, los docentes, de forma inconsciente pero eficiente, reproducen de modo activo el sistema jerárquico y divisiones y clasificaciones del género. Además, sostiene que la discriminación se expresa tanto dentro del aula (desvalorizando la actividad femenina, otorgando mayor protagonismo al varón, clasificando las expectativas según el sexo de la persona y no sus características individuales, etc.), como fuera de ella. Se ejemplifica esta cuestión apelando al uso que frecuentemente suele concederse a la cancha o el patio de recreo, donde juegos estereotipadamente masculinos como el fútbol acaparan gran parte de la

superficie, mientras que aquellas actividades que, patriarcalmente, se destinan a las niñas ocupan el espacio que queda libre (Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, 2004). En esta línea, Subirats Martori y Tomé González (2007) nos muestran que el sexismo se encuentra presente en los lugares más normalizados del ámbito escolar, por lo que tenemos que aprender a reconocerlo y erradicarlo. En este sentido, y de acuerdo con la decoración, no podemos olvidar que, tal y como señala Marín Gil (2014),

Las representaciones e imágenes visuales (como murales, esculturas, etc.), que decoran los pasillos, entradas, aulas y otras zonas comunes en los centros educativos transmiten información de manera implícita. De manera que, a través de estas representaciones visuales el alumnado percibe que es lo “correcto” (p. 13-14).

La cultura visual es uno de los medios por lo que se transmiten los estereotipos de género y los prejuicios sociales con los que convivimos diariamente, pues ilustran claramente las diferencias que se han ido creando sobre los sexos. De hecho, en las fotografías y/o dibujos que rodean al alumnado de Educación Infantil se pueden encontrar numerosas imágenes que representan la visión tradicional y androcéntrica sobre el género, así como los roles atribuidos a hombres y mujeres (Marín Gil, 2014).

7. Atención a la diversidad: supone ofrecer una respuesta educativa a las motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada alumno o alumna, teniendo en cuenta la prevención de posibles dificultades de aprendizaje. Con respecto a esta cuestión, Gervilla Castillo (2006) destaca que la Educación Infantil adquiere un marcado carácter preventivo y compensador de dificultades, debido a que la escasa edad del alumnado permite la detección precoz y temprana de las dificultades. Con respecto a la atención a la diversidad, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia establece en 2009 el Decreto 359//2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad de Murcia y que, como en todas las etapas del sistema educativo murciano, debe considerarse en el segundo ciclo de la Educación Infantil.



Así, tras un breve repaso acerca de la metodología didáctica en la etapa educativa en la que nos encontramos, consideramos relevante destacar el trabajo de Subirats Martori (2006) en el que indica una serie de aspectos que ayuden a establecer una visión igualitaria dentro de la metodología, estableciendo unos principios que promuevan un cambio educativo. Según esta autora se deben tener en cuenta las dimensiones habituales sobre las que versará la transformación del Sistema Educativo, para lograr hacer un diagnóstico de la situación y sensibilizar a la población ante la misma. Estos ámbitos son:

- La legislación, para eliminar todas aquellas barreras legales que impidan el acceso de las mujeres a la educación en condiciones de igualdad.
- Acceso de alumnas, buscando la paridad en todos y cada uno de los niveles y tipos de estudios.
- Estructura de los centros educativos, utilizando los espacios de forma que eliminen las segregaciones y eleven el carácter unitario del mismo.
- Estructura curricular, examinando las prescripciones existentes.
- Libros de texto, aumentar la presencia de las mujeres en el ámbito público así como el ensalzamiento de la importancia del ámbito privado.
- Currículo oculto: valorar y cuidar aquellas actitudes y prácticas no explícitas en el currículo oficial tanto en términos de atención al alumnado, como de observaciones, valoraciones, lenguaje, etc., que el profesorado realiza.
- Lenguaje, revisión del tipo de lenguaje que se utiliza en el ambiente educativo, tanto el oral, como el presente en los textos y actividades escolares.
- Capacitación y formación profesional de los docentes.
- Paridad del profesorado.

Todos estos aspectos requieren de una serie de medidas como son, infraestructuras, libros o materiales de trabajo que deben ponerse en marcha de forma gratuita y considerando toda la cobertura escolar. Asimismo, de nuevo Subirats Martori (2006), nos ofrece una serie de consideraciones que permiten un primer acercamiento a la metodología coeducacional a la que nos venimos refiriendo. Las operaciones necesarias para elevar la metodología a la adaptación coeducativa son:

- (1) Delimitar la zona en la que se quiere actuar y analizar los problemas concretos con los que hay que enfrentarse realizando un diagnóstico de situación que permita determinar en qué fase del proceso de cambio se inscribe.
- (2) Determinar qué grupos sociales son los principales agentes de cambio y cuál puede ser el sistema de alianzas a establecer.
- (3) Establecer las prioridades.
- (4) Planificar estas tareas estableciendo unos objetivos a conseguir a corto, medio y largo plazo, y detallar un calendario para las realizaciones, así como los recursos económicos y humanos que requieren y que podrán destinarse a ellas.
- (5) Recopilar la información existente relativa a las tareas que quieren emprenderse: materiales curriculares, libros de texto, metodología.
- (6) Detallar los obstáculos y conflictos que puedan surgir y tratar de evitarlos creando dispositivos adecuados para ello.
- (7) Diseñar instrumentos de evaluación (Subirats Martori, 2006, p. 255).

Por otro lado, y acorde con el Programa de coeducación para la Educación Infantil propuesto por Espín Martínez (sf), el alumnado aprenderá a ser mediante la observación de los modelos del medio que les rodea. Las madres, los padres y los educadores y educadoras serán los responsables de crear una relación de comunicación con el niño o la niña que les permita interiorizar actitudes y comportamientos equilibrados y libres de estereotipos. Por todo ello, el trabajo diario que se desarrolla en el aula debe contribuir encarecidamente hacia la priorización de objetivos relacionados con la propia estima, la autonomía de criterio y el respeto hacia los demás con independencia del sexo. Para esta autora, la motivación constituye el primer elemento a considerar en todo aprendizaje, por ejemplo, motivando a las niñas en la práctica de aprendizajes socialmente masculinos y viceversa, así como la formación del autoconcepto eliminando la inseguridad y la ansiedad que produce abordar un nuevo conocimiento. Para ello,

propone una serie de estrategias coeducativas relacionadas con estas actuaciones en el aula:

- Planteamientos experimentales que se puedan relacionar con el campo experimental del alumnado.
- Propuestas que permitan al alumnado ser activos y activas e independientes, que les aporten confianza en sus posibilidades (establecimientos de juegos que potencien la actividad física para las niñas y la relajada para los niños).
- Tareas que desarrollen tanto en las niñas como en los niños la autonomía de criterio, dándoles la posibilidad de tomar decisiones y experimentar por sí mismos y sí mismas los resultados (tareas investigadoras, proyectos en grupo, salidas...).
- Refuerzo del autoconcepto de las capacidades socio-profesionales en las niñas y del autoconcepto en las capacidades domestico-afectivas del niño (autocrítica).
- Aprendizajes sociales que les permitan diferenciar su identidad sexual del papel tradicional adecuado a cada sexo.
- Expectativas positivas que modifiquen los logros de alumnos y alumnas (reflexiones sobre los distintos contextos de los cuentos, mensajes, canciones...).

#### **3.2.1.5 Evaluación.**

El último aspecto al que haremos referencia en torno al currículum del segundo ciclo de Educación Infantil se corresponde con el proceso de evaluación de los aprendizajes. De acuerdo con Elola y Torranzos (2000),

La evaluación es un proceso que genera información y, en este sentido, siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesorio sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado (p.4).

La evaluación condiciona toda la vida académica, tanto el trabajo de los estudiantes como la labor de los docentes, hasta las decisiones que se emiten desde los más altos niveles (Fernández Sierra, 1998). Esta reflexión la acoge Brovelli (2001, p.102) que entiende que “*evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas*”. Para esta autora este proceso resulta imprescindible para iniciar un proceso de mejora de la calidad de la educación (Brovelli, 2001). Asimismo, McCormick y James (1997) contemplan la evaluación desde dos perspectivas: en primer lugar, como un elemento del currículum que, desde una visión particular, hace hincapié en el perfeccionamiento del aprendizaje del alumnado y en su sentido más general, en la mejora de la calidad de la enseñanza y, en segundo lugar, como un problema meramente técnico de escoger el modo correcto para llevarlo a cabo. Del mismo modo, debemos tomar en consideración que la evaluación en el ámbito educativo se realiza desde dos vertientes: la evaluación de la enseñanza por parte del maestro o maestra y la evaluación del aprendizaje del alumnado.

Con respecto a la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, para la Región de Murcia viene reglamentada por la Orden de 22 de septiembre de 2008. Esta normativa está basada en el Artículo 6 del Decreto 254/2008 en el que se resuelve que la evaluación en este ciclo educativo será global, continua y formativa y debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos así como el ritmo y la evolución de cada niña o niño. Cuando hacemos referencia a que es global nos estamos refiriendo a que “se trata de evaluar el progreso y las adquisiciones de los niños y niñas, referidas a todas sus capacidades, entendiendo su evolución y desarrollo de forma interrelacionada” (Requena Balsameda y Sainz de Vicuña, 2009, p.135), es decir, que evaluaremos todos los ámbitos en los que se basa la persona: el físico, el afectivo, el social y el intelectual. Asimismo, cuando resaltamos que será continua la determinamos como una parte

integrante dentro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, como un proceso que se lleva a cabo de forma constante, no simplemente en un momento puntual (Requena Balsamede y Sainz de Vicuña, 2009). De este modo, diremos que es formativa porque regula y orienta el proceso educativo, pues proporciona información de forma constante. Con respecto a esta cuestión, la Orden de 22 de septiembre de 2008 refleja la importancia de la realización de una evaluación inicial al alumnado que se incorpore por primera vez a este ciclo educativo, en la que deben recogerse, entre otras, el grado de madurez del niño o la niña, la información médica relevante, los datos aportados por la madre y/o el padre, etc.

Las personas que se harán cargo de la misma serán tanto el tutor o tutora como el resto de especialistas que intervengan en el proceso formativo, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas (Decreto 254/2008, 2008). La principal técnica que se utilizará para evaluar el proceso educativo será la observación directa (acción que el docente realiza hacia el alumnado, sin intermediarios) y sistemática (responde a un plan establecido por las educadoras y los educadores, con un objetivo concreto para contemplar unos instrumentos y unos tiempos determinados) (Requena Balsamede y Sainz de Vicuña, 2009). Para la realización de la evaluación del proceso educativo del alumnado, se tomarán como referente los objetivos didácticos propuestos por cada docente, teniendo en cuenta, además, una serie de criterios generales que se establecen desde el Decreto 254/2008. Estos, vienen recogidos y clasificados mediante las tres áreas o ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil en las que se organiza el ciclo (Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Área 2: Conocimiento del entorno y Área 3: Lenguajes: Comunicación y Representación). Tras la revisión de todos y cada uno de estos criterios, podemos afirmar que, en ninguna de las áreas nos encontramos con un criterio evaluador que mencione el género o la igualdad de oportunidades entre ambos sexos (cfr. Anexo III). Sin embargo, cabe destacar algunos que, por su cercanía con la temática, podrían considerarse como relevantes o que podrían estar relacionados de una u otra forma con la misma, como son:

En el Área 1, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se describe el criterio de evaluación número 9, en el que se hace referencia a mostrar “actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, evitando adoptar posturas de

sumisión o de dominio, especialmente entre iguales” (Orden de 22 de septiembre, 2008, p. 24967).

En el Área 2, Conocimiento del entorno, el criterio evaluador número 17 se refiere a “establecer relaciones de afecto, respeto, generosidad y resolución dialogada de conflictos con todos sus compañeros” (Orden de 22 de septiembre, 2008, p. 24969).

En el Área 3, Lenguajes: Comunicación y Representación, nos encontramos ante 15 criterios evaluadores y ninguno de ellos hace referencia, en modo alguno, con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la no discriminación.

Respecto a los diferentes criterios, cabe destacar la escasa importancia que se le otorga al tema transversal de la igualdad de oportunidades, así como el tipo de lenguaje utilizado, pues no existe ningún tipo de mención hacia las alumnas en todo el documento normativo que regula la implantación de la evaluación en este ciclo educativo.

Continuando con las características de la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil, cabe indicar que la información recogida en la evaluación se facilitará a las familias, al menos trimestralmente, por parte de la tutora o tutor, para hacerlas partícipes del proceso educativo (Decreto 254/2008, 2008). La promoción en cada uno de los tres cursos que componen el segundo ciclo de la Educación Infantil, así como el paso del tercer y último curso al primer ciclo de la Educación Primaria es directa es decir, de acuerdo con lo establecido en la Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, la promoción entre los distintos cursos de la Educación Infantil será automática. Del mismo modo, el paso desde el último curso de la Educación Infantil hasta el primer ciclo de la Educación Primaria también será directo, excepto en el caso del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, pues

Podrá permanecer un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil, siempre que esta medida favorezca su integración socioeducativa, a propuesta del tutor, contando con el informe de evaluación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, la opinión de los padres, el informe favorable de la Inspección

de Educación y la autorización de la Dirección General de Ordenación Académica (Decreto 254/2008, 2008, p. 31239).

Sin embargo, según la Disposición Adicional Tercera en la citada orden, el alumnado que presente algún tipo de necesidad educativa especial podrá permanecer un año más en el último curso de la etapa de Educación Infantil, siempre y cuando esta medida favorezca su integración socioeducativa. La propuesta debe ser del tutor o tutora del niño o niña, contando con un informe de evaluación realizado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), con la opinión de las madres y los padres, así como de un informe favorable expedido por la Inspección de Educación y la autorización de la Dirección General Académica (CECI, 2008).

Por otro lado, tanto la Orden de 22 de septiembre de 2008 como el Decreto 254/2008 destacan la importancia de evaluar, además de los procesos de aprendizaje, la propia práctica docente. Esta es una actividad dinámica y reflexiva, que no se limita únicamente a evaluar la docencia que se lleva a cabo en el aula, sino que incluye la intervención pedagógica y los procesos interactivos (Carranza Peña, García Cabrero y Loredó Enríquez, 2008). En la Orden de 22 de septiembre de 2008 se establece que los maestros y las maestras evaluarán los procesos de enseñanza y su práctica docente con la finalidad de mejorarlos y adecuarlos a las características específicas y a las necesidades educativas del alumnado. Dicha evaluación, al igual que la evaluación del alumnado, se llevará a cabo, al menos, al final de cada trimestre y de forma global cuando termine el curso. Asimismo, esta normativa especifica 8 elementos que deben incluir estos informes, como son la organización del aula, la adecuación de los objetivos o la idoneidad de la metodología y materiales empleados, entre otros. Con respecto a la perspectiva de género, no se incluye ningún aspecto que haga referencia a este tipo de aprendizajes (cfr. Anexo IV).

Al igual que en el resto de elementos del currículum, es preciso fomentar también en la evaluación, la inclusión de la perspectiva de género, haciendo notar la existencia de los posibles prejuicios sobre las diferentes aptitudes y capacidades de los niños y las niñas. En este sentido, según Subirats Martori (1994) se ha demostrado que el profesorado catalogue a las niñas como especialmente dotadas para las actividades lingüísticas y artísticas y a los niños para la lógica-matemática, suele generar los resultados esperados (efecto Pigmalión). Asimismo, Bonal Sarro (2008) en su libro *Las*

*actitudes del profesorado ante la coeducación: propuesta de intervención*, destaca que la evaluación, junto con otros aspectos como la organización escolar o la pedagogía, constituye un eje fundamental que hay que modificar para construir una escuela en la que el sexo de los individuos no determine su futuro laboral y personal. Para este autor, romper con una pauta rígida de evaluación que tiende a dar prioridad a unas habilidades concretas y a ignorar otras, contribuye a proyectar los estereotipos de género.

### **3.3 La igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la Educación Infantil**

El marco teórico de esta tesis ha corroborado que los derechos, valores y necesidades de las mujeres se han ido modificando paulatinamente hasta nuestros días. Asimismo, el valor que se ofrece a la igualdad entre los sexos ha aumentado considerablemente, llegando a ser una de las preocupaciones más importantes de nuestra sociedad, siendo hoy en día “reconocido como un problema a escala mundial y como un obstáculo grave para el desarrollo y la paz” (Alaya Salgado y Hernández Moreno, 2012, p. 2). Sin embargo, y como también se ha podido comprobar tras el análisis bibliográfico, la puesta en marcha de la desigualdad de sexo como debate universal apenas ha permitido visualizar la punta del iceberg de la problemática (Alaya Salgado y Hernández Moreno, 2012).

Como indican Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006) la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos vitales constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como educativo o formativo. Por tanto, la igualdad de oportunidades entre ambos sexos ocupa la atención de políticas nacionales e internacionales que, a través de encuentros, convenciones, cumbres o acuerdos, proponen diferentes actuaciones encaminadas a lograr el principio de paridad, considerando la igualdad, tanto a nivel económico como social, uno de los indicadores del desarrollo de un país. Según estas dos autoras, en los Programas I+D que se están llevando a cabo a nivel Europeo, los estudios de género configuran índices prioritarios de investigación, recogiendo como una línea de actuación preferente para las cumbres y conferencias de los próximos años, considerando la educación como un elemento clave para llevar a cabo los objetivos. De esta forma, el género como objeto de estudio y categoría de análisis ha experimentado un aumento progresivo en los últimos años, cubriendo dos etapas que se nutren mutuamente:



Por un lado, la investigación sobre género en educación ha generado aportaciones empíricas sobre diversas temáticas poniendo de manifiesto la reproducción de estereotipos de género en las prácticas educativas. Por otro lado, toma protagonismo la preocupación por una fundamentación teórica de dichas aportaciones (Colás Bravo y Jiménez de Cortés, 2006, p. 419).

Como consecuencia de ello, se han ido generando abundantes datos empíricos que visibilizan la problemática de género en las prácticas escolares, así como el conocimiento de los avances teóricos influyentes en la construcción de una pedagogía crítica que se oriente a la transformación social y la eliminación de pautas discriminatorias.

Los centros escolares constituyen espacios sociales relevantes, formando uno de los pilares fundamentales de la transmisión de los patrones culturales de género, así como de la transformación de los mismos en valores positivos y deseables (Colás Bravo, 2007). En ellos, se expresan y transmiten las pautas y patrones culturales establecidos, por lo que construyen los escenarios indicados para promover y potenciar la equidad de género. Por este motivo, durante el desarrollo de esta investigación, se ha tomado como escenario de análisis el centro educativo, observando y analizando cómo se desarrollan esos modelos culturales en los niños y las niñas; de qué forma la escuela potencia la enseñanza y el aprendizaje de los valores y actitudes relacionados con las relaciones de género y, por último, cómo su entorno –familias– contribuye en la concepción que poseen acerca de su propio sexo y del contrario.

Una representación muy ajustada de esta afirmación la podemos encontrar en diversos documentos elaborados con el fin de desarrollar la coeducación en los centros educativos. En nuestro caso, pondremos especial atención sobre aquellas cuestiones que atañen a la etapa que nos concierne, la Educación Infantil:

En primer lugar, el texto de Castilla Pérez (2008), denominado *Coeducación, pautas para su desarrollo en los centros educativos*. Como su propio título indica, en este artículo se especifican una serie de directrices para la inclusión de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el proyecto de un centro educativo, respondiendo a quién debe coeducar y cómo debe de hacerlo. Para esta autora, la labor educadora no sólo afecta al sector femenino, sino que influye también en el masculino por lo que la

labor educadora es función de hombres y mujeres y afecta por igual a ambos sexos. Asimismo, Martín Vico (2007) afirma que esta problemática constituye un hecho social y como tal, debe implicar a toda la comunidad educativa (lo que incluye, además del profesorado, a las familias y al alumnado), trabajando coordinada, cohesionada y constructivamente (Castilla Pérez, 2008). En cuanto a las familias, destaca tres ejes muy importantes en torno a lo que deben inculcar en sus hijos e hijas, como son: la realización de las labores domésticas, enseñándoles a compartirlas y los juegos y juguetes, pues las conductas y patrones sexistas se ven reforzadas por las características que los circundan, tales como el color y el lenguaje. Con respecto a la importancia en el uso de colores, podemos citar a Keller (2010). Esta autora destaca que el uso de tonalidades puede contribuir a la construcción de las normas de género. Por otro lado, se debe evitar utilizar un lenguaje que haga visible a la mujer, usando los mismos tonos, frases, vocabulario y gestos para ambos sexos ante idénticas conductas o situaciones, llevándolos a cabo de acuerdo con la personalidad de la persona, no en función del sexo. Los juegos y juguetes pueden fortalecer los estereotipos de la familia en torno a lo que se considera propio de niñas y niños. No obstante, en la actualidad, muchas familias aceptan que las niñas jueguen a juegos y con juguetes considerados para los niños, tales como el fútbol, los coches o las construcciones; sin embargo, no es frecuente que a ellos se les inste a interactuar con muñecas, cocinas o juegos relacionados con las tareas domésticas (Carles King y Oviedo de Anda, 2001). En este sentido, Ocaña Carrasco (2008) en su documento *Muévete por una educación en igualdad*, la importancia de valorar el juguete y el juego en la formación de los niños y las niñas, por ejemplo, para esta autora,

Si los niños no desarrollan habilidades y actitudes para el cuidado, durante su vida pueden verse limitados a la hora de manifestar los afectos, sentirse acomplejados o asfixiados por no estar a la altura o encontrarse con dificultades para saber atender a las personas de su entorno. Del mismo modo, podemos inhibir conductas de exploración del medio físico en las niñas, privándolas de los aprendizajes que de ellas pueden derivarse (p. 24).

Con respecto a esta cuestión, Jelin (1995) destaca que la transmisión hereditaria contribuye a reforzar los privilegios de unos y la marginalidad de otras. La importancia

de las expectativas que la familia posea en torno a los hijos e hijas es tal que se ha demostrado que “la inspiración del hijo se encuentra asociada con la aspiración del adulto” (Benamidés, Olivera y Mena, 2006, p. 197). Al respecto, Muñoz Silva (2005) hace referencia a las expectativas que poseen hoy en día los *padres modernos* con las que proceden de *padres tradicionales* y, por último, de *padres paradójicos*. Según esta autora,

Los padres modernos conciben el desarrollo como producto de la interacción entre la herencia y el medio, se atribuyen una gran capacidad de influir en el desarrollo de sus hijos, manifiestan expectativas evolutivas optimistas e ideas no estereotipadas sexualmente y sus prácticas educativas están basadas en la explicación y en el diálogo. En el otro extremo, los padres tradicionales tienen una concepción innatista del desarrollo, se perciben con poca influencia en el desarrollo de sus hijos, tienden a manifestar expectativas evolutivas pesimistas, prefieren la utilización de estrategias educativas coercitivas y sostienen valores estereotipados sexualmente. Por su parte, los padres paradójicos poseen unas ideas contradictorias: mientras que en unos aspectos están más cerca de los padres modernos, en otros lo están más de los tradicionales, y en otros se sitúan a medio camino entre ambos (p. 151).

En segundo lugar, el I Plan de Igualdad elaborado por la Junta de Andalucía en el año 2005 pues,

Constituye el marco global de intervención en el contexto escolar para posibilitar la consolidación del principio democrático de la igualdad entre los sexos. Con este Plan se pretende diseñar y coordinar actuaciones que favorezcan, fundamentalmente, el conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, entre hombres y mujeres, para establecer las condiciones escolares que permitan corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas, la formación del alumnado en la autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género y la corrección de desequilibrios entre profesoras y profesores en actividades de responsabilidades escolares ofreciendo modelos no estereotipados (I Plan de Igualdad Junta de Andalucía), 2005, p. 20).

Este plan, se dirige nuevamente a toda la comunidad educativa y responde antes tres principios de intervención: (1) la visibilidad, haciendo visibles las diferencias entre chicos y chicas, facilitando así su reconocimiento, visibilizar además, la contribución de las mujeres en el desarrollo de la sociedad, el uso sexista del lenguaje y la reflexión sobre las injusticias que le proclive una sociedad androcéntrica a las mujeres; (2) la transversalidad, determinando que la coeducación deberá estar presente en el conjunto de acciones emprendidas por la Administración Educativa o por el centro educativo, implicando directa o indirectamente a toda la comunidad educativa y mostrando conductas ejemplarizantes y, por último, (3) la inclusión, dirigiendo estas medidas al conjunto educativo –familia, alumnado, profesorado– para conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias (I Plan de Igualdad (Junta de Andalucía), 2005). Todo esto precede a una serie de objetivos y medidas con el fin de crear, en los centros educativos, un marco adecuado donde se persiga la consecución de una sociedad más igualitaria.

En tercer lugar, y de acuerdo con el anterior, un documento derivado del I Plan de Igualdad de la Junta de Andalucía elaborado por Díaz-Pinés Sendra en 2010. En él se establecen las directrices para realizar diagnóstico de la realidad en materia de igualdad en los centros educativos. Asimismo, podemos encontrar los cuestionarios y directrices que hemos usado de referente, también, para los instrumentos cualitativos, anteriormente señalados.

Y, por último, el Plan de Igualdad realizado por el colegio público Pablo Picasso de Valladolid (2010) pues, al igual que anterior, nos ofrece una serie de cuestionarios para las familias y para el alumnado de Educación Infantil, en los que también nos hemos apoyado.

**SEGUNDA PARTE:**

**MARCO EMPÍRICO: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

## CAPÍTULO IV: Diseño de la investigación

Con el cuarto capítulo de este trabajo comenzamos la parte empírica de la investigación. A lo largo de este apartado, se detallará el planteamiento del estudio y las fases de la investigación. Asimismo, conoceremos ampliamente los instrumentos y técnicas utilizados en la recogida de datos, así como los detalles de la muestra seleccionada, atendiendo a los cuatro sectores en los que se desarrolla este trabajo: los centros educativos, el alumnado del tercer curso el segundo ciclo de Educación Infantil, el profesorado y las familias. Por último, se procederá a introducir el análisis de los datos, estableciendo relaciones entre los instrumentos propuestos y los objetivos del estudio.

## **II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A pesar de la destacable evolución, la erradicación de la discriminación de la mujer sigue necesitando de la consciencia social en torno a la importancia de eliminar aquellas acciones –que en base a estereotipos–, originan desigualdad en función del sexo. De estas posibles acciones resaltan aquellas que son diseñadas y desarrolladas desde el ámbito educativo, donde se enmarca esta investigación, cuyo objetivo vertebrador es profundizar en el análisis del desarrollo de la coeducación en los centros educativos de la Región de Murcia, concretamente en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–. Partiendo de este objetivo y tras realizar una revisión bibliográfica pormenorizada sobre la temática, esperamos conseguir una serie de metas como resultado de la investigación, materializados en los siguientes objetivos específicos:

- 1) El primer objetivo específico consiste en describir los centros educativos en los que se ha realizado la investigación, indagando en diversos aspectos desde la perspectiva del género. En este sentido, se procederá al análisis de la documentación del centro educativo, concretamente, el Proyecto Educativo (PE) y la Programación General de Anual (PGA). Se indagará en la configuración sexual tanto del equipo directivo como del colectivo docente y del Consejo Escolar. Asimismo, se atenderá a las colaboraciones con entidades externas en torno a la igualdad de oportunidades que mantienen los centros educativos citados así como la existencia de planes, programas y acciones coeducativas existentes en los mismos.
  
- 2) El segundo de los objetivos específicos consiste en analizar los estereotipos en torno al género entre el alumnado del tercer curso del 2º ciclo de Educación Infantil. Para ello, se recogerá información sobre sus gustos y preferencias, encaminados a descubrir los personajes que les gustaría ser, sus juguetes y juegos preferidos, las actividades que mamá y papá realizan en casa o los dibujos animados que suelen ver en la televisión. Así como se llevará a cabo una observación no participante que permita, por un lado, ampliar los datos y contextualizarlos, atendiendo a determinados aspectos como son las relaciones que establecen o el uso de espacios y materiales.

- 3) El tercero de los objetivos específicos de este trabajo se refiere al profesorado que imparte clase en el ciclo anteriormente mencionado. Pretendemos, analizar el desarrollo de la coeducación en las aulas de educación infantil (5 años, 2º Ciclo de Educación Infantil) por parte de las maestras y maestros. Para ello, utilizaremos un cuestionario que nos permita recabar información destinada al conocimiento de los aspectos descritos, ampliándolos, al igual que en el objetivo anterior, mediante la observación planificada. Nos interesa conocer cómo incluyen los docentes esta temática en su aula, si ésta se recoge en los elementos curriculares de su programación didáctica, teniendo en cuenta las ideas que posee acerca de la coeducación.
  
- 4) Por último, el objetivo específico número cuatro radica en describir y examinar las concepciones en diversos ámbitos, en torno a los sexos, que tienen las familias del alumnado del segundo curso del 2º ciclo de Educación Infantil. Para ello, recogeremos la opinión que le suscita este tipo de temáticas, de acuerdo con la existencia de desigualdad entre los sexos, la importancia de educar a niños y niñas de forma equitativa o de incluir este tipo de aprendizajes en el ámbito educativo, entre otros.

Para su consecución, tal y como hemos mencionado con anterioridad, hemos elaborado una exhaustiva investigación bibliográfica en torno al sexo-género y a su alcance en el Sistema Educativo (cfr. marco teórico de la investigación: capítulos 1, 2, y 3). Comenzando desde una visión general, que implica un breve recorrido acerca del nacimiento y desarrollo de la desigualdad entre los sexos especialmente desde el contexto educativo y culminando con las implicaciones que el Sistema Educativo de nuestro país tiene con respecto a dicha cuestión en nuestros días. De este modo, además de conocer todos los aspectos que han condicionado –y están condicionando– la discriminación por razón de sexo, hemos conseguido la base necesaria que nos ha permitido el planteamiento y planificación de los objetivos.



#### 4.1 Planteamiento metodológico, descripción del estudio

De acuerdo con Arias Odón (2006, p. 9) entendemos por metodología “el estudio analítico de los tipos de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información”. Asimismo, si profundizamos un poco más, la consideraremos como “la aproximación general al estudio de un objeto o proceso, es decir, el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines” (Iñiguez Rueda, 2004, p. 1). La metodología no forma parte específica de ninguna disciplina formal, si no que su función consiste en dotar de objetividad y rigurosidad una investigación, poniéndonos en contacto con la realidad en la que estamos inmersos; por su parte, autores y autoras como McMillan y Schumacher (2005, p. 11) “se reafirman en la necesidad de entender la investigación como un proceso sistémico de recogida y análisis lógico de información con un fin concreto” que, en este caso, se corresponde con la consecución de los objetivos que hemos planteados anteriormente. Asimismo, indican que, para alcanzar esos fines se utilizan una serie de métodos (entendidos como vías específicas que faciliten el acceso al análisis de lo que se pretende investigar) y técnicas (elementos concretos para la recogida de datos) que nos permitan establecer un estudio real y exhaustivo.

Este estudio se enmarca dentro de la rama de las Ciencias Sociales, concretamente, y según Hayman (1991) en la investigación educacional. Para este autor,

La investigación educacional es una parte de las ciencias de la conducta cuyo propósito consiste en comprender, explicar, predecir y, en cierta medida, controlar la conducta humana. (...) Constituye un proceso cuidadosamente dirigido, formal, sistemático e intensivo, estrechamente vinculado con la teoría. Asimismo, tiene un propósito único y específico, y éste consiste en proporcionar información (o conocimiento) mediante el cual la educación pueda resultar más efectiva (Hayman, 1991, pp. 12-13).

En su libro, *Investigación y Educación*, Hayman (1991) divide la investigación educacional en tres amplias categorías: la histórica, la descriptiva y la experimental, debiendo emplear aquella que se relacione mayormente con el problema a estudiar, en

otras palabras, “el diseño tiene que ser apropiado al tema que se estudia” (Hayman, 1991, p. 62).

El concepto de investigación en educación ha ido evolucionando, adoptando nuevos significados basados en los diversos enfoques y métodos que se han ido produciendo, siendo reciente su consideración como disciplina en el ámbito del conocimiento (siglo XIX) (Ocaña Delgado, 2010). Actualmente, el profesional de la educación tiene la posibilidad de acercarse a la realidad educativa mediante diferentes perspectivas y modelos de investigación (Ocaña Delgado, 2010). Para Blasco Mira y Pérez Turpín (2007),

La investigación educativa trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda de conocimiento en el ámbito educativo. Además, para esta autora y este autor las investigaciones que se sitúan en este ámbito –el educativo– deben partir de los problemas emergentes del contexto en el que se desarrolla la investigación, de otro modo, correríamos el peligro de alejarnos de la realidad (p. 17).

Bajo estos parámetros, para el desarrollo de esta investigación, hemos considerado conveniente utilizar una metodología mixta, entendida como aquella que engloba elementos tanto cualitativos como cuantitativos, utilizando cada uno de ellos de forma que se optimice el resultado del trabajo, dando respuesta a los objetivos anteriormente planteados. Según López-Fehal Ramil y Losada López (2003), los términos cualitativo y cuantitativo son opuestos, entendiendo por cualitativo todo aquel proceder científico que no utiliza las relaciones numéricas para representar las propiedades del estudio. Los procesos mixtos representan, por su parte, un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). El empleo de ambos procedimientos en una investigación probablemente podría

ayudar a corregir los sesgos propios de cada método, pues como afirma Rivero Fernández (2008),

Los autores defienden una postura integradora en la investigación abogando por una perspectiva mixta (cuantitativa-cualitativa). Parten del hecho de que la realidad no está constituida por datos sino por hechos, sucesos, casos, situaciones, etcétera, que se convierten en representaciones cuando los recogemos a través de algún procedimiento (p. 29).

Es decir, las premisas de los paradigmas pueden ser anidadas o entrelazadas y combinadas con teorías sustantivas, por lo cual no solamente pueden integrar los métodos cuantitativos y cualitativos, sino que es deseable hacerlo, lo que nos permitirá plantear el problema con mayor claridad así como elegir las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación. Por un lado, el paradigma cualitativo posee un fundamento humanista que entiende la realidad social como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible (Martínez Rodríguez, 2011). Así, según Martínez Rodríguez (2011) la mayor parte de los estudios cualitativos se preocupan por estudiar los acontecimientos en su contexto, centrando su indagación en aquellos espacios en los que los seres humanos se involucran en contextos naturales. Para este autor, este tipo de métodos se encuentran influenciados por dos corrientes epistemológicas: la hermenéutica o interpretación, cuyo objetivo es descifrar el significado de las distintas expresiones humanas (palabras, gestos, textos) respetando su singularidad y la fenomenología, encargada de comprender el sentido que los actores sociales otorgan a los sucesos y por otro, la metodología cuantitativa, al contrario que la cualitativa, es aquella que se caracteriza porque los datos que se rescatan son medidos y valorados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia (López-Fehal Ramil y Losada López, 2003). Asimismo, al igual que la anterior, estos métodos se impregnan de principios epistemológicos que, siguiendo a López-Fehal Ramil y Losada López (2003, p. 114) “se preguntan más por el porqué de los fenómenos que por el cómo”. Es decir, “las investigaciones cuantitativas se centran en la teoría sustantiva del problema a investigar” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p. 46). Como consecuencia de ello, la metodología cualitativa no utiliza herramientas abiertas y susceptibles de modificación, sino aquellos instrumentos previamente establecidos y diseñados, creando situaciones

estandarizadas para investigar cómo se producen los fenómenos (López-Fehal Ramil y Losada López, 2003).

Teniendo en cuenta todas estas características, para llevar a cabo esta investigación de campo se ha utilizado el método correspondiente a los estudios de caso. Para Yin (2009) nos encontramos ante un tipo de sistema contemporáneo, que investiga un fenómeno en su contexto real, utilizando para ello, y de forma simultánea, técnicas cualitativas y cuantitativas ideales para trabajar en diferentes contextos. Asimismo, autores como Villareal Larrinaga y Landeta Rodríguez (2010) consideran el estudio de caso como una metodología de investigación en creciente aumento, pues supone una valiosa herramienta que presenta numerosas ventajas, entre ellas, la de conocer la realidad de una situación, realizar descripciones y estudiar fenómenos complejos. La consideración del estudio de caso como un método de investigación viable se fundamenta en tres razones: “el investigador puede estudiar el fenómeno objetivo, permite responder el cómo y el por qué” (Jiménez Chávez, 2012, p. 113). Por otro lado, para Martínez Rodríguez (2011), los estudios de caso se podrían definir como “una investigación que mediante los procesos cualitativo, cuantitativo o mixto, se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis o desarrollar una teoría” (p. 30). Todo ello implica, que para el estudio de campo de nuestro trabajo se hayan determinado una serie de escenarios –centros educativos– donde la observación de la realidad ha constituido el punto de referencia, contextualizada in situ, desde las vivencias y el conocimiento de los distintos componentes del sistema educativo (alumnado, profesorado y familia). Con respecto a esta cuestión, Hayman (1991) indica que la investigación difiere según se realice, en el laboratorio o sobre el terreno pues, mientras que en el primer caso la certeza de que lo que ocurre en el ambiente sucederá también en la vida real es extremadamente artificial, en el ambiente de campo la investigación se sitúa en una atmósfera más realista. Sin embargo, usar este tipo de métodos supone, también, sacrificar parte del control y la precisión que se obtiene en una investigación en el laboratorio, en el que los hallazgos suelen ser sólidos y exactos (Hayman, 1991). A esta división dicotómica se unen autores como López-Fehal Ramil y Losada López (2003).

Como podemos observar, de acuerdo con las características de nuestro planteamiento metodológico, ha resultado imprescindible el conocimiento y utilización de herramientas como la descripción y la observación. En el primer caso, “la investigación descriptiva es aquella que describe características de un conjunto de sujetos o áreas de interés” (Tamayo Tamayo, 2004, p. 66). Asimismo, para autores como Haydan (1991), el objetivo de este tipo de investigación consiste en “describir y evaluar ciertas características de una situación particular en un o más punto en el tiempo” (p. 92). Por lo tanto, esta investigación no se ocupa de generalizar resultados o verificar hipótesis, sino versa sobre la descripción y la explicación o interpretación de hechos a partir de un criterio definido previamente.

Así, considerando todo lo expuesto hasta el momento, las principales técnicas que se utilizan para la realización de la presente investigación de campo son el análisis documental, el cuestionario o encuesta y la observación. Martín Arribas (2004) considera el cuestionario como la técnica más empleada en los trabajos de investigación, “porque permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis” (p 23). Éste, se compone de una serie de ítems estandarizados y categorizados numéricamente, diseñado para cuantificar y universalizar la información, cuya finalidad reside en la comparabilidad de la información (Martín Arribas, 2004). Asimismo, y según Cea D’Ancona (2004) los cuestionarios permiten estudiar un amplio abanico de cuestiones, tanto en aspectos objetivos como subjetivos, directa o indirectamente observables, mediante un procedimiento estandarizado de recogida y análisis de datos que permite obtener y comparar distintas áreas geográficas en un tiempo relativamente breve, generalizando los resultados dentro de los límites marcados en la investigación. Indica también una serie de ventajas, pues sugiere sinceridad y objetividad en las respuestas, facilita la recogida de información tanto a la persona investigadora como a los usuarios, etc. (Cea D’Acona, 2004). Por otro lado, la metodología observacional “plantea la observación sistemática de la realidad y tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno” (López-Fehal y Losada López, 2003p. 67). Haydan (1991) afirma que la observación es una subcategoría de la investigación descriptiva. Para este autor, este procedimiento consiste en la observación, por parte de una o más personas, de alguna situación real de la que clasifican y registran acontecimientos pertinentes de acuerdo a ciertos criterios o esquemas.

## 4.2 Fases del estudio

El desarrollo de esta investigación obedece a una serie de fases o procedimientos basados en los estudios de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), cuya finalidad ha consistido en optimizar tanto el tiempo como los recursos disponibles en favor de la consecución de los objetivos propuestos.

- Primera fase: Fase Preparatoria (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996).

En esta primera fase, se llevó a cabo una pormenorizada revisión bibliográfica en torno al objeto de estudio. Posteriormente, toda la información recabada sirvió para la elaboración de los tres primeros capítulos de la presente tesis, referentes al marco teórico en el que se fundamenta el estudio realizado.

- Segunda fase: Trabajo de campo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996).

En una segunda fase de este proceso de investigación, se llevó a cabo el trabajo de campo. Para ello, en primer lugar, como punto de partida se elaboraron los instrumentos necesarios para la recogida de los datos siendo validados por personas expertas. Posteriormente, volvimos nuevamente a la documentación existente en materia de metodología, analizándola exhaustivamente, dando lugar a la elaboración del capítulo 4, es decir, a la elaboración del marco metodológico en el que fundamentamos la investigación. En tercera instancia, se seleccionaron aquellos centros educativos que formarían, a priori, parte del estudio. Tras esta selección inicial, la forma de contacto con los diferentes centros educativos se llevó a cabo mediante una visita presencial y una reunión previamente concertada con la directora o el director del centro, presentando una carta de presentación formal firmada por la directora de esta tesis (cfr. Anexo V). Asimismo, se elaboró por parte de la investigadora, un pequeño guión que recogía los objetivos que nos planteamos en este estudio, el grado de implicación que se requería a la comunidad educativa y los datos de contacto de la investigadora (cfr. Anexo VI), así como una copia de cada uno de los cuestionarios que se utilizarían para la obtención de los datos. Se visitaron seis centros, de los cuáles, sólo uno se negó a participar en el estudio. Igualmente, otro de los centros educativos requirió, además de la matrícula del programa del doctorado, una acreditación de la Universidad de Murcia

en la que constase el pago del seguro escolar de la investigadora, así como una autorización para las familias en la que se aceptase el hecho de observar a sus hijas e hijos en el contexto del centro educativo (Cfr. Anexo VII).

Una vez solventadas todas las condiciones requeridas, se procedió a iniciar la observación no participante en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil –Infantil 5 años– en todos los centros educativos de la muestra. La forma en la que se han recogido los datos ha sido continua en todos y cada uno de los centros educativos visitados, sin embargo y debido a las características del día a día en el aula han existido algunas pequeñas diferencias, sobre todo, en lo que respecta a la realización del cuestionario destinado al alumnado. En primer lugar, en cuanto a la temporalización, como hemos apuntado anteriormente, se ha visitado cada centro durante cuatro días completos (5 horas), es decir veinte horas en total. Se ha llevado a cabo una observación no participante en las aulas, estando presente durante el desarrollo de todas las sesiones y áreas. Asimismo, se ha observado al alumnado en un ambiente menos estructurado, en el que se mueve y actúa con mayor libertad, como es el patio del recreo. Los cuestionarios se han realizado según disponibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, cuando había espacio en el horario del aula.

En cuatro de los cinco centros educativos de la muestra, el cuestionario se realizó de forma conjunta, es decir, en gran-grupo, siendo la tutora la encargada de explicar las preguntas, excepto en uno de ellos, en el que la maestra prefirió que se hicieran por parejas por lo que la exposición del mismo partió de la investigadora. En primera instancia, en cuanto a esta cuestión, la planificación versaba en que fuese la tutora la que explicase el ejercicio como una tarea más del día, para que el alumnado no tuviese en cuenta el hecho de que sería un trabajo para la investigadora y se sugestionase. Sin embargo, la propuesta de las tutoras del último centro educativo de realizarlo por parejas supuso la intromisión de una nueva perspectiva en la investigación pues, durante el desarrollo del cuestionario, el alumnado mantenía conversaciones tanto entre sí mismo como con la investigadora que constituirán una referencia muy significativa para contextualizar las respuestas.

Por otra parte, tanto los cuestionarios destinados a los docentes y a las familias fueron entregados el primer día de la estancia en el aula, con el objetivo de que sus

destinatarios o destinatarias contasen con tiempo suficiente para rellenarlo. Asimismo, y teniendo en cuenta que en la mayor parte de los centros las familias y también parte del colectivo docente, se caracterizaba por sus retrasos en las entregas, se ofreció a las tutoras de cada curso un teléfono para contactar con la investigadora en caso que recibiese cuestionarios una vez hubiese finalizado el periodo de observación.

- Tercera fase: Fase Analítica (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996).

Durante la tercera fase del estudio, se procedió al análisis de los datos recogidos y los resultados obtenidos. El primer paso consistió en registrar los datos cuantitativos recabados en bases de datos que facilitasen su análisis, utilizando para ello un software informático de analítica predictiva denominado IBM SPSS Statistics 2.0 y los datos cualitativos en tablas categorizadas, elaboradas por la propia investigadora en un procesador de texto. La segunda tarea consistió en analizar exhaustivamente los datos recabados, interrelacionándolos con el marco teórico referido.

- Cuarta fase: Fase Informativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996).

Así, el último paso llevado a cabo supuso la obtención de conclusiones en base a los resultados expuestos y elaboración final del documento que supone esta tesis doctoral.

Para obtener una visión más representativa de las fases de este proceso de investigación, incluimos el siguiente esquema:



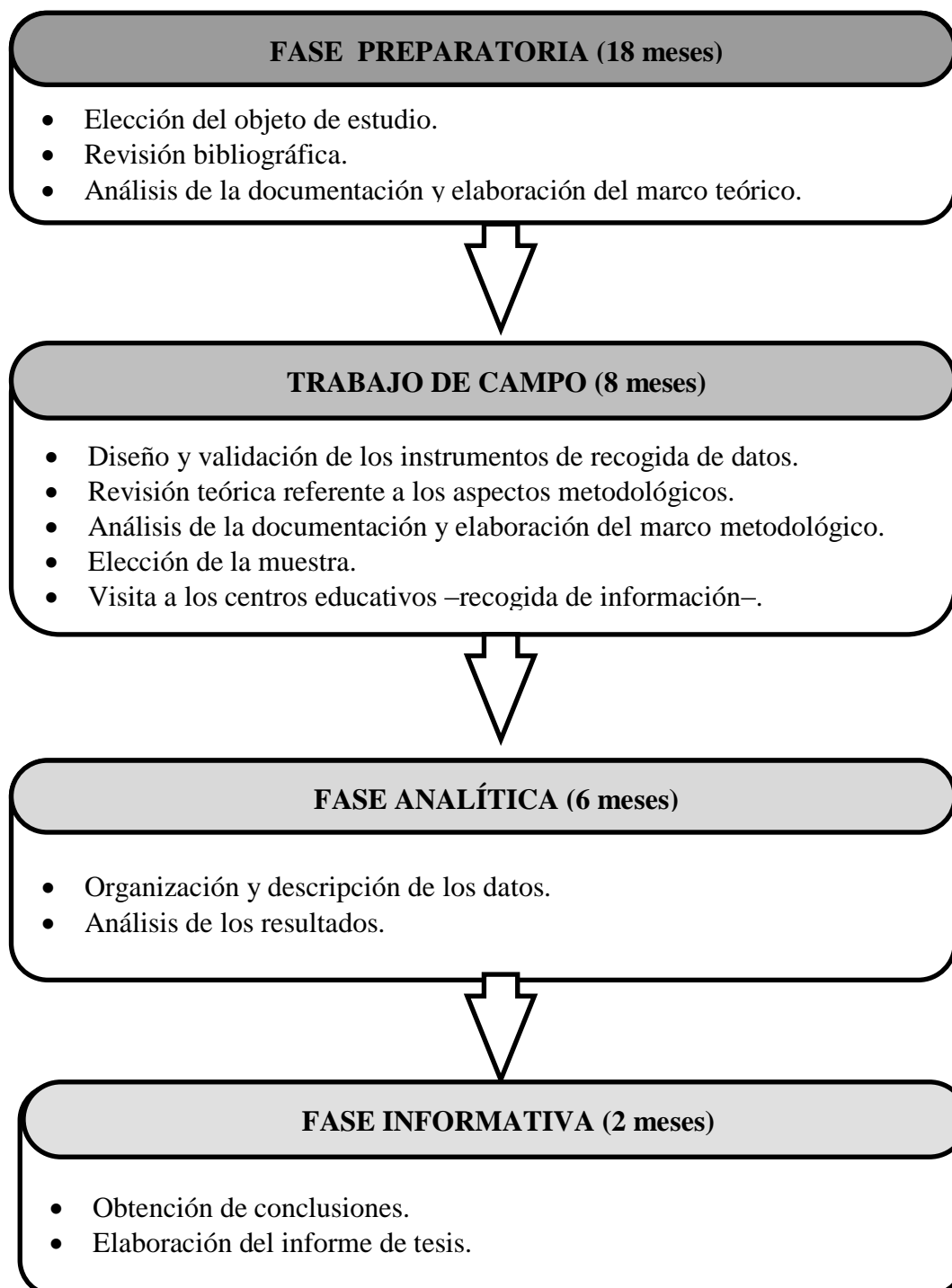


Figura 3. Esquema representativo de las fases del estudio

Fuente: Elaboración propia basada en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996).

### **4.3 Instrumentos y técnicas de recogida de datos**

Para la recogida de los datos en esta investigación, se han utilizado una serie de instrumentos cuyas características difieren según se correspondan con el método cualitativo o el cuantitativo. Por ello, dividiremos este epígrafe en dos apartados diferenciados, en los que se describirán los instrumentos y técnicas atendiendo a sus peculiaridades metodológicas.

#### **4.3.1 Instrumentos y técnicas cualitativos**

En esta investigación, se han utilizado dos instrumentos que nos han permitido recabar la información cualitativa, consistentes en la observación y el análisis de la posible reproducción de estereotipos sexuados en el aula del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años– y del contexto en el que se enmarca ese alumnado, concretamente, el del centro educativo.

##### **4.3.1.1 Análisis documental del centro educativo**

El análisis documental del centro educativo (cfr. Anexo VIII), se ha basado, concretamente, en el estudio de la Programación General Anual (PGA) en la que se recoge, entre otros, el Proyecto Educativo del centro (PE) y de lo que en ellos se incluye en cuanto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la coeducación (planes, proyectos, objetivos, etc.). Este documento, según lo define la LOMCE (2013) en su artículo 121, recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación del centro educativo, teniendo en cuenta las necesidades y características del entorno social y cultural en el que se localiza, respetando, entre otros, el principio de no discriminación como valor fundamental. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible conocer cuál es la consideración que, desde el interior de cada colegio, se le otorga a la coeducación.

Han sido varios aspectos los tenidos en cuenta para este análisis (Cfr. Anexo X): (1) el sexo de las personas de los órganos unipersonales del centro –dirección, jefatura de estudios y secretariado-; (2) el número total de docentes que imparten clase en el centro educativo, así como su distribución por sexo; (3) la composición, en torno al sexo, del Consejo Escolar; (4) el número de aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años– del centro educativo, indagando en la distribución del alumnado por sexo; (5) las posibles entidades colaboradoras, públicas o privadas, en

torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos con las que coopera el centro educativo; (6) la existencia o no de planes, proyectos o actividades que el centro lleva a cabo con respecto a la coeducación.

#### **4.3.1.2 La observación no participante**

A través de la observación, se ha recabado información en torno a tres ámbitos del escenario educativo: la organización del aula, el alumnado y el profesorado (cfr. Anexo XII).

En primer lugar, con respecto a la observación sobre la organización del aula, se ha prestado atención a:

- a. La forma en la que está organizado el alumnado.
- b. La decoración que podemos encontrar en el aula.
- c. Los rincones de juego existentes así como los materiales existentes y el uso que el alumnado realiza de los mismos.
- d. Y, por último, los materiales didácticos con los que trabajan diariamente, como son los libros de texto o los cuentos.

En segundo lugar, sobre la observación del alumnado, al igual que en el caso anterior se recogen cuatro aspectos principales de observación:

- a. El tipo de lenguaje que suelen utilizar.
- b. Las relaciones e interacciones que se producen entre los sexos.
- c. El uso que otorgan a los espacios y la utilidad que confieren a los materiales.
- d. Del mismo modo que en la parrilla anterior, nos encontramos con un apartado para recoger aquellas anécdotas o datos que consideremos oportuno y que no se reflejen en los aquí mencionados.

En tercer y último lugar, la observación del profesorado se basa en tres aspectos:

- a. El tipo de relación que las y los docentes poseen con su alumnado, es decir, si se contempla algún tipo de diferenciación en el trato de los niños y las niñas.

- b. El lenguaje que usan en el aula.
- c. Las características en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos que ofrece su estilo de enseñanza, es decir, los materiales que utilizan, las actividades que ponen en práctica, etc.

Recabar información sobre estos tres ámbitos nos permite conocer cuál es el ambiente en el que se mueven los niños y las niñas participantes en el estudio y la influencia que éste tiene en sus actuaciones; nos otorga la oportunidad de visualizar los tipos de relaciones que el alumnado posee entre sí, considerando si se tratan de interacciones igualitarias o por el contrario, presentan rasgos sexistas, así como su relación con los diferentes juegos y actividades y por último, observaremos cual es la implicación de los docentes en la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, si utilizan un método coeducativo en su enseñanza, etc.

Por tanto, la observación se ha realizado en ocho aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–, correspondientes a cinco centros educativos, de forma no participante (es decir, sin influir en los comportamientos) y teniendo en cuenta la objetividad y la complejidad que caracterizan a la utilización de este tipo de instrumentos. Se ha observado tanto en el aula de referencia como en aquellas dependencias del centro en las que el alumnado haya permanecido durante el tiempo de observación, tales como el patio de recreo, el aula de psicomotricidad o el aula de música, entre otras. Como hemos señalado anteriormente, la duración de la observación se corresponde con 20 horas en cada aula estudiada, es decir, cuatro jornadas completas de 5 horas.

#### **4.3.2 Instrumentos y técnicas cuantitativas**

Para el desarrollo de esta investigación se prepararon dos instrumentos de carácter cuantitativo, elaborados tomando en consideración toda la información recabada durante la parte teórica de la tesis. De entre la gran variedad de instrumentos que nos ofrece el método cuantitativo, se ha escogido la encuesta como técnica y medio para la obtención de información. Por todo ello, los datos cuantitativos de esta investigación se han recogido a través de tres cuestionarios, dirigidos hacia el alumnado, el profesorado y las familias. Todos ellos poseen preguntas de identificación al inicio.

#### **4.3.2.1 Cuestionario para el alumnado**

El primer cuestionario se dirige hacia el alumnado del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil (5 años) (cfr. Anexo IX). Para ello, hemos utilizado una serie de preguntas categorizadas de elección múltiple (Aignerén, 2005), es decir, el alumnado deberá contestarlas en base a las respuestas establecidas previamente. Considerando la edad de las personas encuestadas, el cuestionario ha sido diseñado teniendo en cuenta sus características psicoevolutivas (letra escolar, colorido, lenguaje sencillo y adaptado, pocas preguntas, etc.) y al momento actual en el que viven (dibujos e imágenes que emiten actualmente en los canales de televisión para niños y niñas) adaptando la información que deseamos conseguir al nivel de respuesta que pueden facilitarnos. El cuestionario se compone de ocho preguntas, relacionadas con imágenes que determinan las respuestas y que el alumnado deberá rodear o colorear según corresponda.

Tras una cuestión de identificación en la que el alumnado deberá determinar si es niño o niña, se desarrollan las siguientes preguntas:

- Proponemos al alumnado el dibujo de un niño y de una niña, con la pretensión de que nos comuniquen si se sienten cómodos y cómodas con el sexo que la genética les ha asignado, es decir, si ellos hubiesen elegido ser niña o ser niño. Con ello, conoceremos hasta qué punto el alumnado se encuentra a gusto con el rol que le corresponde pues, como hemos examinado durante el desarrollo de este trabajo, sexo y género forman parte inherente de la persona.
- La segunda cuestión presenta el dibujo de cinco juguetes (un balón de fútbol, un osito de peluche, una bicicleta, una cocinita y las piezas de un puzle) de los que el alumnado deberá haber elegido los dos que más le gusten y pintarlos acorde a sus gustos. Algunos de los juguetes optados se corresponden con objetos tipificadamente categorizados por sexos, mientras que otros han sido elegidos al azar. El objetivo será conocer las preferencias de juego de los niños y las niñas y comprobar si verdaderamente se corresponden con esos patrones socioculturales.
- En la pregunta número tres, se presenta a los niños y a las niñas diferentes escenas y personajes de películas animadas que conocen, tales como, La

Cenicienta, un caballero, un mago, Blancanieves y una ardilla. Se han seleccionado, al igual que en la cuestión anterior, personajes estereotipados y personajes al azar sin ningún tipo de categorización en torno al género. Las respuestas del alumnado nos han mostrado sus expectativas en cuanto a los valores que les resultan deseables.

- La cuarta pregunta es una cuestión abierta, es decir, no inducida (Aignerén, 2005). En ella, se le pide al alumnado que dibuje qué le gustaría ser de mayor. Sus respuestas, además de información acerca del tipo de oficios que desean realizar las niñas y los niños, nos ofrecerán información sobre el posible uso estereotipado que ofrezcan a los colores. Tanto en esta pregunta como en las cuestiones 1 y 2, se ofrece al alumnado total libertad en la elección de colores y materiales. Con ello, pretendemos observar de forma indirecta cuáles son los que suelen usar, para posteriormente analizar si pueden o no responder a estereotipos marcados socialmente.
- La quinta y la sexta pregunta poseen los mismos dibujos: un personaje asexual, es decir, sin rasgos que determinen su sexo, realizando diversas tareas del hogar, tales como tender la ropa, poner la mesa, recoger los juguetes y hacer la cama. Todas estas tareas son sencillas en las que el alumnado podría participar sin ningún tipo de problema para ayudar en casa. Los niños y las niñas pueden decidir qué tareas deberían aprender para ayudar en casa a mamá –cuestión 5– y a papá –cuestión 6–. Estas preguntas, nos proporcionarán información sobre la visión que el alumnado tiene de quién se encarga de las tareas del hogar en casa.
- La penúltima pregunta, la número 7, tiene como objeto conocer cuál es el color favorito de las niñas y los niños de cinco años. Entre los colores que se pueden seleccionar se encuentran aquellos ordinarios que todos y todas conocen: verde, azul, naranja, rojo, rosa y amarillo. Nos interesa saber si, verdaderamente, se desarrolla el prototipo *las niñas de rosa y los niños de azul*.

- Por último, en la octava pregunta, volvemos a ofrecer a las personas encuestadas imágenes de diferentes tipos, en este caso, son dibujos animados muy populares entre los más pequeños. Deberán seleccionar cuál es su preferido y éste nos proporcionará información, sobre sus preferencias, pues cada uno de ellos presenta tramas y situaciones diferentes, que implican formas de ser distintas y que pueden o no corresponderse con aquellas que se le determinan socialmente. Para terminar, cabe resaltar que se han seleccionado dibujos y personajes que implican a ambos sexos, es decir, en los que niños y niñas se puedan sentir identificados, eliminando así el hecho de que no los escojan porque en la imagen aparece un personaje contrario a su sexo. Por ello, en esta última cuestión, en todas las viñetas aparecen un personaje masculino y otro personaje femenino.

#### **4.3.2.2 Cuestionario para el profesorado**

El cuestionario elaborado para el profesorado (cfr. Anexo X), va dirigido a aquellos docentes que imparten clase en el aula en la que hemos llevado a cabo la observación no participante, incluidos tutores o tutoras y especialistas, es decir, son destinados para las maestras y maestros que conviven diariamente con el alumnado y las familias participantes en el estudio.

Con la puesta en práctica de este instrumento se pretende conocer la opinión que la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la coeducación suscita en los maestros y las maestras de la Educación Infantil. Para ello, se ha elaborado un cuestionario compuesto por 40 preguntas combinadas que recogen tanto respuestas cerradas, con cuatro opciones de respuesta valoradas del 1 al 4 de modo que se corresponda con (1) Totalmente desacuerdo; (2) De acuerdo; (3) Muy de acuerdo; (4) Totalmente de acuerdo; como respuestas abiertas, a las que el profesorado podrá responder libremente.

Las cinco primeras preguntas versarán sobre características de índole personal, no identificativa, de la persona encuestada, así como sobre el conocimiento de la posible formación en género e igualdad que posean y el modo en el que la han adquirido. Las 35 restantes se engloban en 5 ámbitos que son:

- Concepciones generales: se compone de siete preguntas generalizadas en torno a la concepción que la persona encuestada posee sobre todo aquello relacionado con la desigualdad entre los sexos (genética, derechos y oficios) y que serán referentes fundamentales para poder comprender el resto de respuestas.
- El centro educativo: engloba seis preguntas, de las cuales, cinco son de respuesta cerrada y una abierta. Nos interesa conocer la importancia que desde el centro educativo se otorga a la coeducación desde el punto de vista de los y las docentes, así como las actividades que puedan o no llevarse a cabo en favor de la misma.
- En mi aula...: posee diez cuestiones, todas ellas relacionadas con la vida cotidiana que se lleva a cabo en el aula. La visión del profesorado en relación con las afirmaciones que en este ámbito se citan nos permitirán acercarnos hasta la realidad social de las aulas y la perspectiva que desde el colectivo docente se tiene de las relaciones de género que en ella se producen.
- Familia y género: se compone de cuatro preguntas, todas ellas relacionadas específicamente con el grado de conocimiento e interés que suscita en el colectivo docente la perspectiva que las familias poseen acerca de la discriminación por razón de sexo y que afectan a su práctica en el aula.
- Enseñanza y aprendizaje (programación, currículo, materiales, actividades, etc.): Las ocho preguntas que aquí se enmarcan se relacionan con la profesión docente y todos aquellos aspectos educativos necesarios para que se lleve a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la igualdad entre los sexos en el aula. En primer lugar, hemos preguntado a los y las docentes sobre el término *coeducación*, para saber cuál es su concepción acerca del mismo; las siguientes cuestiones son referidas al qué y el cómo se recoge la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en su programación, sus actividades, objetivos, etc., así como si tienen conocimiento sobre el tratamiento de esta temática en el currículum oficial.

Por último, también se ha incluido un apartado en el que el docente encuestado podrá exponer otras opiniones que considere oportunas.



### **4.3.2.3 Cuestionario para las familias**

Este cuestionario ha ido destinado a las familias del alumnado de Educación Infantil (5 años) (cfr. Anexo XI). El cuestionario de preguntas categorizadas de elección múltiple (Aignerén, 2005), consta de 44 preguntas cerradas que la madre o el padre del alumnado han respondido en una escala de valoración con cuatro opciones de respuesta valoradas del 1 al 4 de modo que se corresponda con (1) Totalmente desacuerdo; (2) De acuerdo; (3) Muy de acuerdo; (4) Totalmente de acuerdo. Las seis primeras preguntas serán de índole personal, atendiendo al sexo, edad, número de hijas, número de hijos, estado civil, formación/estudios y profesión. El resto de preguntas, vienen agrupadas en 4 categorías de la siguiente forma:

- **Concepciones generales:** este apartado del cuestionario, compuesto por doce preguntas, invita a las familias a reflexionar acerca de algunas de las cuestiones más habituales que surgen en torno a la desigualdad entre los sexos (genética, labores domésticas, valores socioculturales, etc.) y que serán referentes fundamentales para poder comprender el resto de respuestas.
- **Vida cotidiana:** contiene doce cuestiones, todas ellas referentes a las situaciones que pueden surgir en la vida diaria, al reparto de tareas domésticas, autoridad con respecto a las hijas e hijos, etc. Con la inclusión de este ámbito pretendemos conocer cómo funciona el día a día de las familias y si éste tiene alguna repercusión sobre las cuestiones de género. Del mismo modo, las diferentes respuestas nos guiarán acerca de la posible reproducción de estereotipos en el hogar o, si por el contrario, funciona de forma distinta a las pautas que se marcan desde la categoría sexo-género.
- **Educación:** la educación de los hijos y las hijas en el ámbito familiar será el objetivo de las seis siguientes cuestiones. A través de ellas conoceremos el grado de sensibilidad e implicación que las madres y los padres del alumnado mantienen ante la desigualdad entre los sexos y la coeducación.

- **Proyecciones futuras:** se han incluido ocho cuestiones relativas al futuro, a las expectativas que la persona encuestada tenga ante la vida que espera y desea para un niño y para una niña.

Por último, hemos incluido un pequeño apartado en el que los padres y las madres del alumnado podrán expresar aquellas consideraciones que deseen acerca de la temática.

Cabe destacar que todos los instrumentos que se han utilizado para el estudio de campo de esta investigación han sido validados por dos personas expertas profesoras de la Universidad de Murcia, pertenecientes al departamento de Didáctica y Organización Escolar, especialistas en la materia, así como por otras dos maestras de la etapa educativa donde se circunscribe esta investigación, la Educación Infantil; en segunda instancia, para validar los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información cuantitativa, hemos utilizado también un Análisis de Fiabilidad interna mediante el Alfa de Cronbach. Al respecto, se han obtenido los siguientes datos:

Tabla 1 <i>Estadísticos de fiabilidad -cuestionario de las familias-</i>	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,808	38

Tabla 2 <i>Estadísticos de fiabilidad -cuestionario del profesorado--</i>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,587	27

Según George y Mallery (2003), los cuestionarios que presenten valores superiores al 0,7 se consideran aceptables. Como podemos observar, sendas tablas representan valores muy distintos. Por un lado, el cuestionario de las familias posee un valor estadístico de fiabilidad de 8, por lo que se consideraría como excelente. Sin embargo, en el caso del cuestionario destinado a los docentes, se encuentra cercano al 6. Con respecto a esta cuestión, “cabe señalar que el valor del alfa de Cronbach depende del número de ítem” (García Fernández y Sánchez Emeterio, 2015, p. 168), es decir, la consistencia interna varía según las características de las personas participantes (Celina Oviedo y Campo Arias, 2005). Asimismo, la cantidad de sujetos que formen parte del estudio también constituye un elemento que afecta a esta estadística de fiabilidad. Todo ellos nos lleva a indicar que, a diferencia del cuestionario de las familias que posee un

total de 78 participantes, en el caso del profesorado contamos con 18 maestras y maestros, por lo que el nivel de alfa es inferior.

#### **4.4 Muestra del estudio**

La variedad de objetivos sobre los que versa el eje de esta investigación nos lleva al reconocimiento de cuatro muestras de estudio: en primer lugar, la de los centros educativos que se han seleccionado; en segunda instancia, la de aquellos alumnos y alumnas que han participado en el estudio; en tercera posición, la de las familias que ha recibido nuestros cuestionarios y, por último, la del colectivo docente implicado en la investigación.

##### **4.4.1 Los centros educativos**

La población o universo de estudio se corresponde con todos aquellos centros educativos de la Región de Murcia que posean la etapa del segundo ciclo de la Educación Infantil y, que según los datos proporcionados por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de dicha Comunidad Autónoma se corresponden con un total de 500 centros; el número de docentes total que impartan clase en ellos, de lo cual no tenemos datos fehacientes, pues dicha entidad no posee esta información y el alumnado que los curse, que al igual que en el caso anterior, tampoco hemos recibido esos datos. Por tanto, con respecto a esta cuestión, la muestra que hemos seleccionado, se corresponde, con cinco centros educativos situados en la comarca del Noroeste de la Región de Murcia, correspondiéndose cada uno de ellos a los municipios que forman dicha comarca: Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla. Asimismo, estos centros poseen, al menos, un aula del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil (Infantil 5 años). El acotamiento de la población nos deja una muestra compuesta por:

- Tres centros de enseñanza pública, denominados:
  - Centro A
  - Centro B
  - Centro E

- Dos centros de enseñanza privada-concertada, denominados:

- Centro C
- Centro D

La elección del método de estudios de caso, supone, tal y como señala Kazez (2009, p. 2), “el análisis minucioso de un proceso individual que explica intensivamente un caso”. Sin embargo, y debido a la complejidad que caracteriza a los objetivos que hemos planteado, para esta investigación no hemos utilizado un único estudio de caso, sino varios, concretamente cinco. En este apartado, el interés se centra, no sólo en definir quiénes han sido los destinatarios, sino aquellas características que se han utilizado para seleccionarlos (Bernal Torres, 2006). La elección de los centros educativos no ha sido al azar, sino que es resultado de una serie de condicionantes: por un lado, la situación geográfica en la que se ubican los colegios en respuesta a la disponibilidad de la investigadora; en segundo lugar, la aceptación por parte de los centros por formar parte del estudio, pues durante el desarrollo de la investigación nos encontramos con un centro que nos mostró su negativa a participar en el estudio<sup>16</sup>.

Destacamos alguna de las características de la muestra de estudio compuesta por los cinco centros educativos:

- Los cinco municipios que integran la comarca del Noroeste de la Región de Murcia poseen diferentes peculiaridades, pudiendo encontrar tanto pueblos que disfrutan de un entorno sociocultural rural (como es el caso de Moratalla o Calasparra) como municipios industrializados que ofrecen características más propias del entorno urbano (Caravaca y Cehegín). Asimismo, nos encontramos ante municipios con gran extensión en los que podemos encontrar pedanías completamente alejadas del núcleo urbano. Esta variabilidad de entornos favorecerá la diversidad del estudio y el conocimiento de las posibles diferencias.
- La localización de los municipios con respecto a la capital provincial es, también, muy dispar. Debido a la, ya mencionada, extensión hallamos pueblos como

---

<sup>16</sup> Uno de los centros educativos del municipio de Caravaca de la Cruz se negó a participar en el estudio alegando la falta de tiempo de la tutora que respondería a los intereses de la investigación.

Moratalla o Calasparra que se encuentran bastante alejados del núcleo urbano, lindando con las comunidades de Andalucía y Castilla La-Mancha, mientras que Bullas se localiza a tan sólo 51 km de la ciudad de Murcia. De nuevo, la versatilidad y la heterogeneidad será un punto fuerte en esta muestra.

- La variable de sexo. Según los últimos datos que nos ofrece el Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM)<sup>17</sup>, pertenecientes al año 2011, en los municipios de Calasparra y Moratalla, el número de niñas matriculadas en el nivel de 5 años superan significativamente al número de niños, siendo en el primero de ellos 108 alumnos y alumnas de los cuales 57 son niñas y el resto niños; en el segundo caso, en Moratalla, de un total de 80, 43 son niñas y 37 niños. Sin embargo, en las poblaciones de Caravaca y Cehegín el caso es justo contrario, los niños que asisten a clase en el nivel de 5 años sobrepasan a las niñas. Caravaca de la Cruz poseía en 2011, 276 alumnos y alumnas en este nivel educativo, de los cuales solamente 133 eran niñas, del mismo modo que Cehegín, que de un alumnado correspondiente con 160, tan sólo 77 eran niñas. A caballo entre ambas situaciones nos encontramos con Bullas, el único municipio equilibrado en torno a los sexos, de los 146 alumnos y alumnas que estaban matriculados, un 50% eran niños y el otro 50% niñas.

A continuación, presentamos la caracterización de cada uno de los centros educativos de la investigación, atendiendo a las cuestiones analizadas en el marco de los mismos y en respuesta a la observación realizada así como al análisis documental llevado a cabo.

### **Centro educativo A**

Este centro se encuentra localizado en un municipio cuya extensión supera levemente los 80 km<sup>2</sup> y cuenta con una población que ronda los 12.020 habitantes. El centro educativo se sitúa próximo al área turística de la población y, en sus alrededores, podemos encontrar algunas industrias familiares como una fábrica de productos cárnicos, una serrería y una carpintería. Por un lado, la economía del municipio gira, fundamentalmente, en torno a la pequeña industria vinícola y la construcción, apareciendo en los últimos años una tímida agricultura ecológica que aumenta el empleo rural y la seguridad alimentaria. Asimismo, la localidad cuenta con un marcado turismo

---

<sup>17</sup> Información rescatada del Centro Regional de Estadística de Murcia [http://www.carm.es/econet/sicrem/PM25/sec14\\_c1.html](http://www.carm.es/econet/sicrem/PM25/sec14_c1.html) [consultado el 23 de diciembre de 2014].

rural que hace emerger la artesanía del municipio y activa su economía. Con respecto a esta cuestión, el centro educativo elaboró, en 2005, una encuesta, cuyos resultados reafirman lo anteriormente expuesto: un 49% de los padres se dedican a la construcción y un 28% al sector servicios. En cuanto a las madres, un 66% son amas de casa, un 16% trabajan en el sector servicios y un 13% en la industria conservera, por temporadas. De acuerdo con esta investigación, la mayoría de las familias se consideran de un nivel socio-económico medio, con un nivel de estudios primarios del 68%. Siguiendo de nuevo el estudio recogido en su Proyecto Educativo, son las madres las que suelen implicarse en la educación de sus hijos e hijas, las que les ayudan con las tareas escolares y las que asisten al centro educativo a hablar con las tutoras o tutores. Un dato curioso resalta que, según ellas, sus hijos e hijas respetan más a sus padres que a sus madres, concretamente un 66% de las personas encuestadas. Por otro lado, con respecto a las actividades culturales que el centro ofrece, podemos destacar una programación estable de teatro, conciertos, exposiciones; una escuela de música, una biblioteca municipal, etc. Así, además de la actividad educativa usual, este centro ofrece servicios complementarios como biblioteca de centro, servicio de transporte, aula de psicomotricidad, aula de ordenadores, aulas de medios audiovisuales, el aula de recursos, etc. Posee dos edificios diferenciados, uno para la etapa de Educación Infantil y otro para la Educación Primaria, con sendos patios.

En cuanto al alumnado, el centro educativo, de índole público, acoge a más inmigrantes que hace unos años. Procedentes de América Latina la colonia más numerosa es la ecuatoriana, seguida de la boliviana y la argentina. Asimismo, del marco europeo, también destacan los procedentes de Bulgaria, Rumanía e Inglaterra. Por último, el centro también contiene cierta población marroquí.

Con respecto a la organización del Centro Educativo A, podemos destacar que entre los órganos unipersonales, sólo se encuentra una mujer ejerciendo como Jefa de Estudios, mientras que la dirección y la secretaría está gestionada por dos hombres. Asimismo y respecto al sexo del profesorado del Segundo Ciclo de Educación Infantil, cabe resaltar que son un total de 5, todas ellas maestras. Igualmente si atendemos al sexo del profesorado especialista que interviene en esta etapa, observamos que de un total de siete especialistas (Inglés, Religión, Psicomotricidad/apoyo, Pedagogía

Terapéutica, Música, Audición y Lenguaje), todas son mujeres. Sin embargo, nos encontramos con un vacío experimental en torno al número de maestras y el número de maestros que imparten clase en el centro; del mismo modo ocurre con las personas responsables del Consejo Escolar.

Finalmente, el Centro Educativo A cuenta con un aula del primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 3 años– y con dos líneas en el resto de cursos de la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, en este estudio han participado las dos aulas de tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–.

### **Centro educativo B**

El Centro Educativo B se sitúa en un municipio con una superficie de 292,7 km<sup>2</sup> y una población de casi 16.600 habitantes. Sus fértiles y extensas tierras han provocado que su población se dedique, principalmente, a la agricultura, a la industria de la conserva vegetal y a la industria del mármol y de la construcción. Asimismo, cabe destacar el emergente turismo rural. El centro se encuentra situado en un antiguo barrio de la población, en un edificio emblemático que, con anterioridad, pertenecía a una orden de franciscanos y actualmente es compartido por un Instituto de Educación Secundaria. El centro posee un único edificio, en la planta alta se sitúan las aulas de Educación Primaria, mientras que en la planta baja se localizan las pertenecientes a Educación Infantil; tiene además tres patios que, al igual que la infraestructura, comparte con el instituto, una pistas polideportivas, un pabellón cubierto, un aula de psicomotricidad, una biblioteca, entre otras.

Nos encontramos ante un centro de titularidad pública, cuyo alumnado inmigrante ha aumentado considerablemente, siendo la integración uno de sus pilares fundamentales. Las familias, trabajan en los sectores anteriormente mencionados, con un nivel socioeconómico medio-bajo. Sin embargo, poseen un nivel educativo bajo, con un alto nivel de personas sin estudios, siendo, según su Proyecto Educativo, una de las localidades del noroeste que mayor grado de analfabetismo posee, constituyendo un 11,33% en mujeres y un 4,3% en los hombres. En cuanto a las actividades socioculturales destaca la animación a la lectura, cine, ayuda para los deberes, etc., de la Casa de la Cultura, así como actividades deportivas en el Pabellón municipal de Deportes.

En este centro, tanto la dirección como el secretariado del equipo directivo es llevada a cabo por mujeres, mientras que la jefatura de estudios la conduce un varón; asimismo, el número total de docentes que imparten clase en el centro asciende a un total de 29, 4 hombres y 25 mujeres. Con respecto al Consejo Escolar, en representación del profesorado asisten cinco mujeres y ningún hombre mientras que, en representación de las familias, acuden cuatro hombres y una mujer.

Por otro lado, y respecto al sexo del profesorado del Segundo Ciclo de Educación Infantil, son todas mujeres, existiendo un total de 4 tutoras. Igualmente, también son mujeres el personal especialista.

Por último, el Centro Educativo B cuenta, en el curso 2014/2015 con dos aulas del primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 3 años– y uno del segundo y el tercer curso. Por lo tanto, en nuestro estudio ha participado un aula de tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–.

### **Centro educativo C**

El Centro Educativo C se sitúa en una localidad del noroeste de la Región de Murcia cuya extensión supera los 184 km<sup>2</sup> y su población ronda los 10.523 habitantes. Aunque su extensión no es muy grande, se compone de varios barrios. El centro educativo en el que se llevó a cabo la investigación se encuentra al suroeste de la localidad, en el barrio más deprimido del municipio, zona que ha aumentado considerablemente su población en los últimos tiempos, principalmente por inmigrantes y personas pertenecientes al colectivo gitano. Las principales actividades económicas de la localidad se distribuyen entre la agricultura (especialmente el cultivo del arroz) y la industria conservera. En general, el nivel socio-económico de las familias del centro es medio-bajo, sujetos a salarios temporales y eventuales, sin cualificación profesional. Asimismo, también existe un colectivo que se dedica a la venta ambulante. La mayor parte de las familias poseen estudios primarios, pero suelen implicarse activamente en la educación de sus hijos e hijas y mantienen una actitud de colaboración con el centro. En cuanto al alumnado, la mayor parte de los niños y las niñas son originarios del lugar, existiendo una elevada y progresiva inmigración, preferentemente ecuatorianos y marroquíes. En los aspectos socioculturales, el municipio cuenta con servicios como la Casa de la Cultura o la Biblioteca municipal, dedicadas a conferencias, exposiciones, museos, etc. El centro educativo posee dos edificios, uno para la Educación Infantil y otro para la



Educación Primaria y Secundaria, con sendos patios. Asimismo, tienen un aula de psicomotricidad, aula de informática, biblioteca, etc.

En el Centro Educativo C, podemos encontrar que todos los órganos unipersonales, correspondientes con la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría están gestionados por mujeres. Asimismo y respecto al número de docentes que imparten clase en el centro educativo, nos encontramos con un colectivo formado por 31 personas, no pudiendo ser diferenciadas por sexo. En otra instancia, atendiendo nuevamente al sexo del profesorado, pero en este caso al de los docentes del Segundo Ciclo de Educación Infantil, cabe resaltar que son un total de 3, todas ellas maestras. Igualmente si atendemos al sexo del profesorado especialista que interviene en esta etapa, observamos que todas sus especialistas son también mujeres. Sin embargo, nos encontramos con un vacío experimental en torno al número de mujeres y de hombres del Consejo Escolar.

Por último, cabe resaltar que el Centro Educativo C cuenta con una línea en la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, en este estudio ha participado un aula de tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–.

### **Centro educativo D**

El Centro Educativo D, de índole concertada, se localiza en un municipio de más de 950 km<sup>2</sup>, cuya población ronda los 8.300 habitantes. Sus principales fuentes de ingresos son la agricultura, destacando la cebada, el olivo, la almendra y el albaricoque; la industria, especialmente la conservera y la de transformación de la madera, la ganadería ovina y las casas rurales, constituyendo el quinto pueblo más buscado por turismo a nivel nacional. La localidad posee, entre otros servicios socioculturales, una biblioteca municipal y un teatro, que también actúa como cine. El centro educativo se encuentra en la parte baja de la localidad, rodeado de viviendas y cercano a las principales vías de circulación. Tiene tres patios, distribuidos para cada una de las etapas que se imparten en el centro: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El nivel económico de las familias es, principalmente medio y medio-bajo, cuyas ocupaciones habituales de los padres se relacionan con la agricultura, la albañilería o están en el paro. Asimismo, existe una minoría de funcionarios. Con respecto a las madres, en general, comparte el trabajo de la casa con trabajos temporales en las fábricas del municipio o la asistencia en otros hogares. La mayoría de los oficios,

tanto de unas como de otros, suelen ser eventuales. Con respecto al nivel educativo, la mayor parte de las familias, un 75%, posee estudios primarios, un 15% estudios medios y/o superiores y un 10% ningún tipo de estudios. Según la Programación General Anual de este centro educativo, las familias mantienen un valor predominante al consumo, con unas relaciones afectivo-personales carentes de relación, debido a los horarios laborales o las separaciones matrimoniales. Las expectativas de las familias con respecto a sus hijos e hijas suponen la posibilidad que gocen de una profesión con mejores condiciones que la suya. Como servicio complementario y con el fin de mejorar la coordinación entre la vida familiar y laboral, este centro educativo posee un aula matinal desde las 8.00h hasta las 9.00h. Por otro lado, la inmigración ha ido aumentando considerablemente a lo largo de los años, provenientes, principalmente del norte de África, que han ido incorporándose al centro.

En el Centro Educativo D, el equipo directivo está compuesto por mujeres en su totalidad. Asimismo y con respecto al número total de docentes que imparten clase en el centro educativo asciende a 26, 17 mujeres y 9 hombres. Por otro lado, y respecto al sexo del profesorado del Segundo Ciclo de Educación Infantil, cabe resaltar que son un total de 3, todas ellas maestras. Igualmente si atendemos al sexo del profesorado especialista que interviene en esta etapa, observamos que de un total de 3 especialistas (dos de Psicomotricidad y uno de Audición y Lenguaje) son hombres, las demás (dos de inglés y una de Pedagogía Terapéutica) son mujeres. Sin embargo, nos encontramos con un vacío experimental en torno al número y el sexo de las personas responsables del Consejo Escolar.

Por último, cabe resalta que el Centro Educativo D cuenta con una línea en la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, en nuestro estudio ha participado un aula de tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–.

### **Centro educativo E**

El quinto y último centro educativo en el que se desarrolla esta investigación se localiza en la zona noroccidental, en un término con poco más de 858 km<sup>2</sup> y una población de 26.280 habitantes. La mayor parte de su economía gira en torno a la industria alimentaria, la fabricación de hormigón y la piedra natural. Se complementa, además, con un gran número de turistas distribuidos en los ámbitos rural, cultural y

religioso, que a su vez, orientan las características del sector servicios, que cada vez más se posiciona de acuerdo a estos sectores. El centro educativo, de gestión pública, se sitúa en un barrio céntrico y de una gran explotación urbanística, debido a su cercanía con la arteria principal de comercio en la localidad. Posee 4 pabellones, entre los que se distribuyen las distintas aulas para Infantil y Primaria, aulas de psicomotricidad, despachos y secretaría y comedor. La mayor parte del alumnado que recibe el centro proviene de los barrios colindantes, siendo un 22% las personas que emanan de otros puntos del municipio. Se observa una creciente tendencia de familias provenientes de las pedanías, así como un incremento considerable de inmigrantes procedentes, en su mayoría, de países sudamericanos y de Europa del Este. Asimismo, según la Programación Anual del centro, aproximadamente un 80% de los padres y las madres poseen estudios primarios, EGB o Formación Profesional, mientras que existe un escaso número con estudios superiores, por lo que el nivel sociocultural es medio. En cuanto al trabajo, un 67% de las madres trabaja exclusivamente en casa y está más implicada en la educación de sus hijos e hijas en el ámbito escolar (tutorías, reuniones, AMPA, excursiones...). Con respecto a los padres, no hacen mención a su actividad profesional ni a la relación que poseen con el centro. En cuanto a las exigencias de las familias, el centro educativo determina su predilección ante los aspectos académicos que ante las relaciones sociales y la autoestima.

Por otra parte, en el Centro Educativo E, podemos encontrar un equipo directivo compuesto por hombres. Por otro lado y respecto al sexo del profesorado del segundo ciclo de Educación Infantil, cabe resaltar que son un total de 9, todas ellas maestras. Igualmente si atendemos al sexo del profesorado especialista que interviene en esta etapa, observamos que todas las especialistas son también mujeres. Sin embargo, nos encontramos con un vacío experimental en torno al número y el sexo de las personas responsables del Consejo Escolar y del colectivo docente.

Por último, el Centro Educativo E cuenta con tres líneas en la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, en este estudio han participado tres aulas de tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–.

Para finalizar, en la siguiente tabla se recogen de forma breve el número de centros y de aulas que han participado en este estudio.

Tabla 3

*Centros Educativos y aulas participantes en el estudio.*

CENTRO A (público)	CENTRO B (público)	CENTRO C (concertado)	CENTRO D (concertado)	CENTRO E (público)
2 aulas	1 aula	1 aula	1 aula	3 aulas
<b>TOTAL: 5 Centros Educativos (3 públicos y 2 concertados) y 8 aulas.</b>				

#### 4.4.2 El alumnado participante en el estudio

La muestra compuesta por el alumnado se corresponde con el total del alumnado que se encuentra matriculado en el curso 2014/2015 en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años– en los cinco centros educativos anteriormente mencionados. En la siguiente tabla, incluimos de forma sencilla los datos referentes a esta información.

Tabla 4

*Muestra del alumnado participante en el estudio*

	CENTRO A	CENTRO B	CENTRO C	CENTRO D	CENTRO E	TOTAL
<b>Muestra total</b>	43	26	19	16	71	175
<b>Muerte experimental</b>	8	2	2	1	4	17
<b>Muestra de estudio</b>	35	24	17	15	67	158

Después de suprimir aquellos valores perdidos<sup>18</sup> que suponen una muerte experimental, la muestra en torno al alumnado se configura con un total de 158 niños y niñas.

El primer aspecto a destacar con respecto al alumnado encuestado es el número total de informantes en esta investigación así como su distribución por tipo de centro. Como podemos observar en la Tabla 4, existe un total de 158 informantes, de los cuales, un 79,7% pertenecen a centros de índole pública, frente al 20,3% provenientes de entidades educativas concertadas. Como venimos señalando, los niños y las niñas que han respondido a nuestras cuestiones se encontraban cursando el tercer curso del segundo

<sup>18</sup> Se entregaron, a la docente, tantos cuestionarios como alumnado existente en el aula. Sin embargo, la muerte experimental se completa con aquellos alumnos y alumnas que no estaban en clase el día en el que se respondieron a las cuestiones.

ciclo de la etapa de Educación Infantil, por lo que se encuentran en un rango de edad entre 5 y 6 años.

Tabla 5

*Alumnado encuestado distribuido por tipo de centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Centro Público	126	79,7
	Centro Concertado	32	20,3
<b>Total</b>		<b>158</b>	<b>100,0</b>

Respecto a la distribución por sexos en la muestra del alumnado tal y como podemos comprobar en la Tabla 6, se han obtenido los datos de 89 niños y de 69 niñas. Existiendo, por tanto, una diferencia de un 12,6% más de varones que de mujeres.

Tabla 6

*Distribución por sexos de la muestra del alumnado*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Niña	69	43,7
	Niño	89	56,3
<b>Total</b>		<b>158</b>	<b>100,0</b>

#### 4.4.3 El colectivo docente participante en el estudio

El colectivo docente participante en esta investigación ha estado compuesto por un total de 19 docentes. Según la tabla que mostramos a continuación, Tabla 7, un 68,4% imparten clase en centros públicos, frente a un 31,6% de maestros y maestras que llevan a cabo su profesión en entidades escolares concertadas.

Tabla 7

*Distribución por tipo de centro del colectivo docente participante en el estudio*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Centro Público	13	68,4
	Centro Concertado	6	31,6
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

De los datos obtenidos, comprobamos que una gran mayoría de los docentes informantes son mujeres, concretamente 16, lo que se corresponde con el 84,2% del total encuestado, frente al 15,8% de varones, esto es 3 maestros.

Tabla 8  
Distribución por sexo del colectivo docente participante en el estudio

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mujer	16	84,2
	Hombre	3	15,8
<b>Total</b>		19	100,0

Con respecto a la edad, la mayor parte de los docentes se encuentran en un tramo de edad entre los 33 y los 39 años, siendo este último el punto más álgido, con un 15,8%, es decir, 3 personas. Asimismo, 28, 33 y 40 años se mantienen con un 10,5%, lo que se corresponde con dos docentes cada uno de ellos. El resto de edades del rango señalado se caracterizan por ser propias de un único informante.

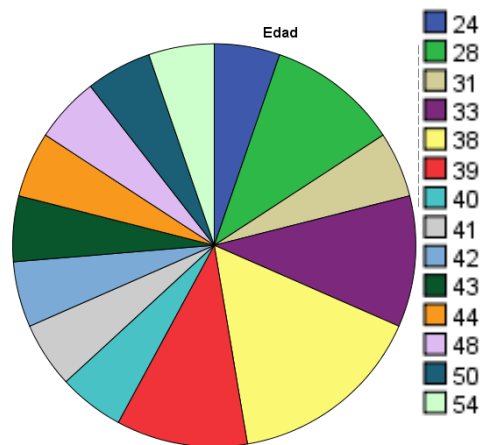


Figura 4. Gráfico de distribución del colectivo docente por edad

Además de las tutoras de las cinco aulas visitadas, se han recogido datos de docentes que imparten en ellas diferentes especialidades.

Tabla 9  
Distribución de los docentes por especialidades

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Infantil	9	47,4
	AyL	1	5,3
	Inglés	3	15,8
	PT	1	5,3
	Religión	2	10,5
	Música	1	5,3
	Ed. Física	2	10,5
	<b>Total</b>	19	100,0

Como podemos observar en la Tabla 9, además del 47,4% que se corresponde con las tutoras de cada aula y la maestra de apoyo de una de ellas; encontramos diversos

especialistas que han respondido a nuestras cuestiones y que son: un 15,8% de inglés seguido por especialistas en religión y educación física con un 10,5% cada uno y, por último, un docente de pedagogía terapéutica, (PT) uno de música y otro de Audición y Lenguaje (AyL) con un 5,3%, respectivamente.

Si atendemos a los años de experiencia docente de la muestra de docentes, podemos destacar que existe una mayoría de docentes, concretamente el 10,5% que poseen entre 2, 8, 14 y 18 años de experiencia.

Los resultados nos indican que más del 50% de los docentes encuestados no posee ningún tipo de formación con respecto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Así, de entre aquellos que sí la poseen, un 10,5% señalan que su adquisición se debe tanto a cursos realizados por cuenta propia, programados por su centro educativo, o por el CPR como a la investigación personal.

Tabla 10  
*Formación del profesorado en género*

	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	5,3
No	10	52,6
Sí. -CPR-	1	5,3
Sí. -Cuenta propia-	1	5,3
Sí. -Investigación personal-	1	5,3
Válidos Sí. -Cursos cuenta propia, investigación personal y otros-	1	5,3
Sí. -Cursos cuenta propia e investigación personal-	1	5,3
Sí. -Cursos centro educativo y cuenta propia-	1	5,3
Sí. -Cursos CPR y otra-	1	5,3
Sí. -Cursos cuenta propia y otros-	1	5,3
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

#### 4.4.4 Las familias participantes en el estudio

Respecto a la muestra formada por las familias encuestadas, cabe señalar que han sido un total de 78 personas. De tal modo que, según la Tabla 11 que mostramos a continuación, un 67,9% de familias han inscrito a sus hijos y/o hijas en centros públicos, frente a un 32,1% que lo han hecho en centros escolares concertadas.

Tabla 11  
Distribución de las familias por tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Centro Público	53	67,9
	Centro Concertado	25	32,1
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Respecto a la variable del sexo, de los datos obtenidos, comprobamos que una gran mayoría de los familiares informantes son madres, concretamente 61, lo que se corresponde con el 78,2% del total encuestado, frente al 21,8% de varones, es decir, 17 padres.

Tabla 12  
Distribución de las familias por sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mujer	61	78,2
	Hombre	17	21,8
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Si nos detenemos en el rango de edades entre las que se encuentran las madres y los padres encuestados, podemos indicar que la mayoría de los informantes se encuentran entre los 35 y los 44 años de edad, obteniendo su punto álgido a los 35 y 36 años con un 10,3% cada uno de ellos. Asimismo, edades como los 39 y los 43 años son también muy comunes, constituyendo un 9% cada uno de la muestra estudiada. Las edades menos frecuentes son aquellas más jóvenes como los 23 o los 26 años, con un 1,3% al igual que los 45, 50 o 51 años.

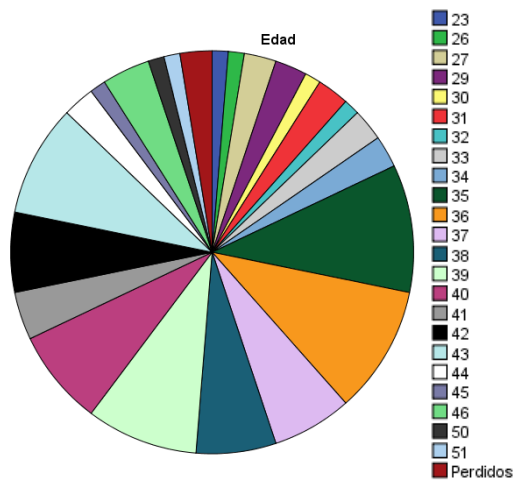


Figura 5. Gráfico de distribución de las familias por edades



Si atendemos al número de hijas y número de hijos que tienen los familiares encuestados, podemos indicar tal y como observamos en las dos tablas que anexamos a continuación, Tabla 13 y Tabla 14, que un 30,8% de familias no tienen hijas y un 29,4% no tienen hijos. Asimismo, cuando las familias poseen únicamente un progenitor, en el 50% de las ocasiones éste es una mujer, mientras que en el caso de los hombres es un 43,6%. Del mismo modo, podemos comprobar que existen pocas familias que tienen más de dos hijos o hijas no superando, en ningún caso (con hijos o hijas) el 2,6% de los casos.

Tabla 13  
*Distribución de familias según número de hijas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	24	30,8
	1	39	50,0
	2	13	16,7
	3	2	2,6
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Tabla 14  
*Distribución de familias según número de hijos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	23	29,5
	1	34	43,6
	2	16	20,5
	3	4	5,1
	5	1	1,3
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Respecto al estado civil de la muestra de familias, indicamos que más del 80% de las personas encuestadas están casadas, lo que supone la mayor parte de la muestra. Los divorciados o divorciadas ocupan la segunda posición, con un 3,8%. El resto (separados/as, viudos/as y parejas de hecho) suponen un 2,6%, mientras que solamente encontramos un 1,3% de personas viudas. Asimismo, también podemos observar que tenemos 5 datos perdidos, es decir, 5 personas que no anotaron su estado civil en el cuestionario.

Tabla 15  
*Distribución de familias según su estado civil*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casado o casada	63	80,8
	Soltero o soltera	2	2,6
	Separado o separada	2	2,6
	Divorciado o divorciada	3	3,8
	Viudo o viuda	1	1,3
	Pareja de hecho	2	2,6
<b>Total</b>		<b>73</b>	<b>93,6</b>
Perdidos	Sistema	5	6,4
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Si hacemos referencia a la formación de los familiares encuestados, podemos observar en la siguiente tabla, Tabla 16, que la mayor parte de las madres y los padres que han respondido al cuestionario tienen un nivel de estudios básico, constituyendo un 29,5% de la muestra estudiada. Asimismo, nos encontramos también con un 17,9% que posee estudios universitarios, un 16,7% tiene una formación profesional superior, un 15,4% realizó los estudios obligatorios, es decir, posee el Graduado Escolar y, por último, a la cola se encuentran aquellos que tienen un nivel de Bachillerato (11,5%) y una formación profesional de grado medio (9%). Por otro lado, un 6,4% de las personas encuestadas no han respondido a esta cuestión, por lo que constituyen valores perdidos.

Tabla 16  
*Distribución de las familias según formación/estudios*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Graduado Escolar	12	15,4
	FP Superior	13	16,7
	Estudios primarios (EGB)	23	29,5
	Universitarios	14	17,9
	Bachillerato	2	2,6
	FP Medio	9	11,5
<b>Total</b>		<b>73</b>	<b>93,6</b>
Perdidos	Sistema	5	6,4
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

En último lugar, y haciendo referencia a la profesión de los familiares encuestados, podemos indicar que existen tres profesiones que destacan con respecto a las demás. En primer lugar, la de ama de casa, constituyendo un 23,1% de los casos, seguidas de las referidas a administrativo o administrativa y camarera o camarero con 7,7% y 5,1% respectivamente. Si bien, un 12,5% de la muestra indica encontrarse en paro. Asimismo, se cuenta con un 7,7% de datos perdidos, es decir, de personas que no han contestado a esta cuestión.

#### 4.5 Análisis de los datos

- **Organización de los datos cuantitativos obtenidos en el estudio**

Para este estudio se ha utilizado el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) que tal vez sea uno de los de mayor difusión mundial, especialmente en ámbitos como el de la economía, las ciencias de la salud o, como el que nos circunda, el de la educación (Sánchez Rodríguez y Serrano Pastor, 2009).

Se han elaborado matrices de datos diferentes atendiendo a las fuentes. Por tanto, existe una para los datos procedentes del cuestionario del alumnado, otra para el profesorado y una última para el cuestionario realizado por las familias:

##### Matriz 1: datos del cuestionario del alumnado

El cuestionario que ha realizado el alumnado encuestado se compone de diez variables (V), distribuidas de la V0 hasta la V9<sup>19</sup>. La mayoría son politómicas ya que posee más de dos categorías y valores, como pueden ser la V3, la V5 o la V8, entre otras. Asimismo, también se compone de variables dicotómicas, referentes al tipo de centro –V0– (enseñanza pública o concertada), al sexo –V1– (niña o niño) y al género (niña o niño) –V2–.

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	V0	Númérico	1	0	Tipo de centro	{1. Centro Público}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	V1	Númérico	1	0	Sexo	{1. Niña}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
3	V2	Númérico	1	0	Me hubiera gus...	{1. Niña}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
4	V3	Númérico	1	0	2 juguetes que ...	{1. Pelota y oso de ...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	V4	Númérico	2	0	Que te gustaría...	{1. Maestro o maes...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	V5	Númérico	1	0	Personaje que t...	{1. Cencienta}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	V6	Númérico	2	0	Actividades par...	{1. Todas}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	V7	Númérico	2	0	Actividades par...	{1. Todas}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
9	V8	Númérico	1	0	Color favorito	{1. Rojo}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
10	V9	Númérico	1	0	Dibujo animado...	{1. Sendokai}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											

Figura 6. Matriz de los datos muestrales del alumnado.

<sup>19</sup> Todas las variables son nominales.

## Matriz 2: los datos del cuestionario del profesorado

La matriz se compone de 33 variables (V), distribuidas desde la V0 hasta la V32. En esta ocasión, la mayor parte de las cuestiones adquieren un valor ordinal, pues como hemos apuntado anteriormente, los maestros y maestras deberán establecer su grado de acuerdo o desacuerdo ante una serie de afirmaciones propuestas. Las V0, V1, V3 y V5 adquieren un valor nominal dicotómico para tipo de centro (enseñanza pública o concertada) y el sexo (hombre o mujer) y un valor nominal politómico ante la especialidad docente que imparten (V3) y si tienen o no algún tipo de formación en género (V5). Por último, también se han incluido cuestiones que reflejan la edad de la persona encuestada y los años de experiencia docente que posee, por lo que los valores representan valores cuantitativos denominados como *escala*.

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	V0	Númérico	1	0	Tipo de centro	{1, Centro P...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	V1	Númérico	1	0	Sexo	{1, Mujer}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
3	V2	Númérico	2	0	Edad	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
4	V3	Númérico	1	0	Especialidad	{1, Infantil}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	V4	Númérico	2	0	Años Experiencia	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	V5	Númérico	2	0	Formación Gén...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	V6	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	V7	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	V8	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	V9	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	V10	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	V11	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	V12	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	V13	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	V14	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	V15	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	V16	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	V17	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	V18	Númérico	1	0	El centro educa...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	V19	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	V20	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
22	V21	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
23	V22	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
24	V23	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
25	V24	Númérico	1	0	En mi aula...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Figura 7. Matriz de los datos muestrales del colectivo docente.

## Matriz 3: datos del cuestionario de las familias

La última matriz se corresponde con la que recoge los valores establecidos para las preguntas que hemos realizado a las familias del alumnado. Posee 45 variables, denominadas de la V0 a la V44. En ella, al igual que en el caso anterior, encontramos valores ordinales, nominales y de escala. Los primeros, los valores ordinales son los mayoritarios, en los que la madre o el padre encuestado ha ordenado su grado de conformidad con las afirmaciones que les presentamos. Las nominales dicotómicas, se corresponden con cuestiones de identificación como el tipo de centro –V0– (enseñanza pública o concertada); el sexo –V1– (hombre o mujer); las nominales dicotómicas V3.1, V3.2, V4, V5 y V6, se relacionan con el número de hijas, el número de hijos el estado

civil, la formación o estudios y la profesión respectivamente. Por último, señalar la V2, sobre la edad de la persona encuestada, categorizada por un valor de escala.

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	V0	Númérico	1	0	Tipo de centro	{1, Centro P...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	V1	Númérico	1	0	Sexo	{1, Mujer}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
3	V2	Númérico	2	0	Edad	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
4	V3.1	Númérico	2	0	Número de hijas	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	V3.2	Númérico	2	0	Número de hijos	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	V4	Númérico	1	0	Estado civil	{1, Casado ...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	V5	Númérico	1	0	Formación/Est...	{1, Gradua...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	V6	Númérico	2	0	Profesión	{1, Grusta}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
9	V7	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	V8	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	V9	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	V10	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	V11	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	V12	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	V13	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	V14	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	V15	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	V16	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	V17	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	V18	Númérico	1	0	Concepciones ...	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	V19	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
22	V20	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
23	V21	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
24	V22	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
25	V23	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
26	V24	Númérico	1	0	Vida cotidiana	{1, Totalme...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Figura 8. Matriz de los datos muestrales de las familias

○ **Organización de los datos cualitativos obtenidos en el estudio**

Para organizar los datos cualitativos que se recogieron sobre los documentos burocráticos del centro educativo y su implicación con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos; los aspectos que se observaron durante los días de estancia en el aula, así como las preguntas abiertas que se propusieron en el cuestionario para el profesorado, se ha considerado la técnica metodológica de análisis del discurso, compuesta por una serie de tablas de registros o categorías de análisis en las que se han anotado todos aquellos aspectos que se consideraron relevantes para la investigación. Según Santander Molina (2011), “la mayoría de los investigadores, tarde o temprano, se enfrentan a textos, o a signos de diversa naturaleza (no necesariamente lingüísticos), que requieren ser leídos para su correcta interpretación. Y esa lectura exige análisis” (pp. 207-208). Asimismo, este autor destaca que leer los discursos implica leer la realidad social, plantea un giro discursivo, es decir, una nueva perspectiva con respecto a los objetos de estudio. Por otro lado, para Krippendorff (1990, p. 28) “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. En este sentido, tendremos en cuenta que los mensajes pueden contener más de un significado, por lo que los datos deberán contemplarse desde diversas perspectivas, en especial si son de

naturaleza simbólica (Krippendorff, 1990). Contaremos, por tanto, con categorías de análisis de contenido preestablecidas de acuerdo con los instrumentos utilizados para la recogida de los datos, así como con categorías emergentes de la propia información, abordando el objeto de estudio mediante una investigación de tipo inductivista (Santander Molina, 2011). Por otra parte, en el momento de resaltar algún tipo de mención o consideración que exponga la persona informante, se han creado una serie de códigos, de manera que se citarán del siguiente modo:

- Tipo de cuestionario, según corresponda al profesorado (CP) o a las familias (CF).
- Número de cuestionario.
- Tipo de centro, es decir, entidad pública (P) o concertada (C).
- Sexo del informante, mujer (M) u hombre (H).

A modo de ejemplo, señalamos:

- CP8CH → Cuestionario del profesorado número 8, residente en un centro concertado. Hombre.
- CF27PM → Cuestionario de las familias número 27, cuya hija o hijo asiste a un centro de entidad pública. Mujer.

Categorías de análisis 1: Análisis documental del centro educativo

**Tabla 17**

*Categorías de análisis para el centro educativo -PGA y PEC-*

<b>TÍTULO/CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA</b>
<b>Colaboraciones con otras entidades.</b>	Relación de las entidades (públicas y/o privadas) relacionadas con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos con los que colabora el centro educativo.
<b>Proyectos, planes y/o actividades coeducativas.</b>	Proyectos, planes y/o actividades que se lleven a cabo en el centro de acuerdo con la temática del género.
<b>Referencias a la igualdad</b>	Aspectos de la PGA y del PE en el que se recoja la igualdad de oportunidades entre ambos sexos (en objetivos, metodología, otros planes...).
<b>Utilización de lenguaje sexista</b>	Lenguaje, sexo del equipo directivo o del colectivo docente, a información recogida por la investigadora, etc.

Categorías de análisis 2: La observación

**Tabla 18**

*Categorías de análisis para la organización del aula.*

<b>TÍTULO/CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA</b>
<b>ORGANIZACIÓN DEL AULA</b>	
<b>La organización del alumnado.</b>	Distribución del alumnado en los equipos de trabajo y en la Asamblea
<b>La decoración del aula.</b>	Elementos que adornan el aula, observando si existe alguna preeminencia de colores, figuras o dibujos sexistas y/o estereotipados, murales o carteles sobre la problemática, etc.
<b>Los rincones y su material.</b>	Rincones de trabajo y juego que se incluyen en el aula, así como aquellos materiales que nos llamen la atención por promover la igualdad entre los sexos o al contrario
<b>Material didáctico: libros de texto, cuentos, etc.</b>	Libros, cuentos y/o cuadernos que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a sus características.
<b>Otras consideraciones sobre la organización del ambiente.</b>	Aquellos aspectos que nos suscitaron interés y no se recogen en el resto de categorías. En este caso el análisis, desde la perspectiva del género, de las rutinas del aula.
<b>OBSERVACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>Relación con el alumnado.</b>	Utilización de diferentes estrategias, por parte del colectivo docente, para la educación de los niños y las niñas, así como la existencia de relaciones igualitarias en el trato con ambos sexos.
<b>El uso del lenguaje en el colectivo docente.</b>	Lenguaje que los docentes utilizan en el aula, es decir, si usan el neutro para determinar al grupo, si hablan de una forma diferente a cada grupo, etc.

<b>Características de la enseñanza: tipos de actividades.</b>	Actividades que se proponen en el aula, atendiendo a si incluyen características coeducativas.
<b>Otras consideraciones sobre el profesorado.</b>	Aspectos atención sobre el profesorado y que no se incluyen en el resto de categorías. En este caso, no se recogió ninguna nueva categoría que suscitase interés para el estudio.
<b>OBSERVACIÓN DEL ALUMNADO</b>	
<b>Relaciones entre los sexos. Interacciones entre niños y niñas.</b>	Relaciones e interacciones que se establecen en el aula entre los niños y las niñas, atendiendo tanto a las situaciones de trabajo como al juego por rincones y al patio del recreo.
<b>El uso del lenguaje en el alumnado.</b>	Utilización de un lenguaje neutro, por parte del alumnado, para definirse como grupo, para hablar sobre los docentes, etc.
<b>El uso de los espacios por parte del alumnado.</b>	Preferencias que el alumnado posee con respecto al uso de los diferentes materiales que componen los espacios y rincones del aula.
<b>El uso de los materiales por parte del alumnado.</b>	Preferencias que el alumnado posee con respecto al uso de los diferentes materiales que componen los espacios y rincones del aula.
<b>Otras consideraciones del alumnado.</b>	Se describen aquellos aspectos sobre el alumnado que no se incluyen en el resto de categorías. En esta ocasión, se describe el color y la decoración presente en las mochilas o bolsas para el almuerzo, así como la ropa que visten diariamente.

### Categorías de análisis 3: cuestiones abiertas para el profesorado

Tabla 19

*Categorías de análisis para las cuestiones abiertas del profesorado.*

<b>TÍTULO/CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA</b>
<b>Actividades en materia de género.</b>	Actividades sobre igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el centro educativo.
<b>Definición del término coeducación.</b>	Significado del término según el colectivo docente.
<b>Patrones sexistas en la escuela.</b>	Patrones sexistas en los valores que se enseñan al alumnado.
<b>Consecución de la igualdad efectiva de hombres y mujeres</b> <b>-Finalidad educativa LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013)-</b>	Grado en la consecución de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres así como la valoración crítica ante las desigualdades sexistas.
<b>Conocimiento de los objetivos de la etapa de Educación Infantil</b>	Conocimiento y descripción de algún objetivo relacionado con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el currículo de EI
<b>Contenidos sobre coeducación</b>	Presencia o no de contenidos referentes a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el aula, así como la descripción de algunos, si los hubiera.
<b>Perspectiva del género en programación didáctica</b>	Inclusión de la cuestión del género en la programación didáctica.
<b>Objetivos relacionados con la igualdad entre los sexos en la programación didáctica.</b>	Inclusión de objetivos relacionados con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la programación didáctica



---

**Cuestiones metodológicas, en base a la coeducación, incluidas en la programación didáctica.**

---

Existencia de la cuestión del género en los aspectos metodológicos de la programación didáctica.

---

**4.5.1 Relación objetivos-instrumentos**

Una vez conocidos todos aquellos instrumentos que se han utilizado para el desarrollo de la presente investigación, en la siguiente tabla se recogerán la selección de ítems que nos proporcionarán información acerca de cada uno de los objetivos, facilitando así su posterior análisis:

Tabla 20

Relación entre los objetivos y los instrumentos para responderlos.

OBJETIVO	PARTES DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS QUE RESPONDEN AL OBJETIVO				
	ANÁLISIS DEL CENTRO	CUESTIONARIO PROFESORADO	CUESTIONARIO ALUMNADO	CUESTIONARIO FAMILIAS	OBSERVACIÓN
Describir los centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Colaboración con otras entidades.</li> <li>➤ Proyectos, planes y/o actividades coeducativas</li> <li>➤ Referencias a la igualdad.</li> <li>➤ Lenguaje sexista en los documentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cursos sobre coeducación que ha llevado a cabo el centro.</li> </ul> <p>Ítems 13, 14 ,15, 17, 18</p>	-	-	-
Analizar los estereotipos en torno al género del alumnado.	-	Ítems 19-28	Cuestiones 1, 2, 3, 4, 7, 8		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interacciones alumnado.</li> <li>➤ Uso del lenguaje.</li> <li>➤ Uso de espacios y materiales</li> </ul>
Analizar el desarrollo de la coeducación en las aulas	-	Ítems 6-12	Cuestiones 5 y 6	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organización alumnado.</li> <li>➤ Decoración</li> <li>➤ Organización de rincones.</li> <li>➤ Material didáctico.</li> <li>➤ Lenguaje.</li> <li>➤ Relación profesorado-alumnado.</li> <li>➤ Características de la E/A</li> </ul>
Describir las concepciones, en torno al género, de las familias	-	Ítems 29-32	-	Ítems 7-44	-

## CAPÍTULO V: Presentación e interpretación de los resultados obtenidos en el estudio

En este apartado daremos cuenta de los resultados que se han obtenido en el estudio. Para ello, y considerando los diferentes agentes que han participado en el mismo, se ha dividido en cuatro epígrafes, atendiendo en primer lugar al análisis de los centros educativos desde la perspectiva de la coeducación, en aquellos aspectos que nos ofrece su Proyecto Educativo y su Programación General Anual. El resto de los epígrafes se corresponden con el desarrollo de los datos recogidos sobre el alumnado, el profesorado y las familias, a través de la información recabada con los cuestionarios y la observación no participante. Se exponen ampliamente los resultados, estableciendo una relación con la teoría expuesta en los primeros capítulos de este trabajo.

### 5.1. Los centros educativos desde el punto de vista de la coeducación

La descripción amplia y detallada de los diferentes centros educativos que han configurado la muestra de estudio en esta investigación, desde la perspectiva de género, será la temática tratada a lo largo de este epígrafe y que dará cuenta del primer objetivo que articula este trabajo.

#### 5.1.1. La Programación General Anual y el Proyecto Educativo de centro desde la igualdad

Ahondando en los documentos organizativos de los centros educativos desde una perspectiva de igualdad entre los sexos, posicionamos nuestro interés en conocer de qué forma ésta queda reflejada en los mismos. En general, las referencias a la igualdad entre ambos sexos son escasas en los proyectos educativos de todos los centros que se incluyen en esta investigación, únicamente en uno de los centros educativos, el centro A, se detalla la inexistencia de alumnado que requiera de apoyo psicológico por motivos de violencia de género. Este hecho, se recoge en el Plan de Atención a la diversidad de la siguiente forma:

<p>a.5 La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la fecha de confección e este documento no se dan las circunstancias que haga preciso ofrecer el apoyo psicológico a alumnado alguno por las razones descritas</li> </ul>
---	---

Figura 9. Extracto del Proyecto Educativo del Centro A

Esta idea, basada en la escasa presencia de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en los centros educativos la corrobora una parte del profesorado encuestado, pues como podemos observar en la siguiente Tabla 21, ítem 15 del cuestionario del profesorado, un 36,8% confirma que, en su centro, la erradicación de la desigualdad entre los niños y las niñas no es un tema importante. Sin embargo, existe una controversia en los resultados, pues del mismo modo encontramos otro sector

correspondiente al 36,8% que se sitúa *muy de acuerdo respecto a que la erradicación de la desigualdad entre niños y niñas es una preocupación en el centro.*

Tabla 21

Ítem 15. *Una de las preocupaciones más importantes de mi centro es la erradicación de la desigualdad entre niños y niñas.*

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	36,8
	De acuerdo	4	21,1
	Muy de acuerdo	7	36,8
	Totalmente de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>	19	100,0	

Con respecto a los principios de orientación que rigen todo lo expuesto tanto en la Programación General Anual y el Proyecto Educativo del centro, únicamente los centros educativos C y D se declaran como un *centro pluralista y coeducativo*, respectivamente. Asimismo, y de acuerdo con los objetivos que cada uno de ellos se plantea conseguir al finalizar el curso educativo actual, se incluye el referente a *conseguir la integración de todo el alumnado sin discriminación por razón de raza, sexo o edad*, constituyendo, además, una de las normas básicas del mismo. Por otro lado, la igualdad entre hombres y mujeres se recoge también como dos de los objetivos *relativos a la enseñanza* que refleja el Centro educativo E, tales como *rechazar las desigualdades y discriminaciones derivadas de la pertenencia a un determinado sexo: respetar y valorar la diversidad y contribuir a que los alumnos-as sean capaces de identificar situaciones en las que se produce discriminación por razones de sexo, de analizar sus causas y de actuar ellos mismos a su vez de acuerdo con estos valores igualitarios*. Por otro lado, y atendiendo nuevamente a los objetivos, en este caso, a aquellos pertenecientes exclusivamente a la etapa de Educación Infantil, la mayoría de los centros poseen alguno en el marco de la programación docente de la mencionada etapa. Como ejemplos podemos citar el objetivo *Realizar y compartir actividades sin discriminación por sexo*, correspondiente al centro B y al centro educativo D; *respetar las características y cualidades diferenciales propias y ajenas, evitando actitudes de discriminación en base al sexo, raza o cualquier otro rasgo o circunstancia personal o social*, del centro educativo E o *Conocer las distintas ocupaciones de los hombres y mujeres de nuestro entorno y realizar y compartir actividades sin discriminación de sexo*, expuesto en el área de Conocimiento del Entorno del centro educativo D. En tercer lugar, se observa que no

todos los centros educativos otorgan la misma importancia a la inclusión de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la transversalidad y en la Educación en Valores. Mientras que en algunos, tales como el centro C y D no hacen referencia específica en torno a este aspecto, otros como el centro educativo A, B y C si la incluyen como una parte de sus decisiones generales sobre el tratamiento de la Educación en Valores. Como ejemplo, podemos recoger el contenido del Centro Educativo B al respecto:

*Debido a la gran cantidad de casos de violencia de género que actualmente se están dando en nuestra sociedad, nos vemos en la necesidad de afrontar dicha problemática desde los primeros niveles educativos, concienciando a nuestros alumnos/as de la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres y el rechazo hacia todo tipo de discriminación por razón de sexo. Presentamos a la mujer en situaciones iguales a las del hombre, tanto en el ámbito de la escuela como en el trabajo y en la vida cotidiana y siempre utilizando un lenguaje coeducativo.*

Asimismo, citamos también el Centro Educativo E que incluye,

*El uso de un lenguaje no sexista, la aceptación del trabajo y de las diversas profesiones como patrimonio del hombre y de la mujer, la valoración de todos los trabajos con independencia de quien lo desarrolla, la no discriminación en función del trabajo y la no discriminación en función de los juegos.*

Con respecto a esta cuestión, el centro educativo A, resalta la importancia a la igualdad de géneros como uno de los aspectos de la responsabilidad, el ámbito personal y el desarrollo de las personas.

Por otro lado, el centro educativo C no ofrece ninguna reseña en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos más que su reconocimiento como centro coeducativo. Cuando se refiere a igualdad entre los sexos lo hace en base al acceso a la enseñanza, no desde la perspectiva de género. Únicamente se puede encontrar coordinación entre la perspectiva de género y uno de los objetivos de la Educación Sexual, siendo identificada por este centro como Educación para el Amor: *Identificar*

las diferencias entre los sexos, su igualdad ante la vida y ante la ley: derechos y deberes.

En consonancia, con respecto a la transversalidad de la temática en el centro educativo, los docentes encuestados afirmaron que la igualdad entre los sexos constituye una cuestión que se lleva a cabo en el centro educativo de forma transversal, pues 36,38% se muestra *totalmente de acuerdo* ante la afirmación dada, seguido muy de cerca por aquellas personas que se encuentran *muy de acuerdo* (31,6%) y *de acuerdo* (26,3%). Únicamente observamos un 5,3% de las personas encuestadas en *total desacuerdo con la transversalidad de la temática de la igualdad de sexos*.

Tabla 22

Ítem 17. *La igualdad de sexos es una cuestión que se trata de forma transversal en mi centro educativo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Totalmente en desacuerdo	1	5,3
De acuerdo	5	26,3
Muy de acuerdo	6	31,6
Totalmente de acuerdo	7	36,8
<b>Total</b>	19	100,0

Pese a que la mayor parte del profesorado se muestra *totalmente de acuerdo* con el hecho de que la igualdad entre los sexos constituya una cuestión que se trate de forma transversal en el centro, se ha podido comprobar que, en el contexto escolar diario, esta temática no posee toda la relevancia que debería, pues si recordamos los estudios publicados por el Instituto de la Mujer (2009) lo ideal para abordar la coeducación en los centros educativos pasa por instaurar una práctica dual en la que se combinen tanto acciones de índole transversal como tareas más concretas. En este aspecto, sin embargo, se ha podido constatar que en ninguno de los centros se especifica ningún tipo de actuación específica en torno a la igualdad de oportunidades entre los sexos y que, además, no en todos se incluye como una implicación trasversal relacionada con la Educación en Valores. Asimismo, desde el Instituto de la Mujer (2009) se insta a utilizar esta estrategia dicotómica en todas las áreas, tiempos y espacios.

Otro aspecto que rescatamos del análisis de los documentos organizativos en cuanto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, es el uso que le otorgan al lenguaje.

En los cinco centros educativos se ha observado un marcado lenguaje sexista, repleto de vocablos masculinizados, es decir, utilizando el neutro como forma de nombrar a los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, el director, el jefe de estudios, padres, etc.). Asimismo, en ocasiones, también podemos encontrar referencias mediante palabras que engloben la colectividad, tales como familia, alumnado o profesorado, aunque constituyen la minoría y la dualidad de términos, es decir, el nombramiento de ambos, como por ejemplo *maestros/maestras*. La única referencia que podemos encontrar en torno al sexo se recoge en el apartado específico a la Educación Infantil, especificando el sexo de las responsables de la etapa. En torno a esta cuestión, todos los centros educativos poseen relativamente la misma implicación, destacando negativamente los documentos de los centros A, C y D.

Con respecto al lenguaje, tal y como se recogió en los epígrafes 3.2.1.2 y 3.2.1.3, son muchos los autores que han estudiado su implicación con la actividad coeducativa (García Cebrián y Huertas Fuentes, 2001; Cerviño Saavedra, 2007, Espín Martínez, sf., entre otros). Pese a su importancia, hemos podido comprobar que los textos organizativos de los centros no están descritos en un lenguaje que englobe totalmente a la colectividad, sino que se manifiestan gran cantidad de vocablos neutros con los que se refieren tanto a las personas del sexo masculino como a las del femenino, sin considerar que la mayoría de las personas que componen el equipo docente y directivo de los centros son mujeres. En este sentido, el lenguaje sexista constituye una de las problemáticas más difíciles de eliminar, pues tal y como recogía la Universidad Autónoma de México (UNAM) en su Glosario para la Igualdad de Género (2013), reproduce relaciones injustas entre los sexos e invisibilizan a las mujeres y a lo femenino.

Por lo tanto, la inclusión de la comunicación y la expresión como método de transmisión de la cultura sexista debe constituir un elemento clave tanto dentro de los documentos organizativos como en los currículos educativos, lo que implicará una revisión del tipo de lenguaje que se utiliza en el ambiente educativo, tanto en el oral como en presente en los textos (Subirats Martori, 2006).



### 5.1.2. La Comisión de Igualdad en los centros educativos.

De acuerdo con la jurisdicción de la Jefatura de Estado responsable de las normativas educativas estatales, la LOMCE (2003), en su artículo 127, punto g) , referente a las competencias del Consejo Escolar, recoge que una de ellas irá destinada a

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género (Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), 2013, p. 97904).

Por lo tanto, y tomando en consideración que nos encontramos ante una directriz impuesta desde el más alto rango en materia de Educación, todos y cada uno de los centros educativos visitados la recogen en sus documentos organizativos. Sin embargo, tal y como se ha destacado a lo largo de este trabajo, estas entidades poseen la potestad para crear comisiones que se encarguen de procurar una adecuada intervención en diversas temáticas, tales como la igualdad entre los sexos (cfr. epígrafe 2.3.2). En la PGA y el PE no se recoge, en ninguno de ellos, la existencia de una comisión de igualdad. Con respecto a esta cuestión, la afirmación del ítem 13 del cuestionario del profesorado destaca, precisamente esta idea, es decir, la inexistencia de una comisión de igualdad en el centro educativo en el que se encuentra el docente encuestado. Atendiendo a los resultados que se muestran a continuación, el 47,4% de los maestros y las maestras se muestran *totalmente de acuerdo* ante la afirmación dada, un 26,3% está *totalmente en desacuerdo*, un 15,8% *de acuerdo* y, por último, un 10,5% *muy de acuerdo*.

Tabla 23

Ítem 13. *En mi centro, no existe ningún tipo de comisión de igualdad (persona o grupo de personas que se encargan de las cuestiones del género).*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Totalmente en desacuerdo	5	26,3
De acuerdo	3	15,8
Muy de acuerdo	2	10,5
Totalmente de acuerdo	9	47,4
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

Asimismo, de acuerdo con esta temática, nos cuestionamos el rango de importancia que el colectivo docente le otorga a la comisión de igualdad de los centros educativos. Al respecto, otro ítem del cuestionario del profesorado afirma que el docente encuestado considera irrelevante la existencia de una comisión de igualdad en los centros educativos. Así, las respuestas ante esta pregunta se incluyen en la siguiente Tabla 24:

Tabla 24

Ítem 14. *Considero irrelevante la existencia de una comisión de igualdad en los centros educativos.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	31,6	33,3
	De acuerdo	6	31,6	33,3
	Muy de acuerdo	2	10,5	11,1
	Totalmente de acuerdo	4	21,1	22,2
<b>Total</b>		18	94,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	5,3	
<b>Total</b>		19	100,0	

Como se puede observar, nos encontramos ante datos enfrentados: un 31,6% de los maestros y maestras encuestados se ha mostrado *totalmente en desacuerdo* ante esta afirmación, del mismo modo que otro 31,6% están *de acuerdo con la misma*. Por otro lado, en esta ocasión existe un valor perdido, correspondiente a uno de los docentes que no respondió a la cuestión. Con respecto a esta temática, podemos destacar una de las manifestaciones que se recogieron en las conversaciones cotidianas sobre la temática en los periodos de observación en el aula. En uno de los centros, concretamente en el centro A, una de las maestras de Educación Infantil coincidió en ser la responsable de la coeducación en el centro y ella misma reconoció, literalmente, ser elegida aleatoriamente por el director y no haber realizado ningún tipo de actuación al respecto.

### 5.1.3. Proyectos, planes y/o actividades existentes

Con respecto a la igualdad, los centros educativos poseen la capacidad para introducir entre sus planes y proyectos, medidas y actuaciones para erradicar la desigualdad entre los sexos. En torno a esta cuestión, resaltamos que cuatro de los cinco centros de esta investigación no poseen proyecto coeducativo. Será, por consiguiente, el Centro Educativo E el único que lo incluya. En él, basándose en los derechos y libertades humanos, así como en las diferentes normativas que han ido sucediéndose a

lo largo de esta tesis, se destaca la importancia de incluir este tipo de contenidos en el ambiente educativo, destacando la importancia de conseguir la equidad en todos los ámbitos y rechazando los insultos, desprecios o agresiones o cualquier tipo de desventaja que pueda concurrir en las escuelas entre un sexo y otro. Con este *pequeño proyecto*, el CEIP E (cfr. Anexo XIII), *pretende elaborar una serie de actividades puntuales que refuercen el trabajo que diariamente se hace en las aulas.*

Los objetivos, que se plantea de acuerdo con este proyecto son los siguientes:

- *Identificar las diferencias existentes entre hombres y mujeres valorándolas y respetando cada una de ellas.*
- *Identificar situaciones discriminatorias en nuestra sociedad, rechazándolas y elaborando propuestas para su eliminación.*
- *Desarrollar en los alumnos/as un pensamiento crítico hacia actitudes discriminatorias en el entorno inmediato que les ayude a ser personas comprometidas con nuestra sociedad.*
- *Conocer a través de actividades lúdicas la realidad social en la que viven las mujeres de otros países en vías de desarrollo y compararla con nuestra sociedad actual.*
- *Comprobar la evolución y el cambio en los derechos de la mujer que se han producido en nuestro país en los últimos años*

En el marco de este proyecto, las actividades planteadas ocuparán dos sesiones de modo que *puedan realizarse a lo largo de una semana aproximadamente, evitando cargar más el currículum de contenidos y aumentar el trabajo diario en el aula.* Los tutores o tutoras serán los responsables de realizarlas pudiendo hacer una o todas aquellas propuestas para su etapa o ciclo. Se proponen así, actividades para cada una de las etapas, siendo para Educación Infantil, las siguientes: *Había una vez un cuento*, compuesta por tres ejemplares, como son *Ferdinando el toro*; *Rosa Caramell* y *La Princesa Bombera*, cuyos objetivos se basan en la valoración de los cuentos como instrumento de comunicación, respetar las diferencias entre las personas o desarrollar el pensamiento crítico favoreciendo el análisis de estereotipos sexistas, entre otros. Sin embargo, y en torno a esta cuestión, de las conversaciones diarias que se mantuvieron

durante los períodos de observación en los centros educativos, se recogió información por parte de la autora de este proyecto, resaltando que ninguno de los cursos había resuelto las actividades propuestas, a excepción del docente responsable de la asignatura de Educación Física, que lo hizo ocasionalmente.

Debido a la inexistencia de Proyecto Coeducativo en la mayoría de los centros docentes, se observó la posible inclusión de la igualdad entre los sexos en otro de los planes o programas en los que participan. En torno a esta cuestión, encontramos en el Centro C, en su Proyecto de Ciencias, que destacan la necesidad de actuar *frente al consumismo de juguetes, películas...controlando que no sean violentas, sexistas o racistas*. Asimismo, cabe destacar que el Centro Educativo B participa en un programa de enriquecimiento socio-afectivo que no se relaciona en ninguno de sus aspectos con la igualdad entre los sexos.

Por último, con respecto a las actividades que el centro educativo ha propuesto en torno a la igualdad entre las mujeres y los hombres, no se ha encontrado mención alguna a la cuestión, ni se menciona la efeméride que resalta los derechos de la mujer (día 8 de marzo) ni se destaca en ninguna otra festividad o actividad complementaria o extraescolar. Cabe resaltar que el período de observación en el Centro Educativo B correspondió con la fecha anteriormente mencionada, en la que no se realizó ninguna mención a la misma, únicamente se colgó un cartel relacionado con la temática en la entrada del colegio. Al respecto, la afirmación recogida en el ítem 18 del cuestionario destinado a los docentes, se corresponde con la realización o no de actividades relacionadas con la igualdad de género en su centro educativo. Con respecto a esta cuestión, podemos afirmar que existe una controversia entre los docentes encuestados pues, el 31.6% se muestra *totalmente de acuerdo*, al igual que aquellos que están *muy de acuerdo* con lo que en él se describe. Asimismo, un 21,1% se define como *de acuerdo* y únicamente un 5,3% se considera como *totalmente de acuerdo*.

Tabla 25

Ítem 18. *En mi centro educativo, se llevan a cabo actividades en materia de género. En caso afirmativo, describe brevemente algunas de ellas.*


		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	31,6	35,3
	De acuerdo	6	31,6	35,3
	Muy de acuerdo	4	21,1	23,5
	Totalmente de acuerdo	1	5,3	5,9
<b>Total</b>		17	89,5	100,0
Perdidos	Sistema	2	10,5	
<b>Total</b>		19	100,0	

Por otro lado, y para los casos que resultasen afirmativos, se solicitó a las personas encuestadas que describiesen brevemente algunas de las actividades que el centro educativo había puesto en práctica de acuerdo con la temática. Sin embargo, de todas aquellas personas que se muestran *de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo*, sólo dos han resaltado las siguientes actividades:

*En infantil: los rincones, que favorecen que los alumnos jueguen con diferentes juguetes de distintos géneros. En Educación Física, juegos deportivos. (CP13PM).*

*Lectura de cuentos con moraleja. Actividades de Educación Física por equipos. (CPC18H).*

Otro aspecto en el que se incidió en el análisis de la coeducación en los centros educativos fue en la colaboración que los centros educativos poseen con entidades, tanto de carácter público como privado, en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, de modo que resultasen un apoyo para la educación de este valor en el ámbito escolar. Sin embargo, sólo se ha encontrado una reseña a esta cuestión, en el Proyecto Educativo del Centro Educativo A, en el que se destaca que se mantendrán estrechas relaciones con la Agencia de Igualdad del Ayuntamiento de la localidad. Podemos observar el extracto en el que aparece en la siguiente imagen:



Consejería de Educación,  
Cultura y Universidades

Programación General Anual  
Curso 2014/2015  
CEIP [REDACTED]

Actuaciones <sup>1</sup>	Lo que haremos	
distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.	Con los Servicios de la Consejería	Planes de Autoprotección, La Salud, Plan Proa, Proyecto Tic...
	Con los servicios del Ayuntamiento:	Agencia de Igualdad, CAP, (Centro de Atención Temparana), Mancomunidad de Servicios Sociales Río Mula.
	Otros organismos	ONCE
	Equipos de Orientación.	Las actuaciones ordinarias de asesoramiento que tenemos con el equipo que asiste al centro y las específicas si se da el caso que haga

Figura 10. Extracto del Proyecto Educativo del Centro A

Con respecto a este apartado, la interpretación de los resultados obtenidos nos derivan directamente a uno de los extractos que se recogen en la Ley Orgánica, 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la que se insta a los centros educativos a realizar un Plan de Igualdad y autores Antón Ogando (2015) destacan la necesidad de contar con un Proyecto Coeducativo. Asimismo, con respecto a la importancia de la puesta en práctica, Iturbe Gabikagosaskoa (2015), lo contempla como el gran eje para gestionar las variabilidad de variables que afectan a la vida del alumnado, pues para él, hablar de coeducación no implica únicamente la educación de la convivencia entre los sexos, sino también la superación del fracaso escolar, la educación ética y multicultural o la educación para el ocio, entre otras. Así, pese a encontrarnos con numerosos estudios que destacan el Plan de Igualdad o el Proyecto Coeducativo como uno de los pilares básicos en los que deben fundamentarse los documentos organizativos del centro –PGA y PE–, así como el encargado de “contemplar los valores consensuados por toda la comunidad educativa para lograr el pleno desarrollo personal y la igualdad” (Elorza Ibáñez De Gauna, Iturbe Gabikagosaskoa y Puertas Peña, 2013, p. 29), no se refleja esa disposición en la realidad de los centros, pues recordamos que tan solo uno de ellos lo contempla en su Proyecto Educativo, lo que no implica, tal y como se comprobó mediante el período de observación en el centro, que verdaderamente se ponga en práctica.

Rescatando nuevamente normativas educativas, observamos que el desvanecimiento de la coeducación de todos los proyectos o planes del centro educativo, tampoco responde adecuadamente a una de las directrices planteadas por la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia en la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen las medidas relativas para la mejora de la convivencia escolar, pues recordemos que tal y como se recogió en el apartado 3.2.1.2, en ella, se exige a los centros docentes la creación de un Plan de Convivencia Escolar, en el que se incluye la formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, en la revisión de los documentos organizativos del centro, tampoco se ha observado que la igualdad de oportunidades entre ambos sexos forme parte de alguno de los programas o actividades existentes, pues recordemos que nos encontramos ante una temática de Educación en Valores que debe tratarse en el ámbito educativo de forma transversal, por lo que podría integrarse en la mayoría de ellos. Por otro lado, tampoco se observa que ninguno de los centros participe en los programas coeducativos *PROFUNDIZA*, *INTERCAMBIA* o *los Premios Irene: La paz empieza en casa*, descritos en el epígrafe 2.3.2 de la presente investigación. Por lo tanto, nuevamente afirmamos, que a pesar de contar con una base teórica y normativa amplia que fundamenta tanto la obligación como la necesidad de incluir este tipo de contenidos en los proyectos de los centros educativos, la mayoría de ellos no la recogen o lo hacen de forma muy volátil.

## **5.2. El alumnado y la igualdad de género**

En este caso, y a lo largo de este epígrafe prestaremos especial atención a las niñas y los niños, desgranando aquellos datos que nos ofrezcan información para responder al segundo de los objetivos de este trabajo –analizar los estereotipos en torno al género entre el alumnado del tercer curso del 2º ciclo de Educación Infantil –.

### **5.2.1. Gustos y preferencias del alumnado**

El cuestionario que presentamos al alumnado nos ha permitido recabar información para el conocimiento de los gustos y preferencias del alumnado, de forma que, posteriormente, hemos podido analizar su implicación con el género.

Con respecto a la primera cuestión perteneciente al cuestionario del alumnado, referente a la preferencia ante ser de uno u otro sexo, nos encontramos con los siguientes datos recogidos en la Tabla 26:

Tabla 26

Cuestión 1. *A mí me hubiera gustado ser....*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Niña	61	38,6
	Niño	97	61,4
<b>Total</b>		158	100,0

Como podemos observar, una gran mayoría, concretamente el 61,4% del alumnado encuestado destaca su preferencia por el sexo masculino mientras que el 38,6% se decide por el femenino. Sin embargo, si atendemos al sexo de la persona que respondió a esta cuestión, comprobamos que, de las 61 (38,6%) personas que les hubiera gustado ser niña, 58 en realidad lo son, siendo las tres restantes niños que les hubiese gustado ser del sexo contrario. Por otro lado, de entre las 97 personas (61,4%) cuya preferencia se asignaba al sexo masculino 86 eran chicos frente a 11 chicas. Se observó que el alumnado masculino posee mayores reticencias hacia lo femenino que al contrario. Muchas de las niñas les gustaría haber sido niños, por diversos motivos, entre los que recogemos la preferencia por sus juegos, porque son más numerosos en el grupo de clase o simplemente porque sí, sin tener ningún motivo concreto. Sin embargo, los niños no desearían haber sido niñas, no les gusta nada pensar en la idea. Se pudo comprobar que algunos de ellos cambiaron las repuestas (habían elegido la niña) después de entablar conversación con sus compañeros de mesa.

Tabla 27

Contingencia entre *el sexo* y *Me hubiera gustado ser...* (Cuestión 1)

		Niña	Niño	Total
Sexo	Niña	58	11	69
	Niño	3	86	89
<b>Total</b>		61	97	158

Ante la cuestión referida a la elección de los juguetes frente a una serie propuesta, podemos observar que, excepto una de las personas encuestadas (valores perdidos), todas las demás han respondido a la pregunta, otorgando una clara preferencia ante juguetes como la pelota y la bicicleta (38,9%) frente al resto de dicotomías.



Tabla 28

Cuestión 2. *Colorea los dos juguetes que más te gustan.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Pelota y oso de peluche	15	9,5	9,6
	Pelota y bicicleta	61	38,6	38,9
	Pelota y cocinita	5	3,2	3,2
	Pelota y puzles	5	3,2	3,2
	Oso de peluche y bicicleta	14	8,9	8,9
	Oso de peluche y cocinita	15	9,5	9,6
	Oso de peluche y puzles	11	7,0	7,0
	Bicicleta y cocinita	11	7,0	7,0
	Bicicleta y puzles	12	7,6	7,6
	Cocinita y puzles	8	5,1	5,1
<b>Total</b>		157	99,4	100,0
Perdidos	Sistema	1	,6	
<b>Total</b>		158	100,0	

En este caso, si realizamos la contingencia entre las respuestas a esta cuestión y el sexo de la persona informante, los datos recogidos en la Tabla 29 que encontramos a continuación destacan que, de las 61 personas (38,6%) que seleccionaron la pelota y la bicicleta como sus dos juguetes preferidos, siendo la opción más elegida de entre todas las dadas, una gran mayoría de ellas, concretamente 54 son niños frente a 7 niñas. En el caso de estas últimas, sus preferencias son más diversas, siendo la más seleccionada la del oso de peluche y la cocinita, con un total de 14 niñas y un solo niño. Con respecto a esta cuestión, no podemos olvidar que la actividad del juego posee una enorme importancia en el desarrollo del alumnado, pues constituye una buena forma de divertirse, relacionarse y aprender, de modo que se favorezca la imaginación, la maduración y el pensamiento creativo (Instituto de la Mujer, 2008). Por ello, resultará imprescindible atender a los valores educativos y contraeducativos que éstos promueven, en nuestro caso, los rasgos sexistas. Estar a favor de la utilización de juegos y juguetes no sexistas no implica forzar o prohibir a las niñas a jugar con cocinitas y muñecas y a los niños con coches o ensartables, sino permitir que jueguen con aquello que permita desarrollar al máximo sus capacidades, sin tener en cuenta el sexo (Instituto de la Mujer, 2008).

Tabla 29

Contingencia entre el sexo y el personaje que te gustaría ser.

		Pelota y oso	Pelota y bicicleta	Pelota y cocinita	Pelota y puzles	Oso y bicicleta	Oso y cocinita	Oso y puzle	Bicicleta y cocinita	Bicicleta y puzle	Cocinita y puzle	Total
Sexo	Niña	6	7	4	0	9	14	9	10	5	5	69
	Niño	9	54	1	5	5	1	2	1	7	3	88
<b>Total</b>		15	61	5	5	14	15	11	11	12	8	15

En la tercera cuestión, se presentaron una serie de personajes procedentes de dibujos de animación muy conocidos. Como podemos observar en la siguiente Tabla 30, la mayor parte del alumnado tiene preferencia ante el *caballero*, mientras que una minoría prefieren ser *magos o magas* (10,8%) o una *ardilla* (10,2%). Nos encontramos además con un valor perdido, pues un informante no respondió a la pregunta.

Tabla 30

Cuestión 3. Rodea el personaje que te gustaría ser.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Cenicienta	22	13,9	14,0
	Caballero	64	40,5	40,8
	Mago o maga	17	10,8	10,8
	Blancanieves	38	24,1	24,2
	Ardilla	16	10,1	10,2
	<b>Total</b>		157	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6	
<b>Total</b>		158	100,0	

Si realizamos la contingencia entre los resultados obtenidos y el sexo de las personas informantes, del 40,5% de ellas, casi todos son niños, encontrando únicamente una niña que eligió ser *caballero*. Sin embargo, en el caso de la segunda opción mayoritaria, *Blancanieves*, de las 38 personas que optaron por esta variable, 37 son niñas y sólo uno es varón. Asimismo, cómo podemos comprobar en la siguiente Tabla 31, los niños se debaten entre su preferencia por ser *caballero* o *magos*, mientras que las niñas por *Blancanieves* y *Cenicienta*.

Tabla 31

Contingencia entre el sexo y el personaje que te gustaría ser.

		Cenicienta	Caballero	Mago o maga	Blancanieves	Ardilla	<b>Total</b>
Sexo	Niña	21	1	1	37	9	69
	Niño	1	63	16	1	7	88
<b>Total</b>		22	64	17	38	16	157

Como podemos comprobar, nuestros resultados se asemejan potencialmente al estudio realizado por Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012) en el que analizaron los valores que transmitían los disfraces en la Educación Infantil, dando como resultado que las niñas tienden a reproducir estereotipos de princesas, a jugar simulando la realización de las tareas del hogar y la preocupación por sus aspecto físico, a la espera de que llegue su príncipe azul, mientras que los niños aspiran a ser superhéroes con poderes mágicos que suelen relacionarse con la fuerza. En definitiva, tal y como recogen Aguilar, Hiernaux, y Lindón (2006) “dice Joaquín Sabina en una de sus canciones que “las niñas ya no quieren ser princesas...” pero no, las pequeñas aun quieren ser princesas y los niños siguen jugando a superhéroes que luchan contra el mal” (p. 169).

En cuarto lugar, nos encontramos ante una pregunta referida a la profesión u oficio que el alumnado querrá ejercer en un futuro, ante la que se ha obtenido una gran diversidad de respuestas debido a su carácter abierto.

Tabla 32  
Cuestión 4. *Dibuja que te gustaría ser de mayor.*

	Frecuencia	Porcentaje
Maestro o maestra	8	5,1
Princesa o príncipe	12	7,6
Pintora o pintor	3	1,9
Futbolista	19	12,0
Médica o médico	10	6,3
Pirata	1	,6
Policía	21	13,3
Cantante	1	,6
Soldado	2	1,3
Blancanieves	1	,6
Reina o Rey	7	4,4
Piloto	1	,6
Bombero o bombero	5	3,2
Conductor o conductora	3	1,9
Inventora o inventor	1	,6
Veterinaria o veterinario	6	3,8
Enfermera	4	2,5
Torero o torera	7	4,4
Sirena	1	,6
Válidos Cazadora o cazador	1	,6
Floristero o floristera	1	,6
Mago o maga	2	1,3
Hada	1	,6
Astronauta	2	1,3
Camarero o camarera	1	,6
Obrero u Obrera	1	,6
Caballista	4	2,5
Forzudo o forzuda	2	1,3
Peluquera o peluquero	6	3,8
Actor o actriz	1	,6
Capitán de barco	1	,6
Cocinera/o	4	2,5
Saltador/a de trampolín	1	,6
Manitas	1	,6
Caballero	1	,6
Cajera o cajera	1	,6
Zapatero o zapatera	1	,6
Gruista	1	,6
Militar	1	,6

Tabla 32

Cuestión 4. *Dibuja que te gustaría ser de mayor.*

	Frecuencia	Porcentaje
	1	,6
	1	,6
	1	,6
	1	,6
Válidos	1	,6
	1	,6
	1	,6
	1	,6
	1	,6
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100</b>

Como podemos observar, entre la diversidad de respuestas manifiestas por el alumnado, nos encontramos con varios oficios o trabajos que destacan con respecto a los demás, como son el de policía, que obtiene un 13,3%, seguida por la de futbolista, con un 12% de preferencia, la de príncipe o princesa, correspondiente a un 7,6% o médica o médico, con un 6,3% de preferencia entre el alumnado encuestado. Nos encontramos además con varias profesiones que únicamente han sido elegidas por uno o dos informantes, entre las que podemos destacar la de limpiador o limpiadora, boxeador o boxeadora, tractorista o militar, con un 0,6% cada una de ellas, respectivamente.

Al igual que en los casos anteriores, se ha llevado a cabo una contingencia entre el sexo y los datos recogidos en la cuestión. En la tabla que aparece a continuación, se facilitan los datos acerca del sexo de las personas cuyas respuestas constituyen las elecciones mayoritarias, como son *policía*, *futbolista* y *princesa o príncipe*. En el primer caso, con respecto al oficio de *policía*, de las 21 respuestas, solamente 4 corresponden a niñas; en el caso del *futbolista*, de las 19 personas que lo escogieron, 17 son niños. Sin embargo, en la última, es decir *princesa o príncipe*, solo encontramos un niño, el resto (11) son niñas.

Tabla 33  
Contingencia entre el sexo y *Que te gustaría ser de mayor* (cuestión 4)

		Maestro o maestra	Princesa o príncipe	Pintora o pintor	Futbolista	Médica o médico	Pirata	Policía	Cantante	Soldado	Blancanieves	Reina o Rey	Piloto	Bombero o bombero	Conductor o conductora	Inventora o inventor	Veterinaria o veterinario	Enfermera	Torero o torera	Sirena	Cazadora o cazador	Floristero o floristera	Mago o maga	Hada	Astronauta	Camarero o camarera	Obrero u Obrera
Sexo	Niña	6	11	3	2	7	0	4	0	0	1	6	0	1	0	1	5	4	0	1	1	0	1	1	0	0	0
	Niño	2	1	0	17	3	1	17	1	2	0	1	1	4	3	0	1	0	7	0	0	1	0	1	1	1	1
<b>Total</b>		8	12	3	19	10	1	21	1	2	1	7	1	5	3	1	6	4	7	1	1	1	1	2	1	1	

Tabla 33  
Contingencia entre el sexo y *Que te gustaría ser de mayor* (cuestión 4)

		Caballista	Forzado o forzuda	Peluquera o peluquero	Actor o actriz	Capitán de barco	Cocinera/o	Saltador de trampolín	Manitas	Caballero	Cajera	Zapatero	Gruista	Militar	Dependiente/a	Matrona	Boxeador	Tractorista	Casarse	Carpintero	Superhéroe	Limpiadora	Bibliotecaria	Motorista	<b>Total</b>
Sexo	Niña	0	6	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	69
	Niño	4	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	89
<b>Total</b>		4	2	6	1	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	158

Como podemos observar, los resultados obtenidos en esta investigación se relacionan especialmente con el estudio realizado por la Fundación ADECCO (2015) dedicado a conocer los oficios que los niños y las niñas querían ostentar en el futuro. En este sentido, un 27,3% de los niños desea tener una profesión vinculada al deporte, mientras que en el caso de las niñas, un 27,9% prefiere oficios asociados a la enseñanza y al mundo educativo. Asimismo, en segunda instancia los chicos escogen profesiones relacionadas con los cuerpos de seguridad y las fuerzas armadas del estado (18,3%) y las chicas profesiones de carácter sanitario (14,1%). Asimismo, corroborando lo aportado hasta el momento, podemos citar a autoras como Márquez Roldano (2009) tras su investigación concluyó que los niños quieren ser futbolistas, bomberos y policías mientras que las niñas deseaban trabajar como maestras, enfermeras o peluqueras.

La penúltima cuestión que el alumnado respondió se hacía eco del color favorito. En esta ocasión, nos encontramos ante resultados muy afines entre tres de los colores propuestos. Un 26,6% del alumnado tiene preferencia por el color rojo, un 25,3% tienen predilección por el color rosa y, un 24,7% se decantan por el color verde. Por otro lado, tan sólo 7 de las personas encuestadas eligieron el color naranja (4,4%).

Tabla 34  
Cuestión 7. *Rodea cuál es tu color favorito.*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Válidos	Rojo	42	26,6
	Verde	21	13,3
	Azul	39	24,7
	Amarillo	9	5,7
	Rosa	40	25,3
	Naranja	7	4,4
<b>Total</b>		<b>158</b>	<b>100,0</b>

Por otro lado, la contingencia entre el sexo y el color favorito de las personas informantes es la siguiente:

Tabla 35  
Contingencia entre el sexo y el color favorito (cuestión 7).

		Rojo	Verde	Azul	Amarillo	Rosa	Naranja	Total
Sexo	Niña	6	4	18	3	36	2	69
	Niño	36	17	21	6	4	5	89
<b>Total</b>		42	21	39	9	40	7	158

Como podemos observar en la tabla 35, existe una paridad entre el total de niños que prefieren el color rojo, un total de 36 y de niñas que optan por el color rosa, también 36. La diferencia es que para el primero de ellos, el rojo, son 6 las niñas que lo escogen, frente a tres niños que seleccionan el rosa. Con respecto a los niños, podemos comprobar que su elección mayoritaria no perpetúa el estereotipo de que *el azul es de niños y el rosa de niñas*. Si bien es cierto que éste constituye la segunda opción mayoritaria por parte de los chicos, aunque también es el número de dos en la preferencia de las chicas. Tal y como señala Keller (2015) el consumo de los objetos de un color determinado colabora en la construcción de la representación de las normas de género.

Por último, para finalizar el recorrido por los resultados obtenidos a través del cuestionario dirigido al alumnado, en la octava pregunta, referente a la selección de sus dibujos de animación preferidos, se han obtenido los siguientes datos:

Tabla 36  
Cuestión 8. Rodea tu dibujo animado favorito.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sendokai	67	42,4
	Dora la exploradora	23	14,6
	Calliou	10	6,3
	Peppa Pig	39	24,7
	Dino tren	19	12,0
<b>Total</b>		158	100,0

Tal y como se puede observar, la mayor parte del alumnado posee una clara preferencia por los dibujos *Sendokai* (42,4%), seguido por *Peppa Pig* (24,7%). Por otro lado, el menos visionado por el alumnado (concretamente sólo por 10 de las personas encuestadas) es *Caillou*, con un 6,3%. El primero de ellos, *Desafío Champions Sendokai* trata de dos chicas y dos chicos no muy populares en el planeta Tierra y



pésimos para el deporte que, cuando se ponen unos brazaletes se transportan hasta otra dimensión, en la que deberán resolver situaciones con inteligencia y jugando al fútbol. En segundo lugar, encontramos *Peppa Pig*, una familia de cerdos compuesta por una mamá, un papá, una niña y un niño. Su trama principal se centra en la vida diaria, cuyo mayor escenario es el hogar, aunque a veces también se la muestra saliendo de casa, en el coche, el colegio o el supermercado, entre otros. Por último, *Calliou* es un niño de 4 años que vive en casa con su familia, compuesta por su mamá, su papá, su hermana pequeña y un gato. Va descubriendo paulatinamente el entorno que le rodea a través de diversas aventuras con un final que siempre posee algún tipo de enseñanza o valor, siempre buscando pasarlo bien y aprender cosas nuevas.

La contingencia entre el sexo y esta cuestión refleja que del 42,4% que seleccionaron *Sendokai*, 54 son niños y 13 son niñas. Para estas últimas, su mayor preferencia es *Peppa Pig*, siendo la opción de 22 de las 69 niñas que realizaron el cuestionario. Por último, con respecto a este dibujo de animación, también son 17 los niños que optaron por ella.

Tabla 37  
Contingencia entre el sexo y el dibujo favorito (cuestión 8)

		Sendokai	Dora la exploradora	Calliou	Peppa Pig	Dino tren	Total
Sexo	Niña	13	17	6	22	11	69
	Niño	54	6	4	17	8	89
<b>Total</b>		67	23	10	39	19	158

### 5.2.2. Aspectos conductuales del alumnado en el aula según el género

En este apartado analizaremos el comportamiento que los niños y las niñas de 5 años que han participado en este trabajo de investigación desarrollan en el aula desde la perspectiva de género.

El ítem 22 del cuestionario del colectivo docente está relacionado con la respuesta por parte del alumnado a ciertas actividades que pueden llevarse a cabo en el aula y que se encuentran tipificadas culturalmente como propias de uno u otro sexo. Dicho ítem afirma que, cuando realizan aquellas tareas consideradas como femeninas, los niños las

llevan a cabo pero con reticencias. Ante esta afirmación, casi el 90% de la población encuestada se sitúa en una posición de total discordia ante esta cuestión, es decir, *totalmente en desacuerdo*. Únicamente, podemos encontrar un 10,5% que se mantiene *de acuerdo* ante el planteamiento.

Tabla 38

Ítem 22. *En mi aula...cuando realizo actividades tipificadas culturalmente como femeninas (recoger el material, limpiar las mesas, actividades emocionales...) los niños las llevan a cabo pero con reticencias.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	17	89,5
	De acuerdo	2	10,5
<b>Total</b>		19	100,0

Por otro lado, el ítem 24 sostiene que el alumnado, generalmente, basa el resultado de sus elecciones de compañeros/as (en torno a los juegos, colores, etc.), a cuestiones relacionadas con el género. Los datos recogidos muestran que el 47,4% de los docentes encuestados, se muestra *totalmente en desacuerdo* con el hecho de que los niños y las niñas realicen sus selecciones atendiendo a cuestiones de género, frente a un 31,6% que se declara *de acuerdo* con la cuestión y un 21,1% que se declara *muy de acuerdo* con la misma. No existen, por tanto, encuestados que se manifiesten *totalmente de acuerdo* ante lo que determina el supuesto.

Tabla 39

Ítem 24. *En mi aula...las elecciones del alumnado (en torno a juegos, colores o actividades) suelen estar basadas en cuestiones de género. Por ejemplo, este es un juego de niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	9	47,4
	De acuerdo	6	31,6
	Muy de acuerdo	4	21,1
<b>Total</b>		19	100,0

Tal y como se ha comprobado anteriormente, de acuerdo con los juegos y juguetes, nos encontramos con que el alumnado que ha participado en el estudio responde a los roles sexistas a la hora de seleccionar sus juegos y juguetes preferidos, lo que conlleva que estos conocimientos se relacionan con sus elecciones sobre el terreno. En este sentido, reafirmamos el estudio de Lobel y Menashri (2003) en el que consideran que a los 5 años los niños ya poseen una idea precisa de los juegos y juguetes que tienen que elegir sus iguales. La importancia de esta temática la recoge Lera Rodríguez (2003)

manifestando que roles sociales influyen en la personalidad del alumnado, roles que se manifiestan, entre otros, en la familia o la publicidad. En este sentido, se comprueba que, según la mayoría de los docentes, el alumnado utiliza el género para determinar preferencias, pudiendo considerar las expectativas de la familia y la publicidad como una de las principales causas.

Los ítems 25 y 26 del cuestionario del profesorado se encuentran estrechamente relacionados. El primero de ellos, indica que los niños son más conflictivos que las niñas y en el segundo que las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver las disputas. Por un lado, los resultados del ítem 25 indican que 7 de 19 docentes, es decir, un 36,8% de la población encuestada se muestra *de acuerdo* ante el hecho de que las niñas suelen resolver sus conflictos a través de conductas agresivas. Asimismo, un 31,6% se sitúa *muy de acuerdo* y un 5,3% *totalmente de acuerdo*. Frente a estos valores, un 26,3% de los maestros y maestras se consideran *totalmente en desacuerdo* ante esta afirmación.

Tabla 40

Ítem 25. *En mi aula...los niños son más conflictivos que las niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	26,3
	De acuerdo	7	36,8
	Muy de acuerdo	6	31,6
	Totalmente de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>		19	100,0

Por otro lado, como vemos en la Tabla 41, un poco más del 52% de los docentes que han realizado el cuestionario se posicionan *totalmente en desacuerdo* con respecto al hecho de que las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver sus conflictos. Por el contrario, también nos encontramos un buen número de la población, concretamente un 42,1% que se muestra favorable a la misma, es decir, *de acuerdo* ante lo planteado en el ítem 26.

Tabla 41

Ítem 26. *En mi aula...las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver conflictos.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	52,6
	De acuerdo	8	42,1
	Muy de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>		19	100,0

El penúltimo ítem que se relaciona con los aspectos conductuales del alumnado en el aula con respecto al género, es el número 27, referente a la sensibilidad de los niños, acentuando el hecho de que los niños pueden ser tan sensibles como las niñas. Como observamos en la Tabla 42, más de la mitad de las personas que han respondido a la encuesta, un total de 68,4%, están *totalmente de acuerdo*, un 21,1% *muy de acuerdo* y un 10,5% *de acuerdo*. De este modo, podemos comprobar que no existe ningún maestro o maestra del estudio que opine que ellos no puedan ser tan sensibles como ellas.

Tabla 42

Ítem 27. *En mi aula...los niños pueden ser tan sensibles como las niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	2	10,5
	Muy de acuerdo	4	21,1
	Totalmente de acuerdo	13	68,4
<b>Total</b>		19	100,0

Según el siguiente ítem 28, los niños pueden ser tan afectivos como las niñas, los resultados muestran muchas similitudes con los obtenidos en el anterior ítem 27.

Tabla 43

Ítem 28. *En mi aula...los niños pueden ser tan afectivos como las niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	2	10,5
	Muy de acuerdo	4	21,1
	Totalmente de acuerdo	13	68,4
<b>Total</b>		19	100,0

Como podemos observar, un total de 68,4%, está *totalmente de acuerdo*, un 21,1% *muy de acuerdo* y un 10,5% *de acuerdo*. De este modo, podemos comprobar que no existe ningún maestro o maestra del estudio que opine que ellos no puedan ser tan afectivos como ellas.

La afectividad y las emociones vienen recogidas en el epígrafe 3.2.1.4 de mano de autores y autoras como López Cassà (2005), Londoño Bernal (2010), Lobato (2001) o Fang Alandette y Hoyos de los Ríos (2009). Todos ellos vienen a decir que los comportamientos agresivos comienzan a producirse desde edades muy tempranas, siendo el ambiente escolar uno de los escenarios más significativos, lo que repercute en el aprendizaje. Asimismo, se destaca que los niños tienden a agredir más físicamente que las niñas (Fang Alandette y Hoyos de los Ríos, 2009). Asimismo, en uno de los análisis del género llevado a cabo por Apocada, Eceiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2003), las niñas poseen puntuaciones más altas en sentimientos como la tristeza y la focalización atencional que los niños, consideradas por los docentes como menos agresivas y más cooperativas, pudiendo ser una de las causas el diferencial desarrollo del control inhibitorio que se les ofrece por parte de las familias. En este sentido, y de acuerdo con los datos recogidos en la presente investigación, no podemos secundar estas premisas, pues los docentes encuestados concluyen que los niños pueden ser tan afectivos como las niñas, así como afirman que las niñas también utilizan la agresividad para resolver los conflictos en el aula.

#### **5.2.2.1.Utilización de espacios y materiales**

Con respecto al uso que el alumnado realiza de los espacios y de los materiales que en ellos se encuentran, se ha observado que en el 62,5% de las aulas las niñas poseen predilección ante el rincón simbólico o *la casita*, así como con el de las producciones artísticas o los disfraces. Asimismo, se destaca un 100% de preferencia por el rincón de las construcciones por parte de los niños. En torno a la temática, se ha observado que los niños son reticentes a jugar en el rincón simbólico y, cuando lo hacen, no suelen dar a los materiales su uso común sino que los utilizan para inventar sus propios juegos de guerras, coches o dinosaurios; al igual que ocurre con las construcciones, suelen usar los bloques o piezas de plástico para realizar armas. Por su parte, las niñas, pese a sus preferencias, juegan en el rincón que les corresponda o se les asigne, aunque buscan cualquier ocasión para acercarse al rincón simbólico o a ver que están haciendo sus compañeras. Por otro lado, con respecto a los juegos en el patio, se ha observado que tanto los niños como las niñas utilizan el espacio de la misma forma, según la actividad que estén realizando (corriendo, jugando en la arena...). Asimismo, tanto niñas como niños suelen jugar a juegos que impliquen correr, saltar y gritar, aunque es cierto que

ellas suelen utilizar con mayor frecuencia los recursos de los que disponen los patios de recreo (toboganes, equilibrios, etc.). Por último, cabe resaltar que sobre la ropa o el material que el alumnado suele llevar al aula, en el 100% de los casos, se usa el rosa y de las princesas para la vestimenta y las bolsas del almuerzo de las niñas y el 100% de héroes o personajes de animación que no implican príncipes, para los niños, con colores oscuros como el rojo o el azul marino. Asimismo, se destaca que en el 37,5% de la muestra, la maestra ha establecido un color para el babi o bata de trabajo de su alumnado, con indiferencia del sexo; en el resto, sin embargo, prevalecen el rosa y el azul.

Con respecto a esta cuestión, el estudio llevado a cabo por Puerta Sanchez y González Barea (2015) determina que, tal y como se recoge de los resultados aquí expuestos, tanto los niños como las niñas llevan a cabo juegos muy dispares, las diferencias responden a las estructuras del género en la elección de juguetes y juegos así como en la representación de personajes (juego simbólico). Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, al igual que Puerta Sánchez y González Barea (2015), las niñas se dedican a representar roles de mamás, bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos de rincón de las construcciones (barras) en utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches. Desde nuestra perspectiva, consideramos que se cumple totalmente lo recogido en dicho estudio.

Por otro lado, y de acuerdo con la decoración, no podemos olvidar que, tal y como señala Marín Gil (2014) la cultura visual también reproduce estereotipos, transmitiendo información de manera implícita. Según esta autora en las fotografías y/o dibujos que rodean al alumnado de Educación Infantil se pueden encontrar numerosas imágenes que representan la visión tradicional y androcéntrica sobre el género, así como los roles atribuidos a hombres y mujeres (Marín Gil, 2014). En nuestro caso, y secundando lo expuesto por esta autora, se han observado, sobre todo, referencias a los cuentos o

películas de animación que tanto gustan a los más pequeños, las cuales recordemos que, en su mayoría, están cargadas de roles y estereotipos sexuales.

### 5.2.2.2 Interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños

A continuación, los datos presentados se inscriben en el ámbito de las relaciones sociales entre niños y niñas y si ello guarda relación con patrones de género.

En primer lugar, con respecto al cuestionario de los docentes, el ítem 19, hace referencia a la relaciones de equidad que se mantienen en el aula entre los niños y los niñas, afirmando que éstas se desarrollan con armonía. De entre todos los maestros y maestras que realizaron el cuestionario, ninguno de ellos se muestra *totalmente en desacuerdo*, sino al contrario, más de la mitad, en concreto, un 57,9% está *totalmente de acuerdo*, reafirmando así la existencia de relaciones de igualdad en su grupo-clase.

Tabla 44

Ítem 19. *En mi aula...los niños y las niñas mantienen relaciones de equidad.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	5	26,3
	Muy de acuerdo	3	15,8
	Totalmente de acuerdo	11	57,9
<b>Total</b>		19	100,0

El vigésimo ítem se encuentra relacionado con el desempeño del liderazgo en el aula, afirmando que son los niños los que suelen sustentarlo. Si prestamos atención a la Tabla 45, comprobamos que el 78,9% del personal encuestado está *totalmente en desacuerdo* ante este hecho, frente a un 10,5% que se declara *de acuerdo* y un 5,3% que se posiciona *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, respectivamente.

Tabla 45

Ítem 20. *En mi aula...los niños suelen ser los líderes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	15	78,9
	De acuerdo	2	10,5
	Muy de acuerdo	1	5,3
	Totalmente de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>		19	100,0

El siguiente ítem, el número 21, se encuentra muy relacionado con el inmediatamente anterior. En el mismo, se testifica la idea de que, en el aula, las niñas muestran actitudes de sumisión frente a sus compañeros. De acuerdo con los datos obtenidos, los resultados se incluyen en la siguiente Tabla 46:

Tabla 46

Ítem 21. *En mi aula...las niñas muestran actitudes de sumisión frente a los niños.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	15	78,9
	De acuerdo	4	21,1
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

En esta ocasión, nos encontramos únicamente ante dos tipos de respuesta. Por un lado, el 78.9% de los docentes encuestados se posicionan en *totalmente en desacuerdo* ante el hecho de que las niñas asuman un papel subordinado frente a los niños. Sin embargo, también asumimos un 21,1% de docentes que, por el contrario, se muestran *de acuerdo* ante la afirmación.

El ítem 23, referido a la composición de grupos de juego en el patio, afirma que niños y niñas juegan juntos a la hora del recreo. En esta ocasión, la mayoría de las personas encuestadas se muestra *totalmente de acuerdo* (47,4%), *de acuerdo* (26.3%) y *muy de acuerdo* (21,1%), frente a un escaso 5,3% que se posiciona en *total desacuerdo*.

Tabla 47

Ítem 23. *En el patio, los niños y niñas juegan juntos.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	5,3
	De acuerdo	5	26,3
	Muy de acuerdo	4	21,1
	Totalmente de acuerdo	9	47,4
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

Por otro lado, durante el período de observación con respecto a los aspectos que se han recogido en torno a las relaciones y las interacciones que el alumnado lleva a cabo en el aula, en la mayoría de los casos, concretamente en un 87,5% el alumnado prefiere las relaciones unisexuales, es decir, con miembros de su propio sexo. El resto, un 12,5% se corresponde con el aula 5, en el que únicamente conviven dos alumnas y en la que



una de ellas se relaciona estrechamente con los niños, mientras que la otra juega con niñas de otros cursos. Asimismo, se destaca el hecho de que, cuando niños y niñas juegan juntos, siempre participan en juegos que implican carreras o fuerza, nunca en situaciones o juegos calmados que impliquen características como la sensibilidad, el cuidado o cualquier otra característica relacionada estereotípicamente con lo femenino. Por otro lado, en el 87,5% de los casos, los niños son los que buscan el protagonismo y el liderazgo en las aulas, frente a las niñas, que suelen pasar más desapercibidas. Sin embargo, cabe destacar que cuando realizan tareas de forma conjunta son ellas las que buscan manejar la situación. Las situaciones de disputa o discusión son todos los casos superiores entre personas del mismo sexo, siendo los niños más agresivos en la forma de resolver sus conflictos que las niñas y suele ser por golpes involuntarios en el juego o por cuestiones de pertenencias.

Por último, en el marco de las interacciones sociales entre el alumnado desde la perspectiva del género, el lenguaje utilizado para referirse a uno u otro sexo tiene también un lugar importante en la construcción de la igualdad. En este sentido, cabe afirmar que un 87,5% de los alumnos y alumnas no distinguen entre *amigas* y *amigos* o entre *compañeros* y *compañeras*, sino que utilizan un lenguaje neutro (*compañeros*, *amigos*, *niños*...). Asimismo, en el 100% de los casos, utilizan el término *padres* cuando hacen referencia a su familia en completo, a no ser que se hable de uno u otra por separado. Con respecto a los demás miembros de la familia, en este caso nos referimos a los antepasados, únicamente hemos observado la diferenciación entre *abuela* y *abuelo* en uno de los niños perteneciente al aula 3, dependiente del centro público B.

Con respecto a estas cuestiones, podemos hacer referencia a varios autores y autoras. En primer lugar, de acuerdo con las interacciones que se producen entre niños y niñas, recordamos las investigaciones de Monjas Casares (2004) cuya conclusión se basa en que los niños consolidan un estilo de relación dominante y agresivo y las niñas un papel pasivo como consecuencia del desarrollo evolutivo de la socialización del género. En este sentido, los datos recogidos en esta investigación difieren, pues según los docentes encuestados, en su aula, las niñas no mantienen una actitud de sumisión frente a los niños. Asimismo, y tras nuestra observación, podemos afirmar que las niñas suelen

intentar llevar la voz cantante en los juegos, cuando éstos se llevan a cabo de forma conjunta, pues recordemos que se ha comprobado que la mayor parte del alumnado de Educación Infantil prefiere a alguien del mismo sexo como compañero o compañera de juego. Acerca de esta temática nos posicionamos, por tanto, de acuerdo con Lera Rodríguez (2002) la quien resalta que la segregación por género comienza a constituirse desde el centro infantil, cuando los niños y las niñas empiezan a elegir a sus semejantes para los juegos, de modo que juegan por separado y a cosas diferentes.

Con respecto al tipo de juegos, Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007) estas maestras también señalan que los niños se decantan por jugar en el patio a deportes como el fútbol, por el contrario, ellas poseen preferencias más variadas en sus acciones lúdicas (Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, 2004).

### **5.3. El profesorado y la coeducación**

Conocer el punto de vista de los docentes en torno a la cuestión del género, sus percepciones en torno a la misma en el ámbito escolar, así como la implicación que mantienen ante la igualdad en su actividad profesional constituirán elementos imprescindibles para la consecución del tercero de los objetivos que nos planteamos en este trabajo –Analizar el desarrollo de la coeducación en las aulas de Educación Infantil por parte de las maestras y los maestros–. Para ello, iremos desglosando esta temática tan amplia en diversos apartados, que nos proporcionarán una visión más pormenorizada.

#### **5.3.1. Concepciones en torno a la diferenciación de los sexos**

Respecto a las concepciones generales manifiestas por el profesorado acerca de la igualdad, se ha comprobado que un total de 73.7% del profesorado encuestado está *de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo* con la afirmación *Las mujeres tienen, hoy en día, menos derechos que los hombres*, incluida en el ítem 6 del cuestionario, tal y como se puede comprobar en la Tabla 48. Frente a ello, un 26,3% del profesorado indica estar totalmente en desacuerdo con esta cuestión.

Tabla 48

Ítem 6. *Las mujeres tienen, hoy en día, menos derechos que los hombres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	26,3
	De acuerdo	6	31,6
	Muy de acuerdo	7	36,8
	Totalmente de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>		19	100,0

Con respecto a este ítem, como hemos ido recogiendo a lo largo de los diferentes capítulos de este trabajo, hoy en día, si posamos la mirada hacia los textos legislativos, existe una paridad en cuando a los derechos se refiere, al menos, en las sociedades occidentales, pero ¿qué pasa con los deberes? ¿También se han equiparado? Definitivamente no. En este sentido, Simón Rodríguez (2008) destaca que la Agenda Feminista para este siglo se basará en la eliminación efectiva y real de toda la desigualdad de género, en cualquiera de los ámbitos en los que se manifieste, entre los que cita la educación, la cultura, en las relaciones personales, en el poder y la representación. Haciendo hincapié, nuevamente en los estudios de Tomé González (2001) hoy en día la masculinidad está en crisis pues nos resulta impensable que las mujeres no puedan acceder al mundo laboral o no sean capaces de ocupar puestos de responsabilidad o entrar en el ejército. Esto, nos puede indicar que, aunque ciertamente la masculinidad está sufriendo paulatinas modificaciones, no es sinónimo de que las desigualdades de género sean cosa del pasado. Ciertamente, si hubiese una total paridad sería innecesaria la existencia, cada vez más emergente, de asociaciones y organizaciones que trabajan en pro de las mujeres o efemérides y días conmemorativos de acuerdo con la visibilidad de las mujeres o con el rechazo a la violencia de género. Asimismo, la existencia de leyes como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres no hacen más que enfatizar la existencia de la mencionada desigualdad entre los sexos.

En cuanto a la afirmación recogida en el ítem 7 del cuestionario, *La sociedad otorga demasiada importancia a la desigualdad entre hombres y mujeres*, el 42,1% del personal encuestado responde estar *de acuerdo*, frente a un 31,6% que se encuentra *totalmente en desacuerdo* con dicha afirmación.

Tabla 49

Ítem 7. *La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	31,6
	De acuerdo	8	42,1
	Muy de acuerdo	4	21,1
	Totalmente de acuerdo	1	5,3
<b>Total</b>		19	100,0

En este caso, destacamos la gran cantidad de personas encuestadas que consideran que la sociedad otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos. Resulta impactante el hecho de que solo seis de las 19 personas encuestadas no consideren que la temática de la desigualdad entre hombres y mujeres se extralimita, pues se aleja de las investigaciones de Alaya Salgado y Hernández Moreno (2012), recogidas en el epígrafe 3.3, que consideran esta temática como un problema reconocido a escala mundial, suponiendo un obstáculo grave para el desarrollo y la paz. Del mismo modo, ocurre con Colas Bravo y Jiménez Cortés (2006) para quienes la igualdad de oportunidades entre ambos sexos ocupa la atención de políticas internacionales y nacionales, de encuentros, de convenciones de cumbres, etc., pues la igualdad es uno de los indicadores del desarrollo de un país.

Por otra parte, la consideración de las labores domésticas como un trabajo remunerado es la afirmación correspondiente al ítem 8 del cuestionario a docentes. Con respecto a esta cuestión, nos encontramos ante una gran mayoría, concretamente el 42,1% del colectivo docente encuestado que se encuentra *totalmente de acuerdo* ante el hecho de considerar las tareas del hogar como un trabajo remunerado, frente a un 15,8% que está en *total desacuerdo* ante la misma.

Tabla 50

Ítem 8. *Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	15,8
	De acuerdo	3	15,8
	Muy de acuerdo	5	26,3
	Totalmente de acuerdo	8	42,1
<b>Total</b>		19	100,0

Ante el noveno ítem del cuestionario, referente a *Las mujeres y los hombres están genéticamente preparados para realizar actividades diferentes*, más de la mitad de los

maestros y maestras encuestados, un 57,9%, se muestra *totalmente en desacuerdo* ante esta afirmación. Por el contrario, nos encontramos ante un 10,5% que se muestra *totalmente de acuerdo* con la misma.

Tabla 51  
 Ítem 9. *Las mujeres y los hombres están preparados genéticamente para realizar actividades diferentes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	57,9
	De acuerdo	2	10,5
	Muy de acuerdo	4	21,1
	Totalmente de acuerdo	2	10,5
<b>Total</b>		19	100,0

Los resultados obtenidos en los ítem 8 y 9 nos vinculan estrechamente con los textos androcéntricos mencionados a lo largo del primer capítulo del presente trabajo, en los que se relaciona la superioridad de los hombres frente a las mujeres. Entre ellos, podemos citar a varios de los autores recogidos en el epígrafe 1.1 de esta investigación, tales como Monlau (1858), que destaca que la mujer están sujeta y dominada por su aparato reproductor, Ckemer (1868) y Giné y Partagás (1871) en los detallaban algunos de los males que la mujeres sufrían sólo por el hecho de serlo, Pulido Fernández (1876), que estaba convencido de que la mujer estaba condicionada por su cuerpo y fisiología, lo que la incapacitaba para realizar cualquier tipo de actividad que supusiera un esfuerzo físico o intelectual o Shopenhauer (2013), que ya en el siglo XIX consideraba que sólo con vislumbrar el aspecto de la mujer se revela que no está destinada a trabajos de la inteligencia, entre otros. Con esta revisión bibliográfica deseamos dirigir nuestro análisis hacia esa minoría de 21,1% y 10,5% que se muestran *muy de acuerdo* e incluso *totalmente de acuerdo* ante este hecho, lo que nos indica que en la actualidad, siguen existiendo personas que justifican la desigualdad entre los sexos como una situación inalienable, proveniente de la naturaleza y no de valores culturales. En este sentido, si realizamos la contingencia entre el sexo de las personas informantes y el ítem al que nos venimos refiriendo, obtenemos los siguientes resultados:

Tabla 52

Contingencia entre el sexo y el ítem. 9. *Las mujeres y los hombres están preparados genéticamente para realizar actividades diferentes.*

		Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<b>Total</b>
Sexo	Mujer	10	2	3	1	16
	Hombre	1	0	1	1	3
<b>Total</b>		11	2	4	2	19

Es decir, del total de personas encuestadas (19) nos encontramos con 4 que se sitúan *muy de acuerdo* ante el hecho de que hombres y mujeres estén destinados genéticamente para actividades diferentes, de los cuáles, tres son mujeres y uno es varón. Asimismo, también hemos recogido la opinión de un hombre y una mujer que están *totalmente de acuerdo* ante esta premisa. En torno a esta cuestión, nos acercamos a las impresiones de Castañeda Guzmán (2007), recogidas en el epígrafe 1.4.3 de esta investigación, cuyas afirmaciones destacan que, tal y como se ha reflejado en los resultados de este ítem, en la sociedad en la que vivimos no únicamente existen hombres machistas y/o misóginos, sino que también nos encontramos con mujeres que se encuadran en una de estas dos categorías o incluso en las dos. La persona machista considera a la mujer inferior al hombre, infravalorando las aptitudes feminizadas con respecto a las varoniles y considerando que esta concepción está predominada genéticamente, por lo que su expresión en hombres es rechazada. Las personas misóginas son aquellas que odian y rechazan todo lo femenino.

En este sentido, de las 16 maestras encuestadas, cinco consideran, en un intervalo u otro, que la mujer está predeterminada genéticamente a la realización de ciertas tareas y, de los tres hombres encuestados, sólo uno se muestra en total discordia con esta premisa. Este hecho expresa que, a pesar de los avances, todavía coexisten en la sociedad personas con concepciones muy dispares con respecto a la igualdad entre los sexos.

Con respecto al ítem número 10, *En la escuela, no existe discriminación alguna por razón de sexo*, el 31,6% y el 26,3% de los docentes que han realizado el cuestionario se muestran *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, ante el hecho que la escuela sea un ámbito completamente igualitario en razón de sexo.

Tabla 53

Ítem 10. *En la escuela, no existe discriminación alguna por razón de sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	10,5
	De acuerdo	5	26,3
	Muy de acuerdo	6	31,6
	Totalmente de acuerdo	6	31,6
<b>Total</b>		19	100,0

En torno a esta cuestión conviene destacar la teoría recogida con respecto al currículum oculto (cfr. epígrafe 2.3.1), mediante las investigaciones de Santos Guerra (2014) o Abril Morales y Romero Díaz (2008), entre otros. A pesar de que los docentes consideran, en una amplia mayoría, que no existe discriminación alguna por razón de sexo en la escuela, los estudios constatan la existencia de un trato diferente entre chicos y chicas, pues sin ser conscientes, seleccionan e imparten informaciones que perpetúan el estereotipo. En este sentido, y como ejemplo de ello, podemos citar a autoras como Torres Santomé (1991) que destaca el uso del lenguaje, los contenidos escolares, la orientación educativa, las actitudes del profesorado o los libros de texto, entre otros. Con respecto a nuestra propia perspectiva, la recogida de información durante la observación en el centro, no pudo constatarse que los docentes trataran de forma diferente a las niñas y a los niños, excepto en el lenguaje. Las maestras y maestros de Educación Infantil de los centros que participaron en el estudio no incurrían, en general, de forma explícita, en diferencias con respecto al género del alumnado. Sin embargo, nos adherimos a las afirmaciones que Zacarés Pamblanco (2006) recoge en sus estudios, pues la instauración de una escuela mixta con un currículo unitario no implica una verdadera escuela coeducativa. Por otro lado, y con respecto a las características de la escuela mixta, podemos decir que, incluso esta modalidad educativa, se encuentra en peligro. Adentrándonos nuevamente en la normativa educativa, nos hacemos cargo de la controversia producida por algunas de las directrices que se recogen en la actual ley educativa (LOMCE), pues tras su acogimiento a la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1690, se la considera como una institución sesgada y discriminatoria por la que se admiten la creación y el mantenimiento de escuelas exclusivas para cada uno de los sexos, con la única condición de que ofrezcan una enseñanza igual al resto y cuenten con un equipo docente cualificado (cfr. epígrafe 2.2.3.3).

Los resultados obtenidos en el undécimo ítem del cuestionario del profesorado muestra porcentajes muy dispares: el 84,4% de los docentes encuestados indican estar *totalmente en desacuerdo* con respecto a la idea *La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres*, frente al 15,8% de los encuestados que se sitúan *de acuerdo* ante la misma. Como podemos observar, todas las respuestas se incluyen en una de estas dos categorías de valores, no habiendo recogido ningún porcentaje en el resto de valores –muy de acuerdo y totalmente de acuerdo–.

Tabla 54

Ítem 11. *La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	16	84,2
	De acuerdo	3	15,8
<b>Total</b>		19	100,0

La interpretación de los resultados de ítem comienza por establecer la contingencia entre el sexo de las personas informantes y el propio ítem:

Tabla 55

Contingencia entre el sexo y el ítem 11. *La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres.*

		Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Total
Sexo	Mujer	13	3	16
	Hombre	3	0	3
<b>Total</b>		16	3	19

Como podemos observar, las tres personas que se sitúan en la opción *de acuerdo* ante el hecho de *La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres*, son mujeres. En este aspecto, podemos retrotraernos al siglo XIX (cfr. epígrafe 2.1.1.2) en el que autores como Alario Trigueros y Anguita Mratínez (1999) o Viñao Frago (2004), destacan que se consideraba que las mujeres únicamente podían ejercer profesiones como maestra de párvulos y primaria y enfermera por considerarse una ampliación de los servicios domésticos y como una continuación de la labor maternal que debían llevar a cabo durante su vida. Asimismo, autoras como Zacarés Pamblanco (2008) destacan que magisterio, enfermería y psicología son los estudios considerados como más feminizados, pues se relacionan con



las áreas de atención, cuidado y educación, de hecho el porcentaje de mujeres en estas profesiones supera el 80%. En este sentido, volvemos a recabar la idea de que nos encontramos ante una sociedad en la que las propias mujeres mantienen el estereotipo. En este ítem, el sector masculino es el que se sitúa en total desavenencia, confirmando así las investigaciones de Castilla Pérez (2008) en las que se recoge la importancia de concebir la labor educacional como una función destinada para ambos sexos (cf. epígrafe 3.3).

Por último, en torno al duodécimo ítem del cuestionario del profesorado, *Las mujeres poseen mejores características para impartir clase en Educación Infantil que los hombres*, las respuestas obtenidas son: un 68,4% de los maestros y maestras opinan al contrario de este supuesto, por tanto, están *totalmente en desacuerdo* con la misma; en contraposición, un 5,3% de las personas encuestadas se muestran *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con la afirmación presentada. Asimismo, en esta ocasión, la contingencia entre el sexo y el ítem nos destaca que dos de los tres maestros opinan *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en el hecho de que las mujeres poseen mejores cualidades para ser maestras de Educación Infantil que los hombres.

Tabla 56

Ítem 12. *Las mujeres poseen mejores características para impartir clase en Educación Infantil que los hombres*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	68,4	68,4	68,4
Válidos De acuerdo	4	21,1	21,1	89,5
Muy de acuerdo	1	5,3	5,3	94,7
Totalmente de acuerdo	1	5,3	5,3	100,0
<b>Total</b>	19	100,0	100,0	

### 5.3.2. Definiendo el término coeducación

El ítem 33 del cuestionario de los docentes, demanda una definición personal del concepto coeducación. Ésta es la única de las preguntas que ha sido contestada por el 100% de las personas encuestadas. Se han obtenido tres tipos de respuestas, que hemos categorizado según sus características, de modo que se facilite su análisis.

En primer lugar, encontramos las explicaciones más directas, aquellas que explican de forma concreta lo que significa coeducar. Éstas constituyen más de la mitad de las respuestas, concretamente un 57,8%. Como ejemplo de ello podemos destacar las siguientes:

*Educar en la igualdad de oportunidades entre ambos sexos (CP2PM).*

*Educar a todos por igual (CP5PM).*

*Educar en equidad e igualdad a niños y niñas (CP14PM).*

*Educar en valores de igualdad entre ambos sexos (CP19CM).*

En segunda instancia, se han recogido definiciones más pormenorizadas, que indican algunas de las características que implica la coeducación. Éstas ocupan un 26,3% de las respuestas aportadas. En ellas se recogen aquellas en las que se incluyen ideas concretas acerca de la temática.

*Educar a los niños y niñas en una misma dirección y evitando interpretaciones que subyacen a cualquier atisbo de distinción por cuestiones de sexo (CP1PM).*

*Método educativo que parte del principio de la igualdad de sexos y la no discriminación por razón de sexo (CP4PM).*

*Educar en la igualdad, sea el niño del género que sea. Todos tenemos los mismos derechos y obligaciones (CP11CM).*

*Trabajar y convivir los dos sexos en la escuela, sin discriminación y educar en la misma línea (CP15PM).*

Por último, también se han rescatado definiciones que, además de la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, incluyen otro tipo de cuestiones que no

hacen referencia a la temática. En esta ocasión, se corresponden con un 15,7% de los maestros y las maestras encuestados/as. Como ejemplo, podemos citar:

*Educación sin diferencias de sexo, raza... (CP6PM).*

*Transmitir valores, hábitos, comportamientos donde no se manifieste discriminación por ninguna razón e intentar que los alumnos lo apliquen a su vida (CP8PM).*

*La coeducación es educar en igualdad de oportunidades, independientemente del sexo, religión, nacionalidad...Educar para la tolerancia y la comprensión (CP9PM).*

En el apartado de otras consideraciones, nos encontramos con una opinión de uno de los maestros, que destaca:

*En la enseñanza de los niños en la parte deportiva se trata la igualdad de género, pero en el deporte en realidad si hay diferencias de género y eso desde la escuela no podemos pasarlo por alto (CP17CH).*

Asimismo, otra de las maestras señala que,

*Los niños aprenden por imitación. Si sus maestros y su familia no son sexistas, ellos no lo serán (CP5PM).*

Con respecto a esta cuestión, y de acuerdo a las definiciones que se han recabado, podemos citar a autoras como Madrid Izquierdo y Lucero (2010), Brullet Tenas y Subirats Martori (2010) o Ballarín Domingo (2011) que indican que la coeducación sigue siendo un tema desligado de la problemática social debido a que la mayor parte de las personas consideran la escuela mixta como escuela coeducativa, desligando el sexo del rendimiento académico y de la socialización. Asimismo, destacan que en los últimos años se está produciendo un abandono del término coeducación y que éste ha evolucionado simultáneamente al cambio que las mujeres han sumido en la sociedad, determinado por la concepción que se tuviese sobre cuál era la forma más adecuada de

educar a las mujeres. Sin embargo, si observamos las edades en las que se encuentran los docentes participantes en el estudio, confirmamos que la mayoría poseen entre 28 y 39 años, por lo que se han visto sumidos en los principales cambios en torno a la discriminación de género, hecho que acentúa más la necesidad de plantearse si el sexismo o la desigualdad entre hombres y mujeres constituye una temática ya resuelta. En este sentido, podemos citar también los ítems mencionados anteriormente, para los maestros y maestras encuestados la igualdad entre los sexos constituye una temática supervalorada en la que no existe este tipo de discriminación (cfr. ítems 7 y 10).

### **5.3.3. La programación didáctica y la igualdad entre los sexos**

A lo largo de este apartado conoceremos cómo organiza el profesorado la enseñanza y el aprendizaje de la igualdad de oportunidades en su aula, mediante el desarrollo de la programación didáctica.

#### **5.3.3.1. Inclusión de la igualdad entre mujeres y hombres en los procesos educativos de aula**

La pregunta 36 del cuestionario hace referencia al conocimiento, por parte de los docentes encuestados, de la existencia en el currículum oficial de la etapa educativa, regido por el Decreto 245/2008, de 1 de agosto, para la Región de Murcia, de algún objetivo relacionado con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. De acuerdo a esta cuestión, el 50% de las personas encuestadas indican conocer algún objetivo dentro del currículum preestablecido que trate sobre la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, mientras que la otra mitad de los maestros y las maestras que realizaron el cuestionario lo desconocen. Con respecto a aquellas personas que afirman la inclusión de esta temática entre los objetivos generales de la etapa, el 71,4% ofrece algún tipo de información acerca del mismo: mientras que algunos consideran que se encuentra dentro del área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal, otros la entienden como parte de las tres áreas presentes en la etapa. Asimismo, relacionan los objetivos con conocer, respetar y valorar las características de los demás sin adoptar ningún tipo de actitud discriminatoria. Para finalizar, destacar que el 78,9% de las personas encuestadas respondieron de una u otra forma a esta cuestión. Algunos de los ejemplos más ilustrativos son:

*Si lo hay. (¿En Conocimiento de sí mismo y autonomía personal?) (CP2PM).*

*Sí, en el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, en Criterios de Evaluación se refleja: “respetar y aceptar las características y cualidades de los demás sin discriminación de ningún tipo” (CP4PM).*

*Sí, valorar y respetar las cualidades y diferencias de los otros (CP13PM).*

*Sí, en todas las áreas (CP17CH).*

*No. Pero imagino que lo habrá, aunque no lo recuerdo (CP11CM).*

Como hemos visto en el capítulo 3 de esta tesis, los objetivos generales de etapa y de área pertenecientes al tramo de Educación Infantil se encuentran recogidos, para el caso de la Región de Murcia, en el Decreto 254/2008, de 1 agosto y nos permiten “preguntarnos sobre lo que hay que enseñar” (Antúnez Marcos, Del Carmen Martín, Imbernón Muñoz, Parcerisa Adán y Zabala Vidiell, 2008, p.117). Con respecto al primero de los niveles jerárquicos de los objetivos, es decir, los de etapa, a lo largo del capítulo anteriormente citado se ha podido comprobar que, a pesar de que todos ellos suscitan algún tipo de interés en torno a la igualdad entre ambos sexos, en ninguno de ellos se cita la temática de forma específica. Quizás es ese el motivo que lleva a los docentes encuestados a no mencionarlos en esta cuestión. La mayoría de las respuestas se ciñen al segundo nivel de objetivos, los de área, especialmente a la de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal. Sin embargo, recordamos que, durante el capítulo teórico, en esta área se hallaron referencias a aspectos que de una u otra forma implican la educación en la no discriminación entre sexos, como la autoestima y los sentimientos, al conocimiento del propio cuerpo y del de los demás o a las tareas de la vida cotidiana, entre otros, pero ninguno de los objetivos la recogen de forma específica, refiriendo, como el más cercano aquel que explicita: “Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión y dominio” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24965).

También nos encontramos con respuestas que incluyen las otras dos áreas en las que se organiza la etapa, como son las de Conocimiento del Entorno y la de Lenguajes: Comunicación y Representación. En la primera de ellas, al igual que en el caso anterior únicamente podemos encontrar una leve relación entre el conocimiento del entorno y la perspectiva de género: “Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas” (Decreto 254/2008, 2008, p. 24967). En contraposición, en la segunda, es decir, la de Lenguajes: Comunicación y Representación, no se recoge ningún objetivo entre el uso del lenguaje y la perspectiva de género.

Si bien es cierto que la igualdad entre hombres y mujeres supone una temática de la Educación en Valores, por lo que se debe impartir de forma transversal en el ámbito educativo, podemos hacer referencia a algunos de los objetivos que nos propone Espín Martínez (sf) tales como tomar conciencia del uso sexista del lenguaje o poner de manifiesto los estereotipos tomando conciencia de su existencia (cfr. el epígrafe 2.3.3).

Junto a los objetivos, en la pregunta 37 del cuestionario de los docentes, solicitamos al profesorado la descripción de los contenidos relacionados con oportunidades entre ambos sexos que desarrollan en su aula. Así, se obtuvo un 89,4% de respuesta, entre las que recogimos los siguientes resultados: un 29,4% declara no incluirlos específicamente en su programación, frente a un 70,5% que consideran hacerlo, de un modo u otro. Al respecto, incluimos los siguientes testimonios:

*Como contenido programado no, pero en la práctica docente diaria sí, al igual que otros valores como puede ser el respeto. Las tareas y dinámicas procuro que sean igualitarias, al igual que el trato hacia los alumnos (CP1PM).*

*La igualdad en las tareas de mamás y papás; la elección de profesión; quien les cuida; la afectividad en los hombres; educación emocional para todos; expresión de sentimientos... (CP2PM).*

*Sí, reparto de tareas a todos sin discriminación; juego en los rincones; actividades concretas que vienen en las fichas de trabajo (CP8PM).*

*En las profesiones (CP14PM) (CP12PM).*

*Pues en cualquier tema que aparece en el aula: colores, problemas, situaciones de aula... (CP19CM).*

*No me parece necesario (CP3PM).*

*No de forma explícita (CP16CM).*

Como vemos, la mayoría de los docentes incluyen en su programación algún tipo de contenido relacionado con la temática y no es de extrañar, pues a pesar de que los objetivos no recojan la igualdad entre los sexos de forma explícita, su consecución implica hacer partícipes de los procesos educativos determinados aspectos. Por ejemplo, con respecto a las áreas, recordamos que se encontraron referencias en varios de los bloques, tales como:

- Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía persona: El cuerpo y la propia Imagen (Bloque I), relacionado con la aceptación de la propia identidad y la de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
- Área de Conocimiento del Entorno: Cultura y vida en Sociedad (Bloque III), destacando la incorporación de pautas adecuadas de comportamiento en la vida diaria, la utilización del dialogo para resolver conflictos y la atención a la relación equilibrada entre niños y niñas y la identificación de algunos cambios y costumbres en el modo de vida como consecuencia del paso del tiempo.

Los docentes que respondieron a la cuestión hacen hincapié, fundamentalmente, en contenidos que se encuentran recogidos en el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, relacionadas con los sentimientos y emociones y con la capacidad de realizar acciones por sí mismo (tareas, juegos por rincones) y con el área de Conocimiento del Entorno (oficios y tareas del hogar). Sin embargo, tal y como se especifica detalladamente en el epígrafe 3.2.1.3, podrían, o más bien deberían, incluirse en el resto de los bloques que componen las tres áreas.

En esta línea, en la cuestión 38, preguntamos a las maestras y maestros si se incluye la perspectiva de género en su programación didáctica y de qué modo se realiza. A este respecto, se han recogido un 84,2% de participación, que se reparten de la siguiente forma: más de la mitad de los docentes, concretamente un 58,8 % contempla en su programación la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, frente a un 41,1% que no incluyen esta temática. También nos encontramos con un 5,8% de los datos que no responden literalmente a la cuestión, por lo que no podemos determinar a qué categoría se corresponde. Así, con respecto a las personas que sí reflejan la cuestión del género en su programación, nos encontramos con diversidad de respuestas, como en los ámbitos del lenguaje, los cuentos, la igualdad de trato, las actividades, etc., siendo en la temática de las profesiones una de las más mencionadas por las personas encuestadas. Como ejemplo podemos citar los siguientes testimonios:

*En el lenguaje no genérico; rincones de juego que se desarrollan en igualdad de habilidades para todos; como me dirijo a ell@s (campeón, campeona...)* (CP2PM).

*Siempre. A través de los cuentos (cambiando los papeles a los personajes), en dramatizaciones...* (CP6CM).

*Sí, intento hacer ver a los niños y niñas que son iguales en deberes y derechos. El más significativo es el tema de las profesiones* (CP11CM).

En cuanto a los que muestran su negativa, se limitan a mencionar que aunque no lo reflejan, tratan a todos por igual y lo llevan a cabo en los quehaceres diarios. Asimismo, también nos encontramos con una especialista en Audición y Lenguaje cuya explicación consiste en que en esta especialidad no se incluyen este tipo de aspectos, aunque si se trabajan. A modo de ejemplo, incluimos algunas citas:

*En las clases todos los niños son iguales, tienen las mismas actividades sin ningún tipo de distinción. No programo teniendo en cuenta el sexo del alumnado* (CP16CM).



*No, pero atiendo a todos por igual (CP5PM).*

*No, se refleja en la actividad y el quehacer diario (CP18CH).*

*Me limito a lo que pone en la legislación (CP10CM).*

En esta misma línea, cabe resaltar la respuesta de una de las maestras o maestros que realizaron la encuesta:

*No se contempla en mi programación nada relativo a los distintos géneros; los objetivos y demás aspectos son comunes a todo el alumnado sin distinción, concretamente en mi caso a los alumn@s de Educación Especial (CP3PM).*

Asimismo, otro docente expone:

*De nada sirve decirles que todos somos iguales, ni dedicar unidades didácticas a trabajar el tema si luego cuando un niño llora se le dice que es un blando y que los niños no lloran o si una niña muestra una actitud de liderazgo se le dice que es una marimacho (CP5PM).*

Por último, otra persona destaca:

*Este es un tema que se trabaja siempre y en todas las situaciones que diariamente se les pueden presentar a los niños (CP6PM).*

La pregunta 39 del cuestionario pretende conocer si los docentes encuestados han incluido en sus programaciones algún objetivo que haga referencia a la cuestión del género. Ésta ha sido contestada por el 73,6% de la población encuestada. El 35,7% de las personas encuestadas indican incluir objetivos relacionados con la cuestión del género en su programación, sobre todo, en las profesiones. Sin embargo, solo existen dos personas que lo citan, tales como: *respetar y valorar a los demás y reforzar la igualdad entre niños y niñas*. Del mismo modo, existe un 35,7% de docentes cuyas programaciones no poseen objetivos relacionados con la temática. Asimismo, nos encontramos con un 21,4% de opiniones que no se corresponden con lo que se solicita

en la pregunta, por lo que no pueden determinarse. A modo de ejemplo, recogemos los siguientes testimonios:

*Sí, la coeducación (CP15PM).*

*Si, respetar y valorar a los demás (CP13PM).*

*No me parece necesario. Sería intentar resolver un conflicto que no existe a esta edad. Tampoco discriminan por etnias. Más bien las clasificaciones “trabaja-no trabaja”, “me pega-no me pega”, independientemente del sexo (CP5PM).*

*Es un objetivo implícito en todo el proceso educativo (CP6CM).*

*Nos falta más conciencia en los “papeles”, reflejarlo más (CP2PM).*

Por último, la cuestión número 40 del cuestionario hace referencia a los aspectos metodológicos de acuerdo con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, que los docentes incluyen en sus programaciones. En este sentido, sólo el 68,4% de las personas encuestadas ha contestado a esta pregunta. De este modo, un 61,5 % de los maestros y maestras incluyen, en el proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje, la perspectiva del género, frente al 38,4% que indican no hacerlo. De este modo, en primer lugar, con respecto a aquellos que se decidieron por el sí, destacan su inserción en los juegos, los rincones de trabajo, las actividades o los agrupamientos. En segunda instancia, aquellos docentes que no cuentan con una metodología en torno al género señalan que no la recogen pero que, si es necesario, la trabajan en el aula. Como ejemplo de ello, podemos citar:

*Sí, fomentando juegos igualitarios (CP13PM).*

*Sí, en la descripción de las estrategias metodológicas principalmente se refleja la intención de respetar y fomentar la participación tanto de los niños como las niñas (CP1PM).*

*Sí, organización de rincones; equipos de trabajo; responsables de equipo... (CP2PM).*

*No, aunque como he señalado antes, siempre que sale la oportunidad hablo con los niños de ello (si el tema lo requiere) (CP11CM).*

*No está recogido como tal en la programación. Es un tema que hemos de tenerlo como muy importante y que los niños/as no noten diferencias ni discriminación (CP6PM).*

*No. Simplemente se trata a todos por igual. Así, de alguna manera, ellos perciben y viven que son iguales y tienen las mismas oportunidades. Se les trata como a personas con derecho a sentir y expresarse independientemente de cual sea su sexo (CP5PM).*

Estos últimos ítems del cuestionario hacen referencia a los aspectos metodológicos de la programación didáctica. Como se recogió en el epígrafe 3.2.1.4 de este estudio, atendiendo a las investigaciones de Rodríguez Castro (2008) podemos afirmar la metodología constituye uno de los elementos curriculares más relevantes, pues tal y la manera en la que se lleven a cabo las acciones en el aula influirá de forma especial en la adquisición de los aprendizajes, pues además, como mencionamos en el citado apartado, todos los principios metodológicos para la Educación Infantil -reglamentados por el Decreto 254/2008, de 1 agosto- se pueden relacionar de un modo u otro, con la perspectiva de género (aprendizaje significativo, globalización, afectividad, socialización, carácter preventivo y compensador, etc.). En este sentido, autoras como Subirats Martori (2006) o Espín Martínez (sf) destacan la importancia de incluir una metodología que incluya una visión igualitaria (espacios, materiales, currículum oculto, diligencia del docente, etc.), una educación conjunta entre familia y escuela, así como la necesidad de que el profesorado reflexione acerca de las expectativas con respecto a los logros de alumnos y alumnas, recursos didácticos, actividades que refuercen el autoconcepto y la autoestima, entre otros. En este sentido, podemos observar que la mayoría de los docentes participantes en el estudio corroboran y se adscriben a la necesidad de incluir una metodología igualitaria en torno al género en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, rescatamos que únicamente se centran en resaltarlo en la

organización de materiales y tareas y en los juegos, olvidando actitudes como el lenguaje, el análisis de los materiales curriculares, la decoración, etc.

### **5.3.3.2. Organización escolar y recursos en el aula**

Todas las aulas en las que se ha llevado a cabo la investigación poseen una organización del alumnado por equipos, es decir, por grupos de personas distribuidas de acuerdo a una serie de características diferentes organizadas por la tutora y denominados por colores, que en la mayoría de los casos incluyen el rojo, el amarillo, el azul y el verde. Asimismo, en dos de las aulas se utiliza también el naranja. En nuestro caso, y en primer lugar, desde la perspectiva del género, se ha hecho hincapié en la situación que las niñas ocupan dentro del aula, pues, en la mayoría de los casos, concretamente en un 75%, constituyen una minoría importante con respecto a los niños. Así, las tutoras incorporan en los equipos, al menos, una o dos niñas, según el número de alumnas que existan. Pudo observarse que, generalmente, éstas no ocupaban posiciones colindantes, es decir, no se sientan una al lado de la otra. Asimismo, en segundo lugar, en la hora de la asamblea, resalta la idea de que un 37,5% de las aulas observadas asignan una posición a cada alumno o alumna, de los cuales, un 15% utiliza la formación intercalada niño-niña. El resto, un 62,5%, les otorga la libertad al alumnado de ocupar el lugar que desee, siendo lo mayoritario, que formen grupos unisexuados. En tercera instancia, de acuerdo con el uso de responsables y protagonistas del aula, es decir, aquellos alumnos y alumnas que se encargan de repartir el material, realizar las tareas pertinentes o llevar a cabo las rutinas diarias, comprobamos que el 100% de las tutoras mantienen un mismo criterio tanto para los niños como para las niñas, no sustentando ningún tipo de diferencia de acuerdo con el sexo.

En las aulas que se han visitado, y de acuerdo con los colores que en ellas predominan, en ninguna de ellas se ha encontrado predilección por motivos estereotipadamente femeninos en detrimento de los masculinos o viceversa. Asimismo, en todas las clases se exponen dibujos o imágenes que referencian a los dos sexos, que un 37,5% se relacionan con princesas y otros personajes (no príncipes) de la multinacional *Disney*. El resto, utilizan otra serie de imágenes que no intuyen concepciones estereotipadas en torno al sexo. Raramente nos encontramos con referencias específicas con respecto a la igualdad entre los sexos en las aulas.

Únicamente uno de ellos, el aula del centro concertado-privado denominado D, contiene un cartel alusivo a la temática. Asimismo, también otra de las aulas, que forma parte del centro público B, utiliza símbolos como @ en los registros que lleva a cabo en el aula.

Con respecto a los rincones de juego y trabajo que podemos encontrar en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años– así como los materiales que en ellos podemos encontrar, hemos observado que, en la mayor parte de las clases hallamos varios rincones, cada uno dedicado a una tarea u trabajo diferente, tales como el rincón de la biblioteca, el rincón de las construcciones o de la lógica-matemática, el rincón del arte, el rincón de los disfraces o del teatro, la pizarra o lecto-escritor, del ordenador y el rincón simbólico. Desde la perspectiva de nuestro campo de estudio hemos enfocado la visión, de forma más exhaustiva, hacia los materiales del rincón simbólico o *la casita*, los disfraces y, por último, hacia la biblioteca de aula. El primero de ellos, el rincón simbólico, lo disfrutaban en un 87,5% de las aulas, lo que se corresponde con 7 de ellas. En él, el alumnado encuentra diferentes materiales que le permiten imaginar e interpretar diferentes aspectos de la vida cotidiana, generalmente se compone de cocinas de juguete, alimentos, tablas de planchar, muñecos y muñecas, ropa, cubertería, lavadoras, etc., observando más o menos los mismos en todas las aulas. Con respecto al segundo de los rincones, cabe destacar la existencia de disfraces variados. Sin embargo, se han localizado en mayor grado aquellos relacionados con las princesas o del hogar (especialmente delantales), así como héroes o caballeros. Asimismo, la mayoría de ellos son polivalentes, es decir, no se corresponden únicamente con un personaje, sino que el alumnado puede utilizar su imaginación y darles usos diferentes. Por último, cada aula cuenta con una biblioteca en su interior, a la que el alumnado puede acceder cuando corresponda. Nos interesa, por tanto, conocer cuáles son los tipos de lecturas que se ofertan en el ambiente educativo en el que hemos llevado a cabo la investigación, así como destacar la presencia o no de historias que fomenten valores coeducativos. Perceptiblemente, una escasa minoría correspondiente al 12,5%, posee en el aula algún tipo de lectura infantil de índole sexista. Entre ellos, podemos citar *Marcos tiene miedo* y el *Príncipe Miedoso*, correspondientes al Centro Educativo C y *Mulán* en una de las aulas del Centro Educativo E. Con respecto al resto de rincones, señalamos la existencia de ciertos juegos, especialmente puzzles (incluidos en el rincón lógico-matemático) de índole

sexista, relacionados con princesas, coches y héroes, así como juegos de ensartar y coser bolas de plástico para formar collares u otros abalorios.

En torno a las rutinas que diariamente suelen ponerse en práctica en las aulas de Educación Infantil (consistentes en el establecimiento de la fecha, la visualización del tiempo atmosférico, el recuento de alumnos y alumnas que han asistido ese día al aula, el cante de canciones para recordar conceptos o dar lo buenos días, etc.), cada tutor o tutora realiza aquellas que considera pertinente y de la forma que cree oportuna. Por ello, desde nuestra perspectiva, se ha observado el tipo de materiales que las maestras utilizan para tales fines, reflexionando en las posibles aportaciones que realicen a la igualdad entre los sexos. De este modo, se ha comprobado que en el 100% de los casos, tanto las rutinas como las canciones que las siguen, son las mismas tanto para las niñas como para los niños, siendo irrelevante el sexo de la persona que las realice o cante, así como el del o de la protagonista del día. Asimismo, también se resalta la idea de que, en el 37,5% de los casos, las tutoras contienen algún tipo de material que hace diferencia entre los niños y las niñas que han faltado ese día a clase, mientras que el resto incluye en el neutro a ambos sexos. Del mismo modo, también en el 37,5% de las aulas, el alumnado utiliza una “varita mágica” para el recuento de compañeras y compañeros que conviven en el aula, sin hacer distinción en ninguno de los casos en torno al sexo de la persona que se encargue de dicha tarea. Por último, en cuanto a los materiales didácticos que se utilizan en las rutinas, nos encontramos con la medalla o el collar del protagonista o la protagonista del día. Así, se ha comprobado que únicamente en dos de las aulas podemos encontrar medallas diferenciadas según el sexo. Como podemos observar en la fotografía que se incluye a continuación, las medallas contienen un niño o una niña según el sexo de la persona que se encargue de llevar a cabo las tareas diarias en el aula.



*Figura 11: Ejemplo de medallas coeducativas*

Con respecto a la organización del ambiente, es decir, todos los aspectos relacionados con la ordenación escolar y del aula constituye un principio metodológico de primer orden, tal y como señalan Alaguero Álvarez, Bartolomé Cuevas y Gutiérrez Landeira (1997), por lo que los espacios, el tiempo y los recursos didácticos serán la base para la concreción de las intenciones educativas, pues condicionan la actividad infantil y, por tanto, los aprendizajes. Asimismo, Pontiveros Gómez (2011) destaca que el entorno potencia un tipo de conductas en detrimento de otras, por lo que la interpretación de estos aspectos será fundamental para conocer si la igualdad entre los sexos forma parte de los procesos educativos de un aula. Como se ha podido observar, con respecto a la organización del alumnado, así como los motivos decorativos que forman parte del aula, no se ha resaltado la inclusión de la igualdad entre los sexos, pero tampoco el fomento de la desigualdad. En este sentido, conviene citar a autoras como Flores Bernal (2005), cuyas investigaciones señalan que el aula, de forma consciente o

inconsciente, puede desvalorizar y clasificar expectativas según el sexo de la persona y no de acuerdo con sus características individuales. Por lo tanto, tras los datos recogidos podemos afirmar que los entornos educativos estudiados de la Región de Murcia no contribuyen a erradicar las diferencias de género, por lo tanto, no podemos considerarlos coeducativos.

Asimismo, con respecto al uso de espacios, nos basaremos en los estudios de otras autoras como Subirats y Tomé González (2007), quienes destacan que el sexismo se encuentra presente en los lugares más normalizados del entorno escolar, como puede ser el patio del recreo. Ellas consideran que los niños acaparan gran parte de la superficie para juegos como el fútbol, mientras que las niñas estaban destinadas a ocupar el espacio que quedaba libre. En contraposición, los datos recogidos en esta tesis no pueden corroborar dicha premisa, pues no se ha observado ningún tipo de diferencia con respecto a esta temática. En este sentido, podemos afirmar que las niñas y los niños de Educación Infantil no utilizan el patio del recreo de manera sexista. Si bien es cierto que éstos, generalmente no suelen contar con pelotas como elemento de juego en el tiempo de descanso, sino más bien con otro tipo de materiales como pueden ser toboganes, casitas de plástico o areneros, entre otros, que favorecen la socialización.

Por otro lado, con respecto a los rincones, de acuerdo a lo expuesto por autoras como Puerta Sánchez y González Barea (2015), Harf (2000) y Guzmán Casas (2008) entre otros, la reticencia del alumnado masculino a jugar en el rincón simbólico, (en el que se reproducen escenas de la vida cotidiana, tales como cocinar, limpiar, cuidar muñecos, etc.) es palpable, por lo que, afirmamos que en la mayor parte del alumnado de Educación Infantil sigue latente la consideración de que hombres y mujeres, chicas y chicos, están destinados a realizar tareas diferentes.

La biblioteca también constituye un importante espacio de acción coeducativa en el aula, pues tal y como señala Jiménez Hornero (2011), dentro de los cuentos podemos encontrar multitud de estereotipos sexuales, sobre todo, en las caracterizaciones de los personajes y en su comportamiento, acciones y situaciones en/ con las que se encuentran, pues conforman un recurso valioso para provocar en el alumnado una actitud positiva hacia la no discriminación, elevando la importancia de la igualdad entre



los sexos, fomentando actuaciones críticas, solidarias y reflexivas. Sin embargo, son muy escasas, casi nulas, las presencias de cuentos, libros o cualquier otro material con el que se enfatice la coeducación en ninguna de las aulas observadas en este estudio. Por consiguiente, no consideramos que los libros presentes en las bibliotecas de aula de los centros educativos contribuyan a mejorar la igualdad entre sexos, más bien al contrario.

Por último, y adentrándonos en la temática didáctica de los materiales curriculares, es decir, los libros de texto, observamos diferencias entre las ocho aulas. Las editoriales y los libros elegidos son diferentes según nos situemos en un aula o en otra, siendo comunes en aquellos centros educativos que poseen más de un aula de Infantil de 5 años –Centros A y E–. Así, un 25% de docentes, correspondientes a las dos aulas del Centro Educativo A utiliza el trabajo por proyectos *Los caminos del saber* (Editorial Santillana):



Figura 12: Portada del proyecto *¡Cuánto sabemos!: La vuelta al mundo* (Editorial Santillana).

En segundo lugar, un 12,5%, correspondiente al Centro Educativo B, maneja las unidades didácticas de *Pompas de Jabón* (Editorial Algaida), al igual que otro 12,5%, perteneciente al Centro Educativo D, expone las suyas propias de acuerdo con los intereses del alumnado y una última cuyo título es *Proyecto Alethea* (Oxford).



Figura 13: Portada del proyecto *Pompas de Jabón* (Editorial Santillana).

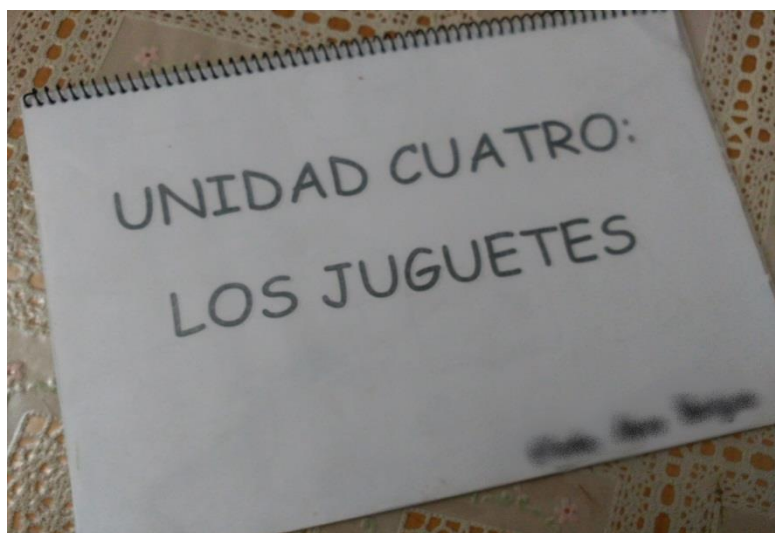


Figura 14: Portada Unidades Didácticas Centro Educativo D.



Figura 15: Portada del Proyecto Alethea (Editorial Oxford).

Por último, un 37,5% trabaja con las unidades didácticas denominadas *Guau* (Editorial SM).



Figura 16: Portada Guau (Editorial SM).

Asimismo, en torno a la lectoescritura, hemos comprobado que el método más utilizado por las maestras (87,5%) se corresponde con el de la editorial Eldelvives, denominado *Letrilandia* y un 12,5% (Centro Educativo B) utiliza *La Galaxia de las letras* (SM):

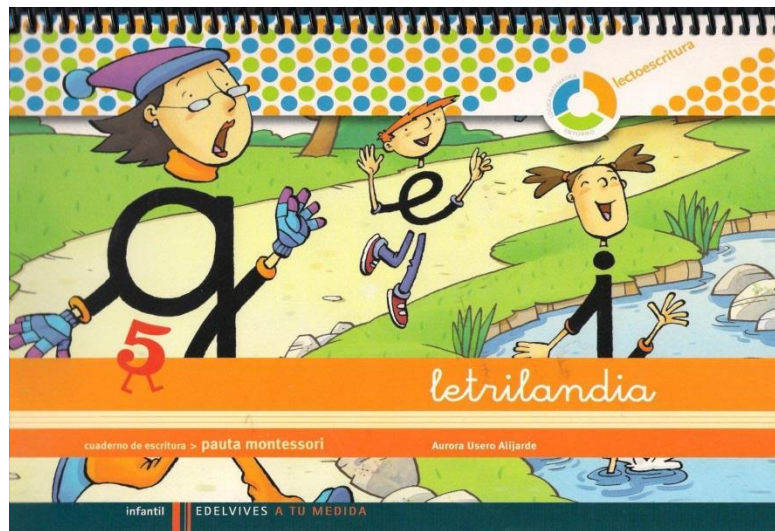


Figura 17: Portada *Letrilandia* (Editorial Eldelvives).



Figura 18: Portada *La Galaxia de las letras* (Editorial SM).

El análisis de los contenidos presentes en los libros de texto forma parte de una de las actividades más importantes que deben realizarse para comprobar si constituyen un material que fomente la igualdad entre ambos sexos desde el punto de vista didáctico. Aumentar la presencia de las mujeres, el lenguaje, ensalzar su papel en la historia o revalorizar la importancia del ámbito privado son algunos de los aspectos a tener en cuenta. No podemos olvidar que, tal y como señalan Martínez Ten y Vieites Conde (2009), los libros de texto forman parte del destierro en el saber oficial de todo aquello que forme parte de lo socialmente estereotipado como femenino.

Como podemos observar en algunos de los ejemplos que mostramos a continuación, en la actualidad nos encontramos con materiales didácticos que superan las barreras del estereotipo, pero también con algunos que mantienen esa transmisión de valores. Por ejemplo, podemos observar una de las canciones más representativas del proyecto *La Vuelta al Mundo*, en la que se concibe al hombre como *buen señor, con valor, educado y puntual* y a la mujer como *dulce y fiel*.



Figura 19: Ejemplo de ficha del proyecto *La Vuelta al Mundo* (Santillana).

En este sentido, también nos encontramos con el siguiente ejemplo en la cartilla de lectura de *La Galaxia de la Letras*, en la que se presenta a una niña como la cocinera y la bailarina que viste un tul rosa. Asimismo, también se recoge en el apartado *Carnaval en el colegio* que las niñas se disfrazan de vendedora de fruta, de flor blanca y de estrella y los niños de príncipe medieval e indio. En contraposición, como elemento coeducativo podemos encontrar la referencia de un hombre (Francisco) cocinando y limpiando.



Figura 20: Ejemplo cartilla de lectura *La Galaxia de las Letras* (SM).

Por otro lado, con respecto al resto de materiales curriculares se han encontrado varias referencias a ambos sexos, tanto en las imágenes que incluyen como en el texto. Los que nos indica que los libros de texto que se utilizan en la Educación Infantil pueden ser coeducativos. Veámoslas a continuación:

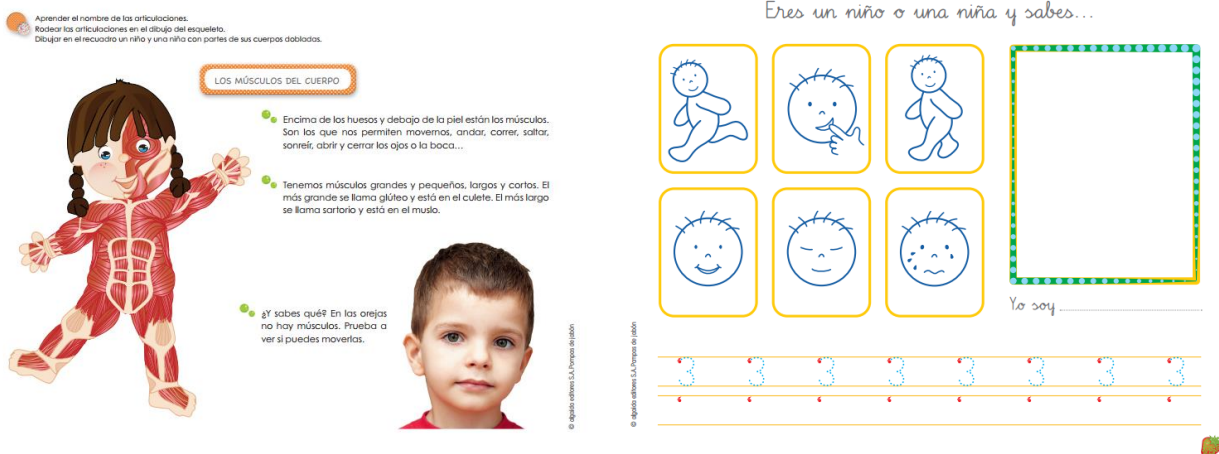


Figura 21: Ejemplo de fichas del proyecto *Pompas de Jabón* (Santillana)



Figura 22: Ejemplo de ficha *Guau* (Editorial SM).

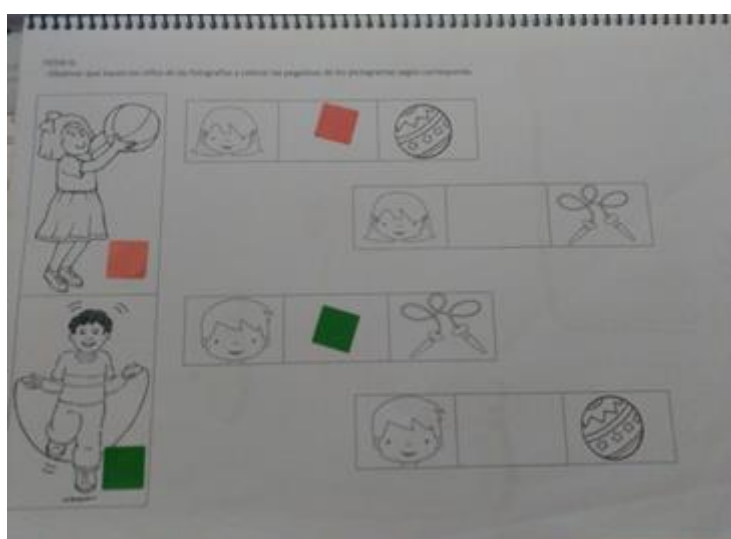


Figura 23: Ejemplo de fichas del Centro Educativo D

Por último, en cuanto a la cartilla de lectura de *Lentrilandia* (Edelvives) también podemos encontrar referencias que evaden los estereotipos, como que *Luis barre* o la implicación del hombre en la tareas del cuidado de un bebé.



Figura 24: Ejemplo lectura Letrilandia (Eldelvives)

### 5.3.3.3. Actitud del profesorado con respecto al género

A lo largo de este apartado se expondrá aquella información que nos ofrece datos sobre el comportamiento y actitud que el profesorado mantiene en el aula con respecto a la igualdad entre los sexos. Para ello, realizaremos un recorrido por el lenguaje, las relaciones interactivas que mantiene con su alumnado, las actividades coeducativas que lleva a cabo y la manifestación de su interés personal en la temática.

En primer lugar, según las observaciones en torno al lenguaje del profesorado en las aulas, se destaca el hecho de que ninguna de las personas encargadas de impartir las diferentes especialidades en el aula (religión, inglés, psicomotricidad, etc.), utiliza las locuciones *niño* y *niña* ni otro vocabulario que englobe a ambos sexos como puede ser *alumnado*. Del mismo modo, ocurre con la mayoría de las tutoras responsables de los grupos, pues solo el 12,5% nombra a las niñas en el aula, es decir, no utiliza el neutro para determinar a todo el alumnado. Asimismo, como se ha podido rescatar de las citas que se han ido recogiendo de los cuestionarios, casi todos utilizan términos genéricos (neutro) para determinar a ambos sexos.

En segundo lugar, con respecto a la relación entre el profesorado y el alumnado los resultados son muy elocuentes pues, a pesar de no observar diferencias en el trato que los docentes ofrecen a las niñas y a los niños, así como de destacar el mismo tipo de valores para ambos sexos, en la mayoría de las aulas, concretamente en un 75% no se considera que se revalorice de algún modo el papel de las mujeres, ni que se otorgue



ningún tipo de importancia a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, no siendo una de las prioridades del profesorado. En el resto, es decir, en las dos aulas pertenecientes al Centro Educativo A, se ha observado el interés de las tutoras en favorecer la igualdad entre los niños y las niñas, buscando cualquier oportunidad para tratar la temática, revalorizando el papel de la mujer y de aquello considerado como femenino. En torno a este aspecto, la pregunta número 35 del cuestionario del profesorado, expone una de las finalidades de la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013) –normativa que rige la Educación Infantil–, concretamente aquella que destaca la necesidad de formar en el respeto a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres así como en la valoración crítica ante las desigualdades sexistas y se cuestiona sobre la consecución de ello. Así, un 78,9% de las personas encuestadas respondieron a esta cuestión. Nos encontramos con unos resultados polivalentes pues, a pesar de que el 40% de las personas encuestadas respondieron afirmativamente, ante la consecución de este supuesto, únicamente una de ellas (16,6%), muestra una afirmación absoluta al respecto:

*Sí, por supuesto. Es una lucha diaria que yo personalmente creo que ya se ha conseguido, por lo menos en la escuela (CP7PM).*

Del mismo modo, encontramos aquellas respuestas que consideran que la finalidad de la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), se ha conseguido parcialmente. El 33,3% asume pequeños avances en torno a la cuestión, pero señalan, al igual que las anteriores, que se debe seguir trabajando en ello. Asimismo, consideran insuficientes los progresos, insistiendo en la importancia que la sociedad androcéntrica y los medios de comunicación poseen en el mantenimiento de los patrones sexistas:

*Pequeños avances, pero la sociedad está muy influenciada por los valores tradicionales, ya que está liderada por hombres que no desean perder los privilegios (CP2PM).*

*Todavía queda mucho por recorrer, ya que los medios de comunicación influyen mucho en el papel de tener a la mujer como objeto de deseo por parte del hombre (CP9PM).*

*Se ha conseguido en gran medida, pero hay que seguir trabajando en ello (CP18CH).*

*Si, progresivamente, aunque todavía queda mucho por hacer (CP13PM).*

Así, sólo el 6,6% de la población encuestada muestra una negativa ante la formación para la conquista de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, enfatizando en el hecho de que, en la práctica, no se lleva a cabo todo aquello que se refleja en la normativa.

*Considero que no, pero en la transmisión de valores siempre aparece un resquicio de subjetividad, ya sea en los referidos al sexo, raza, religión u otro (CP1PM).*

Asimismo, observamos un 20% de los datos que no se corresponden, de forma certera, a la cuestión referida, pues insisten en el hecho de que los comportamientos sexistas no son propios de la edad que nos concierne -5 ó 6 años- o en la facilidad para ostentar el oficio que cada persona desee sin restricciones estereotipadas. Al respecto, se citan las reseñas que han descrito dos maestras de forma personal, es decir, consideraciones que no responden a cuestiones planteadas sino a percepciones particulares, afirman que:

*Se ha avanzado mucho en este tema, aunque todavía quedan mentes tradicionales e inmaduras que tienen que abrirse al sentido común. Hoy día, son muchos los programas de televisión que tratan la igualdad relacionada con ambos sexos y la tolerancia homosexual. Estas generaciones están creciendo con mucha naturalidad en estos temas (CP9PM).*

*El sexismo sigue arraigado y que si no empezamos cambiando la mentalidad (tanto hombres como mujeres), será muy difícil llegar a la igualdad. Los niños están acostumbrados a verlo en sus casas, en el cine (las princesas de Walt Disney), en todas partes... Aunque tengo que decir que hemos avanzado bastante, todavía queda mucho por hacer (CP11CM).*

En tercera instancia, con respecto a la actitud del profesorado, se ha hecho hincapié en la existencia, en el aula, de actividades coeducativas que impliquen, de algún modo, la enseñanza y el aprendizaje de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Observamos que únicamente en el 25% de las aulas, dependientes del mismo centro educativo –Centro A–, se realizó algún tipo de actividad con respecto a la temática durante el período de observación. Como ejemplo, podemos citar dos conversaciones guiadas que se llevaron a cabo en la asamblea. La primera de ellas consistía en conversar acerca de los oficios que les gustaría realizar, ensalzando la idea de que el sexo no determina que una persona pueda o no dedicarse a determinados trabajos; en segundo lugar, la actividad versaba sobre la necesidad de ayudar en las tareas de casa a mamá y a papá, comentando de qué tarea se encargaban cada uno de ellos. Asimismo, se presencié la celebración de varios de los niños y niñas del aula, pues la maestra agrupaba al alumnado que cumplía años al final de cada mes y les preparaba una fiesta. En ella, tratan la temática de los regalos y juguetes, centrándose en los estereotipos que representan.

Con respecto a la interpretación de estos resultados, en lo que se determina la actitud que posee el profesorado en torno a la coeducación, dirigimos nuestro interés en determinados autores y autoras que destacan la relevancia del docente en la transmisión y erradicación de los estereotipos. En primer lugar, Subirats Martori (2010) destaca que las interpretaciones innatas que el profesorado realiza sobre el comportamiento de su alumnado constituyen la base para conocer el tipo de expectativas que poseen acerca de su rendimiento escolar, lo que condiciona los procesos educativos. Por lo tanto, una de las causas por las que en la mayoría de las aulas no se trate de ninguna manera la temática puede ser que la mayor parte de los maestros y maestras no consideran que en la escuela se mantenga ningún tipo de discriminación a la niña y a la mujer (Cfr. ítem 10 del cuestionario del profesorado). En este sentido, nos apoyamos en la idea de Cabeza Leiva (2010) en la que destaca la importancia de contar con un equipo docente que se implique en la consecución de una escuela coeducativa, premisa que parece no cumplirse en los docentes que imparten clase en Educación Infantil, pues si recordamos los datos aportados con anterioridad, sólo 9 de los 19 maestros y maestras han realizado cursos u otra formación, en base al género (cfr. epígrafe 4.4.3). Es decir, el resto, más

del 50% no se ha instruido nunca en la temática, pues recordemos, según Alonso del Pozo (2009) esta información escasea dentro de las titulaciones académicas.

#### 5.4. La familia y la igualdad entre los sexos

A lo largo de este apartado presentaremos los datos referentes a la implicación de las familias con respecto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, buscando describir y examinar las concepciones generales en torno a los sexos que tienen las familias del alumnado del tercer curso del 2º ciclo de Educación Infantil, dando respuesta con ello al cuarto objetivo de este trabajo.

##### 5.4.1. Concepciones generales en torno a la diferenciación de sexos

Centrando la descripción y el análisis de los datos en torno a las concepciones generales respecto a la igualdad entre los sexos por parte de las familias, cabe destacar que el 39,7% de los padres y las madres encuestados se manifiestan en total desacuerdo con el ítem 7 del cuestionario de los familiares, que refería *Hoy en día, las mujeres tienen menos derechos que los hombres*, frente a un cercano 37,2% cuya opinión se muestra de acuerdo. El resto de valores, es decir, totalmente de acuerdo y muy de acuerdo, se corresponden con un 15,4% y un 7,7%, respectivamente. Realizada la contingencia del sexo, comprobamos que un 65,5% de las respuestas en concordancia con el ítem, en un grado u otro, pertenecen a mujeres, frente a un 41,1% de hombres.

Tabla 57

Ítem 7. *Hoy en día, las mujeres tienen menos derechos que los hombres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	31	39,7
	De acuerdo	29	37,2
	Muy de acuerdo	6	7,7
	Totalmente de acuerdo	12	15,4
<b>Total</b>		78	100,0

Estrechamente relacionado con este ítem nos encontramos con la opinión de una madre que indica,

*Por desgracia, hoy día, el machismo sigue siendo una de nuestras lacras sociales (CF51CM).*

En esta línea, se incluye el fragmento procedente del testimonio de otra madre que destaca,

*Los derechos entre hombres y mujeres no serán iguales hasta que no se hagan leyes que favorezcan la conciliación de la vida familiar y profesional de las mujeres (CF63PM).*

En este sentido, el décimo ítem del cuestionario incluye que *Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado. Ante el cual, se puede apreciar que más del 60% de la población familiar encuestada se posiciona en total de acuerdo ante la cuestión, seguida de un 20,5% que se muestra de acuerdo y de un 12,8% que está muy de acuerdo. Asimismo, también nos encontramos con un escaso grupo (5,1%) que se sitúa en una posición disconforme, es decir, totalmente en desacuerdo.*

Tabla 58

Ítem 10. *Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,1	5,2
	De acuerdo	16	20,5	20,8
	Muy de acuerdo	10	12,8	13,0
	Totalmente de acuerdo	47	60,3	61,0
<b>Total</b>		77	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
<b>Total</b>		78	100,0	

Los derechos entre hombres y mujeres son latentes, pero se desvinculan completamente de la realidad. En el plano laboral, tal como se ha comprobado a lo largo del primer capítulo de este trabajo, las mujeres han trabajado siempre, siendo su actividad una de las causas más importantes de la evolución de la sociedad, pero su labor siempre ha permanecido oculta e invisible. En este sentido, podemos hacer referencia a lo expuesto por Alfonso y Aguado (2012), con lo que, tras la interpretación de los datos nos mostramos totalmente de acuerdo, la gran mayoría de los hombres se posicionan a favor de la igualdad, pero de una forma banal, de modo que se empieza a cuestionar cuando llega la hora de rechazar sus privilegios, es decir, en la práctica diaria. No es de extrañar, por tanto, que más del 60% de las familias encuestadas se

posicionan, en un grado o en otro, de acuerdo ante el hecho de que hoy en día las mujeres no tienen los mismos derechos que los hombres, pues existen numerosas diferencias a la hora de conciliar la vida personal, laboral y familiar de las mujeres con respecto a la de los hombres. En este sentido, nos acercamos a los datos recabados en el último estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010), en su *Encuesta de Empleo del Tiempo*, los hombres ocupan una hora y cincuenta minutos en la realización de tareas del hogar y la familia, frente a las cuatro horas y veinticuatro minutos que le dedican las mujeres<sup>20</sup>, en sentido, se corroboran también los estudios de Castañedo de la Cruz, García Comas y Comariz Moraga (2007) que destacan que la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral no supuso el mismo grado de interés por parte de los varones en su afiliación al mundo doméstico y del hogar. Por otro lado, con respecto a la necesidad de gratificar las labores domésticas de forma asalariada, más del 93,5% de las familias encuestadas se muestran, en mayor o menor grado de acuerdo, apoyando por tanto las investigaciones de Sanchís García (2005) y Debeljuh (2013) que destacan que sería imposible mantener un mundo productivo sin la existencia de un proceso reproductivo, por lo que, del mismo modo que las familias de esta investigación, consideran que recoger el trabajo del hogar como parte de los bienes y servicios de un país supondría un aumento considerable del PIB.

El ítem 17 afirma que tanto *La mujer como la niña no sufren ningún tipo de discriminación en función del sexo*. Al respecto, en torno a la opinión de las personas encuestadas, destacamos que:

- La mitad de las madres y los padres se sitúan *totalmente en desacuerdo*.
- Un 30,8% de la población encuestada, por el contrario, se posiciona *de acuerdo* con respecto al hecho citado en el ítem.
- Un 16,7% también se posiciona a favor de lo expuesto, estando *totalmente de acuerdo*, al igual que un 2,6%, *muy de acuerdo*.
- Realizada la contingencia del sexo, comprobamos que un 54,9% de las respuestas en concordancia con el ítem, en un grado u otro, pertenecen a mujeres, frente a un 64,7% de hombres.

---

<sup>20</sup> Datos recogidos de la web del Instituto Nacional de Estadística [día 12 de diciembre de 2015]. Disponible en: [http://www.ine.es/prensa/eet\\_prensa.htm](http://www.ine.es/prensa/eet_prensa.htm)

Tabla 59

Ítem 17. *La mujer y la niña no sufren discriminación alguna en función del sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	39	50,0
	De acuerdo	24	30,8
	Muy de acuerdo	2	2,6
	Totalmente de acuerdo	13	16,7
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Como podemos comprobar, la mayoría de la población encuestada opina que la niña y la mujer sí sufren discriminación en función del sexo, al igual que consideraban, en su mayoría, que las mujeres tenían menos derechos que los hombres.

Cabe destacar que, en esta ocasión, relacionado con la temática en la que se encuadra el ítem, una de las personas encuestadas incluyó lo siguiente en el apartado de *otras consideraciones* del cuestionario:

*Hoy en día, nos consideramos todos iguales (hombres y mujeres) (CF5PM).*

Dedicado a la importancia que la familia otorga a la igualdad entre los sexos desde una perspectiva general, el ítem 18 atestigua que la sociedad le otorga demasiada importancia a la búsqueda de la igualdad entre los sexos. Ante ello, una mayoría de encuestados, el 42,3%, está *totalmente en desacuerdo* ante la afirmación. Por el contrario, un 37,2% de las personas encuestadas se sitúan *de acuerdo* ante el hecho de que la sociedad preste demasiado interés por las cuestiones de género. Asimismo, en torno a la concordancia con lo expuesto en el ítem encontramos un 11,5% de la población que está *totalmente de acuerdo* y un 9% que se posiciona en un *muy de acuerdo*.

Tabla 60

Ítem 18. *La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	33	42,3
	De acuerdo	29	37,2
	Muy de acuerdo	7	9,0
	Totalmente de acuerdo	9	11,5
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Los siguientes ítems 12 y 13 del cuestionario se encuentran vinculados. En ellos, se trata la agresividad de los niños y las niñas, de modo que, en el primero –ítem 12– se

afirma que las niñas tienen menos conflictos que los niños y en el segundo, –ítem 13– se hace constar que son los niños los que tienen más conflictos que las niñas. Así, los resultados obtenidos en cada uno de ellos son los siguientes:

Tabla 61

Ítem 12. *Las niñas tienen menos conflictos (peleas, riñas...) que los niños.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	39	50,0
	De acuerdo	22	28,2
	Muy de acuerdo	12	15,4
	Totalmente de acuerdo	5	6,4
<b>Total</b>		78	100,0

Tabla 62

Ítem 13. *Los niños son más conflictivos (peleas, riñas...) que las niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	40	51,3	51,9	51,9
	De acuerdo	17	21,8	22,1	74,0
	Muy de acuerdo	11	14,1	14,3	88,3
	Totalmente de acuerdo	9	11,5	11,7	100,0
<b>Total</b>		77	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
<b>Total</b>		78	100,0		

Si observamos la tabla 61, podemos comprobar que el 50% de la población está *totalmente en desacuerdo* ante la idea de que las niñas suelen ser menos conflictivas que los niños. Así, un 28,2% está *de acuerdo* ante la afirmación y un 15,4% se posiciona *muy de acuerdo con la misma*. Para la segunda cuestión, en el ítem 13, el 51,3% de la población no opina que los niños tengan más conflictos que las niñas, frente a un 21,8% que si está *de acuerdo*. Asimismo, el resto de valores, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, se reparten entre un 14,1% y un 11,5%, respectivamente. En este sentido, y rescatando los datos aportados por los docentes para esta misma cuestión, cabe afirmar que tanto las maestras y maestros como las familias mantienen que los niños y las niñas pueden ser igual de agresivos, tal y como se recoge en análisis anteriores.



El ítem número 15 del cuestionario, en el que se expresa que *La mujer es sumisa por naturaleza*, los resultados de la encuesta son:

Tabla 63  
Ítem 15. *La mujer es sumisa por naturaleza.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	56	71,8
	De acuerdo	15	19,2
	Muy de acuerdo	4	5,1
	Totalmente de acuerdo	3	3,8
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Como podemos comprobar, más de la mitad de las madres y los padres que han realizado la encuesta, en concreto, en un 71,8% están *totalmente en desacuerdo* con respecto a la idea de que la sumisión de las mujeres las determine su naturaleza. Así, también nos muestra un 19,2% de personas que se posicionan *de acuerdo* ante este supuesto, así como un escaso 5,1% y 3,8% que se sitúan *totalmente de acuerdo* y *muy de acuerdo* con la afirmación.

Si nos retrotraemos nuevamente al marco teórico del presente trabajo, se desarrolla exhaustivamente la consideración que, por siglos, se mantuvo ante el hecho de la que mujer le debía obediencia al varón en todos los aspectos: marital, económico, social... Como vemos, hoy en día, un 28,2% de las madres y padres encuestados se ubican, en un grado o en otro, de acuerdo con dicha premisa, con un rango de edad de entre los 35 hasta los 43 años. En este sentido, y adentrándonos en el ámbito educativo, autoras como López García (2013) consideran que, el hecho de que las autoridades eclesíásticas sean las responsables de seleccionar los materiales que se imparten en las clases de Religión puede ser la causa del mantenimiento y promoción de la actitud de sumisión de las mujeres. Desde nuestra perspectiva, y con respecto a las familias, mantenemos la hipótesis de que las personas encuestadas han sido educadas por madres y padres socializados en un ambiente de dictadura y androcentrismo, con una perspectiva de la mujer fundamentada en los ideales y aspiraciones de la Sección Femenina de la Falange, lo que ha podido repercutir en su visión acerca de la feminidad. Si realizamos la contingencia entre el sexo y el ítem al que nos venimos refiriendo, constatamos que, de las 61 mujeres encuestadas, 12 están *de acuerdo*, 2 *muy de acuerdo* y una *totalmente de acuerdo* ante el hecho de que la mujer es sumisa por naturaleza. Por

el contrario, de los 17 hombres que contestaron al cuestionario, 3 estaban *de acuerdo* y 2 *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, respectivamente.

Relacionado también con la genética se encuentra el ítem 16 del mencionado cuestionario. En él, se expresa que los niños son menos cariñosos porque lo determina su genética. Al igual que en el caso anterior, una gran mayoría (78,2%) está *totalmente en desacuerdo* ante la cuestión. Asimismo, también podemos observar la existencia de un 16,7% de personas que están *de acuerdo* y, dos grupos con un 2,6% que se manifiestan tanto *muy de acuerdo* como *totalmente de acuerdo* con lo enunciado.

Tabla 64

Ítem 16. *Los niños son menos cariñosos debido a su genética.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	61	78,2
	De acuerdo	13	16,7
	Muy de acuerdo	2	2,6
	Totalmente de acuerdo	2	2,6
<b>Total</b>		78	100,0

Con respecto a la variable descrita, es decir, las diferencias entre factores emocionales y sensitivos con respecto a las niñas y a los niños, podemos retrotraernos nuevamente al epígrafe 3.2.1.2 del presente estudio. En él, se destacaba la importancia de la Educación Emocional, una de las inteligencias múltiples de Gardner. En este sentido, y de acuerdo con las investigaciones de Fernández Berrocal, Latorre Postigo, Montañés Rodríguez y Sánchez Núñez (2008), consideramos que el género constituye una de las variables más importantes en el campo de la inteligencia emocional. Asimismo, tras el análisis de los datos obtenidos, también nos posicionamos a favor de Martín Vico (2007) quien propone la educación emocional, sentimental y sexual como una de las metas de la coeducación.

Por otro lado, las familias encuestadas asumen, en su mayoría, que los niños no están genéticamente preparados para ser cariñosos, ni las niñas para ser sumisas. Sin embargo, sí que poseen ciertos rasgos estereotipados que acaban cumpliéndose, tales como que las niñas suelen ser diferentes en el ámbito emocional. En este sentido, nos apoyamos en los estudios de Dunn, Bretherton y Munn (1987), quienes consideran que las diferencias entre los sexos, de acuerdo con las emociones y sentimientos, comienzan

desde muy temprana edad, pues las madres suelen hablar más con las hijas que con los hijos sobre esas cuestiones.

#### 5.4.2. Proyecciones futuras de las familias y la influencia del género

En este epígrafe la pretensión es determinar la opinión de las familias con respecto al futuro de sus hijas e hijos. Así, con respecto a esta temática, cabe destacar una de las opiniones que los familiares nos ofrecieron, en esta ocasión una madre nos indica:

*Nuestra preocupación es que nuestra hija aprenda y sea feliz y si tuviéramos un hijo la preocupación sería igual (CF72PM).*

Asimismo, resaltamos uno de los testimonios que las familias escribieron *indicando* que,

*Hay que mirar más por el futuro de nuestros hijos/as. Que no se discriminen, que sean iguales, ayudarles y motivarlos para sus estudios, para un mejor futuro. Que hayan cursos después de terminar la ESO y que hayan más ayudas para poder sacarse la carrera que nuestros hijos/as decidan (CF27PM).*

Centrándonos en los ítems 37 y 38 del cuestionario de las familias, se afirma que la persona que está contestando la encuesta le preocupa que un niño no termine sus estudios –ítem 37–, así como también le inquieta que no los finalice una niña –ítem 38–. Al respecto, los datos que hemos obtenidos son los incluidos en las Tablas 65 y 66, respectivamente:

Tabla 65

Ítem 37. *Me preocupa que un niño no termine sus estudios.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,1
	De acuerdo	9	11,5
	Muy de acuerdo	6	7,7
	Totalmente de acuerdo	59	75,6
<b>Total</b>		78	100,0

Tabla 66

Ítem 38. *Me preocupa que una niña no termine sus estudios.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,1
	De acuerdo	9	11,5
	Muy de acuerdo	7	9,0
	Totalmente de acuerdo	58	74,4
<b>Total</b>		78	100,0

Como podemos observar, en ambas cuestiones los resultados obtenidos son muy semejantes. En primer lugar, con respecto a la afirmación del ítem 37, es decir, la preocupación porque un niño no termine sus estudios, nos encontramos con que el 75,6% de la población encuestada está *totalmente de acuerdo*, así, en la Tabla 66, podemos comprobar que para el caso de las niñas, recogido en el ítem 38, es un 74,4% el que se sitúa en *total acuerdo*. Con respecto al resto de valores pertenecientes a un grado de acuerdo favorable a ambos supuestos, la elección del *de acuerdo*, ronda el 11% mientras que la de *muy de acuerdo* se corresponde con un 7,7% en el primer caso y un 9% en el segundo. En ambas, nos encontramos con una escasa población que se sitúa en *totalmente en desacuerdo* ante lo expuesto en los ítems, correspondiéndose con un 5,1% cada uno.

El ítem 39 destaca la existencia de una mayor preocupación por la vida sexual que tendrán las niñas que la de los niños. Así, un 56,4% de la población, es decir, un poco más de la mitad, está *totalmente en desacuerdo* ante la idea de que la vida sexual de las niñas constituya mayor preocupación que la de los niños. Sin embargo, también nos encontramos con varias personas que se decidieron por una postura favorable al supuesto, de modo que un 19,2% se sitúa *de acuerdo*, un 17,9% *totalmente de acuerdo* y, por último, un 6,5% queda *muy de acuerdo* ante la misma.

Tabla 67

Ítem 39. *En la adolescencia, me preocupan más las relaciones sexuales que pueda tener una niña que las que pueda tener un niño.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	44	56,4
	De acuerdo	15	19,2
	Muy de acuerdo	5	6,4
	Totalmente de acuerdo	14	17,9
<b>Total</b>		78	100,0

Nuevamente, mostramos dos ítems estrechamente vinculados. El ítem 40 señala la preocupación porque una niña encuentre un buen esposo, mientras que el ítem 41 indica la inquietud por el hecho que el niño encuentre una buena esposa. Veamos los resultados en las Tablas 68 y 69:

Tabla 68

Ítem 40. *Me preocuparía que mi hija no encuentre un buen marido.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	25	32,1	32,9	32,9
	De acuerdo	13	16,7	17,1	50,0
	Muy de acuerdo	15	19,2	19,7	69,7
	Totalmente de acuerdo	23	29,5	30,3	100,0
<b>Total</b>		76	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
<b>Total</b>		78	100,0		

Tabla 69

Ítem 41. *Me preocuparía que mi hijo no encuentre una buena esposa.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	26	33,3
	De acuerdo	14	17,9
	Muy de acuerdo	13	16,7
	Totalmente de acuerdo	25	32,1
<b>Total</b>		78	100,0

Perceptiblemente, al igual que en el caso anterior, los resultados de ambos ítems son semejantes. En primer lugar, con respecto al ítem 40, el que hacía referencia a la importancia de que una niña encuentre un buen esposo, un 32,1% está *totalmente en desacuerdo*, frente a un cercano 29,5% cuya opinión se corresponde con *totalmente de acuerdo*. En segundo lugar, en la Tabla 69 encontramos los resultados pertenecientes al ítem 41, en el que se muestra una preocupación porque un niño encuentre una buena esposa. En esta ocasión, un 33,3% está en *total desacuerdo*, mientras que un 32,1% se sitúa en *totalmente de acuerdo*. Con respecto al resto de valores, ninguno de ellos supera el 20% en los dos casos. Por último, cabe resaltar que, como podemos observar en la Tabla 68, en el ítem 40 nos encontramos con un 2,6% de valores perdidos.

Un testimonio procedente de una madre descrito en el cuestionario indica lo que sigue relacionado con las temáticas de estos últimos ítems,

*Tanto un varón como una mujer no necesitan de un buen esposo o esposa (porque no considero que sea necesario) y pueden vivir perfectamente sin casarse* CF44CM.

El ítem 42 expone *Un niño será capaz de encontrar un mejor trabajo que una niña*. Los resultados de la investigación nos indican que casi el 80% de la población que ha realizado el cuestionario se muestra *totalmente en desacuerdo* ante lo que se plantea en el ítem. Asimismo, también se observa un 11,5% de madres y padres cuya opinión está *totalmente de acuerdo*, un 6,4% *muy de acuerdo* y, por último, un 5,1% se sitúa en la opción del *de acuerdo*.

Tabla 70

Ítem 42. *Un niño será capaz de encontrar un mejor trabajo que una niña.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	60	76,9
	De acuerdo	4	5,1
	Muy de acuerdo	5	6,4
	Totalmente de acuerdo	9	11,5
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Para finalizar con la descripción de los datos cuantitativos recogidos mediante el cuestionario destinado al colectivo de las familias, atendemos a los ítems 43 y 44. En el primero de ellos, se destaca la idea de no apoyar a una niña si, en el futuro, quisiese dedicarse a un oficio considerado como propio del sector masculino. Por su parte, el ítem 44 afirma el apoyo a un niño si desease trabajar en un sector estereotipadamente femenino. Con respecto a ambas situaciones, los resultados se presentan en las Tablas 71 y 72 respectivamente,

Tabla 71

Ítem 43. *No apoyaría a una niña si quisiese realizar profesiones masculinizadas como camionera, mecánicas, electricista, etc.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	62	79,5
	De acuerdo	9	11,5
	Muy de acuerdo	1	1,3
	Totalmente de acuerdo	6	7,7
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Tabla 72

Ítem 44. *Apoyaría a un niño si quisiese realizar profesiones feminizadas como limpiador, bailarín, maquillador, cuidador, etc.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	9	11,5
	De acuerdo	16	20,5
	Muy de acuerdo	6	7,7
	Totalmente de acuerdo	47	60,3
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Con respecto a lo expuesto en el ítem 43, en el que se destaca el hecho de no ofrecer nuestro apoyo ante una niña que desee trabajar en un sector considerado como propio de varones, un 79,5% se sitúa *totalmente en desacuerdo*. Asimismo, también nos encontramos con un 11,5% de la población encuestada que sí está *de acuerdo* ante la suposición. Por otro lado, los datos recabados para el ítem 44 nos muestran unos resultados correspondientes a un total de 60,3% de madres y padres que están *totalmente de acuerdo* en apoyar a un niño si quiere realizar un oficio estereotipadamente femenino. Así, podemos observar también un sector cuya opinión está *de acuerdo*, cuyo valor supera el 20%.

Por último, cabe destacar que, de acuerdo con lo establecido en estos dos ítems, un informante destacó en el cuestionario que

*Una mujer no deja de ser femenina por ejercer autoridad, ni un hombre deja de ser masculino por asumir cargas que ancestralmente pertenecían a la mujer (CF17PH).*

En el análisis de estos resultados nos basamos, entre otros, en autores como Núñez y Segall (2000), quienes destacan que las vocaciones y aspiraciones femeninas y masculinas se gestan en los primeros y son influenciadas tanto por la escuela como por la transmisión de patrones culturales que les aporta la familia, pues tal y como señala Jelin (1995) la transmisión hereditaria contribuye a reforzar el estereotipo, determinando que la aspiración que posea el hijo o la hija esté de acuerdo con las expectativas que posean sus familias (Benamidés, Olivera y Mena, 2006). En este caso, podemos encontrar varias diferencias en las proyecciones que las familias encuestadas poseen sobre el futuro de sus niñas y niños. Por ejemplo, como hemos visto, más de un 43,5% tiene una mayor preocupación sobre las relaciones sexuales que puedan tener sus

hijas con respecto a la de sus hijos. Asimismo, un 79,5% se sitúa totalmente en desacuerdo frente a la actitud de no apoyar a una niña si decidiese realizar una profesión culturalmente masculina, frente al más del 88% que apoyaría a un niño si ostentase una profesión tipificada como femenina. Estas diferencias las encontramos también en la inquietud por sus futuras parejas, siendo un 65,38% aquellas personas preocupadas porque una niña encuentre un buen esposo frente al más del 66,6% que se sitúan intranquilas porque sea el niño la que halle una buena esposa. Por último, señalar también que una amplia mayoría (79,5%) no considera que un niño sea más capaz de encontrar un trabajo que una niña. En este sentido, podemos citar a Torres Santomé (1991) quien resalta la idea de que las familias, sin pretenderlo, perpetúan el estereotipo y ante lo que nos consideramos totalmente de acuerdo. Por último, consolidando un poco más la información recabada en este apartado, nos hacemos cargo de los estudios de Muñoz Silva (2005) que hace referencia a las expectativas que poseen hoy en día los padres según sean *modernos, tradicionales o paradójicos*. En nuestro caso, podríamos categorizar a las familias, en general, como paradójicas pues la mayoría de las cuestiones poseen ideas contradictorias, en algunos aspectos están de acuerdo con los padres modernos y en otras con los más tradicionales (cfr. epígrafe 3.3).

#### 5.4.3. Cotidianidad en los hogares desde el prisma de la igualdad

Conocer la actividad diaria en el hogar desde la perspectiva del género, será la motivación de este apartado. Al respecto, en el ítem 19 del cuestionario de las familias se afirma que cuando una niña realiza alguna actividad que no le es propia de su sexo, como puede ser mostrar agresividad o jugar con coches, se le llama la atención. En torno a esta cuestión, los datos que hemos recogido son los siguientes de la Tabla 73:

Tabla 73

Ítem 19. *Llamo la atención a las niñas cuando hacen cosas que no son propias de su sexo (agresividad, jugar con coches, construcciones, etc.).*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	62	79,5
	De acuerdo	10	12,8
	Muy de acuerdo	3	3,8
	Totalmente de acuerdo	3	3,8
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>



Como podemos observar en la tabla anterior, casi un 80% de las madres y los padres que han realizado el cuestionario están *totalmente en desacuerdo* con el hecho que se propone en el ítem. En cuanto a aquellas personas que se muestran *de acuerdo* con la cuestión, suponen un 12,8%. El resto de valores, tanto los que están *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* supone un 3,5% cada uno de ellos.

El ítem 20 se encuentra estrechamente relacionado con el anterior pues, en esta ocasión, nos centramos en comprobar el grado de concordancia que poseen las familias con respecto a llamarles la atención a sus hijos si realizan actividades que no se consideran propias de su sexo, como puede ser jugar con muñecas o limpiar.

Tabla 74

Ítem 20. *Llamo la atención a los niños cuando hacen cosas que no son propias de su sexo (recoger la mesa, ponerse un delantal, jugar con muñecas, etc.).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	65	83,3	84,4
	De acuerdo	6	7,7	7,8
	Muy de acuerdo	3	3,8	3,9
	Totalmente de acuerdo	3	3,8	3,9
<b>Total</b>		77	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
<b>Total</b>		78	100,0	

Al igual que en el caso anterior, más de un 80% de los familiares está *totalmente en desacuerdo* en afirmar que se les llama la atención a los niños cuando realizan acciones consideradas como femeninas. Sin embargo, el resto de valores que se posicionan a favor de lo expuesto se encuentran repartidos de modo que, un 7,7% se considera *de acuerdo* y con un 3,9% están *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Asimismo, en este caso nos encontramos también con un 1,3% de valores perdidos, es decir, personas que no han respondido a esta cuestión.

Los siguientes ítems 28, 29 y 30 tratan la frecuencia con la que suelen escucharse en el ambiente familiar algunas frases relacionadas con la cuestión del género, es decir, que implican estereotipos sexistas. Los datos recabados de acuerdo con las diferentes expresiones se recogen en las Tablas 75, 76 y 77, respectivamente:

Tabla 75

Ítem 28. *Eso no me gusta porque es de niños / porque es de niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	55	70,5
	De acuerdo	13	16,7
	Muy de acuerdo	5	6,4
	Totalmente de acuerdo	5	6,4
<b>Total</b>		78	100,0

La mayor parte de las personas que han contestado al cuestionario, concretamente en un 70,5% se consideran en *total desacuerdo* ante el hecho de que en casa se escuche frecuentemente esta frase. Sin embargo, también nos encontramos con un 16,7% que está *de acuerdo*.

Tabla 76

Ítem 29. *Los hombres no lloran.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	57	73,1
	De acuerdo	12	15,4
	Muy de acuerdo	3	3,8
	Totalmente de acuerdo	6	7,7
<b>Total</b>		78	100,0

Al igual que en el caso anterior, la población encuestada se muestra claramente en *total desacuerdo*, de modo que no suelen escuchar de forma continua esta oración en el ambiente familiar. Asimismo, también nos encontramos con un 15,4% que opina favorable a lo expuesto en el ítem, es decir, se posiciona *de acuerdo* ante el hecho de escuchar frecuentemente frases como *los hombres no lloran* en casa.

Tabla 77

Ítem 30. *Las niñas no dicen palabras feas.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	43	55,1	55,8	55,8
	De acuerdo	18	23,1	23,4	79,2
	Muy de acuerdo	8	10,3	10,4	89,6
	Totalmente de acuerdo	8	10,3	10,4	100,0
<b>Total</b>		77	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
<b>Total</b>		78	100,0		

En este caso, al igual que en los dos casos anteriores, la mayoría (constituyente por un 55,5%,) está *totalmente en desacuerdo* en torno a la idea de que esta frase se escuche

frecuentemente en casa. Sin embargo, el porcentaje de personas que se muestran *de acuerdo* ante la misma aumenta con respecto a las otras dos, siendo de un 23,1%. Asimismo, el resto de valores como son *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* obtiene un 10,3%, respectivamente. Por otro lado, es la única de las frases que posee valores perdidos (1,3%).

La importancia de estos ítems la recogen autores como Alonso Cabrera (2010) y el Instituto de la Mujer (2009) quienes destacan que la observación es el principal instrumento que el niño y la niña utilizan para adquirir aprendizajes, destacando que las familias responden a unos ideales educacionales basados en el sexo, de modo que se suscriben como uno de los principales mecanismos para reforzar unas actitudes con respecto a otras. Por ejemplo, resulta llamativa la diferencia ente algunas de las frases que suelen escucharse en el hogar, pues mientras que en un 26,9% reconocen, en un grado o en el otro, que la afirmación *los hombres no lloran*, se dice en casa, un 43,5% asumen que suelen escucharse frases como *las niñas no dicen palabras feas*. Por otro lado, con respecto a si les llaman la atención cuando llevan a cabo actividades que no son propias de su sexo, 79,5% está en total desacuerdo con respecto a las niñas frente al 83,8% para los niños. Por último, con respecto a la utilización del sexo como motivo para seleccionar preferencias, 23 personas de las 78 encuestadas consideran, en un grado o en otro, que sus hijos e hijas sí que lo hacen, del mismo modo que también lo consideraba así el colectivo docente en los ítems 9-19 de su cuestionario.

En otro sentido, el ítem 8 y 9 se encuentran estrechamente relacionados, pues ambos abordan la misma temática. En el primero de ellos, se manifiesta la idea que las familias compran para los niños aquellos juguetes que les hacen felices, no los que son propios de su sexo. En segundo lugar, el ítem 9 afirma que, para las niñas, se adquieren aquellos juguetes que fomentan sus funciones sociales (cuidado de los demás, belleza, etc.). Los resultados de ambos son los expresados a continuación en la Tabla 78 y 79:

Tabla 78

Ítem 8. *Compro para los niños juguetes que les hacen feliz, no aquellos que son propios de su sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	6,4
	De acuerdo	22	28,2
	Muy de acuerdo	15	19,2
	Totalmente de acuerdo	36	46,2
<b>Total</b>		78	100,0

Tabla 79

Ítem 9. *Compro a las niñas aquellos juguetes que fomentan sus funciones sociales (cuidado a los demás, cuidado de hijos/as, belleza...).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	29	37,2	37,7	37,7
	De acuerdo	32	41,0	41,6	79,2
	Muy de acuerdo	10	12,8	13,0	92,2
	Totalmente de acuerdo	6	7,7	7,8	100,0
<b>Total</b>		77	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
<b>Total</b>		78	100,0		

Según los datos recogidos en la Tabla 78, correspondiente a los resultados obtenidos para el ítem 8, el 46,2% de las personas encuestadas se muestran *totalmente de acuerdo* ante la idea de comprar para los niños aquellos juguetes que les hacen felices y no aquellos que la sociedad le asigna por motivos socioculturales. En contraposición, un 6,4% se sitúa *totalmente en desacuerdo* ante la cuestión. Por otro lado, para el ítem número 9, correspondiente a la acción de comprar para las niñas aquellos juguetes que fomentan las funciones sociales que les asigna la sociedad, un 41% de las personas encuestadas están *de acuerdo* con dicha afirmación, mientras que un 37,2% manifiesta su *total desacuerdo* ante la misma. Asimismo, nos encontramos con un 1,3% del colectivo familiar que no ha respondido a esta cuestión.

Tal y como señalan Carles King y Oviedo de Anda (2001), los juegos y juguetes que la familia compra a sus hijos e hijas pueden fortalecer los estereotipos sexistas. Según este autor, muchas familias aceptan que las niñas jueguen con muñecas, cocinas o juguetes relacionados con las tareas domésticas y los niños con balones, coches o construcciones. En este sentido, y considerando la importancia que Ocaña Carrasco (2008) otorga a este tipo de actividades en el desarrollo de los infantes, no podemos más

que añadimos a ambos estudios y secundarlos de acuerdo con los resultados obtenidos pues, un 93,5% de las familias ha señalado, en un grado de concordancia o en otro, que compra a sus hijos juguetes que les hacen feliz, frente a un 6,4% que adquieren aquellos que son propios de su sexo. Por otro lado, con respecto a las niñas, constituyen un 61,4% de las familias aquellas que afirman, en un grado o en otro, comprarles juguetes propios de su sexo, frente a un 37,7% que se muestra en total discordancia. Asimismo, recordemos que en el apartado 5.3.1 del presente epígrafe, podemos observar que, efectivamente, el alumnado posee gustos y preferencias tipificados sexualmente.

Podemos destacar, además, con respecto a esta cuestión, que en los últimos años se han ido desarrollando diferentes materiales que ayudan a las familias a seleccionar los juguetes y juegos adecuados para sus hijos e hijas, tales como *Juegos y juguetes para la igualdad*, una guía didáctica en favor de la educación no sexista de la Junta de Andalucía (2009), *Jugar para ser iguales. Por un juguete no sexista*, perteneciente a Junta de Castilla y León (2008), *Guía didáctica* (2013) del Observatorio andaluz de la publicidad no sexista, etc. Incluso la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades ha lanzado, este año 2015, una campaña de cara a las compras de navidad, para fomentar la elección de juguetes que no fomenten el estereotipo.

El siguiente ítem número 21 se expone la idea de que las familias fomentan en los niños actitudes relacionadas con la realización de las labores domésticas. De acuerdo con los resultados recogido en la Tabla 80, el 57,7% de la población encuestada está *totalmente de acuerdo* con la afirmación del ítem. Asimismo, el 20,5% también se sitúa a favor, concretamente *muy de acuerdo* y un 17,9% *de acuerdo*. Por el contrario, solamente un 3,8% de los padres y las madres que han respondido al cuestionario están *totalmente en desacuerdo*.

Tabla 80

Ítem 21. *Fomento en los niños actitudes de colaboración ante las tareas domésticas.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3,8
	De acuerdo	17,9
	Muy de acuerdo	20,5
	Totalmente de acuerdo	57,7
<b>Total</b>	78	100,0

Estrechamente vinculado al anterior, los ítem 22, 23 y 24 también se encuentran relacionados con las tareas domésticas. En esta sentido, el ítem 22 afirma que en casa, la mujer es la única que se encarga de realizar las labores del hogar y el 23 que todas las tareas las realiza el hombre y, por último, el ítem número 24 indica que ambos progenitores se encargan de las tareas de forma equitativa. Los datos que hemos recogido se muestran en las Tablas 81, 82 y 83, respectivamente.

Tabla 81

Ítem 22. *En casa, la mujer es la que se encarga de realizar todas las tareas domésticas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	53	67,9
	De acuerdo	11	14,1
	Muy de acuerdo	2	2,6
	Totalmente de acuerdo	12	15,4
<b>Total</b>		78	100,0

Tabla 82

Ítem 23. *En casa, el hombre realiza todas las tareas domésticas.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	57	73,1	75,0
	De acuerdo	11	14,1	14,5
	Muy de acuerdo	6	7,7	7,9
	Totalmente de acuerdo	2	2,6	2,6
<b>Total</b>		76	97,4	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,6	
<b>Total</b>		78	100,0	

Tabla 83

Ítem 24. *En casa, ambos progenitores colaboran de forma equitativa en las tareas del hogar.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	9,0	9,2
	De acuerdo	24	30,8	31,6
	Muy de acuerdo	11	14,1	14,5
	Totalmente de acuerdo	34	43,6	44,7
<b>Total</b>		76	97,4	100,0
Perdidos	Sistema	2	2,6	
<b>Total</b>		78	100,0	

Si observamos la Tabla 81, podemos observar que un 67,9% de la muestra de familiares se sitúa en *total desacuerdo* ante el ítem planteado. Por el contrario, en una posición de *totalmente de acuerdo* encontramos un total de 15,1%. Muy cercano a este

valor se hallan aquellos que están *de acuerdo*, constituyendo el 14,1%. Por otro lado, en cuanto a los resultados que podemos encontrar en la Tabla 82, observamos que un 73,1% está *totalmente en desacuerdo*. Aquellos que están *de acuerdo* constituye un 14,1% de la población encuestada, un 7,7% quienes se sitúan *muy de acuerdo* y, un 2,6% las personas que están *totalmente de acuerdo*. Este último valor es el mismo que corresponde a los valores perdidos de este ítem. En tercer lugar, la tabla número 83 recoge los datos recogidos en el ítem 24, aquel en el que se afirmaba que ambos progenitores son los responsables de realizar, de forma conjunta, las tareas del hogar. En esta ocasión, un 43,6% del personal encuestado está *totalmente de acuerdo* ante esta cuestión, mientras que un 30,8% se sitúa *de acuerdo* ante la misma. Sólo un 9% de las madres y padres encuestados muestran estar en *total desacuerdo* ante la misma.

Estrechamente vinculado a los anteriores, el ítem 11 afirma que resulta esencial que tanto los hombres como las mujeres compartan la realización de las labores domésticas. En esta ocasión, el 100% de la población estudiada está a favor de lo expuesto en el ítem, de modo que: el 79,5% está *totalmente de acuerdo*, un 10,3% se posiciona *muy de acuerdo* y, nuevamente, otro 10,3%, *de acuerdo*.

Tabla 84

Ítem 11. *Considero esencial que tanto hombres como mujeres compartan las labores domésticas.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	8	10,3
	Muy de acuerdo	8	10,3
	Totalmente de acuerdo	62	79,5
<b>Total</b>		78	100,0

De acuerdo con esta temática, cabe destacar el testimonio de una madre que indica que a pesar de la colaboración conjunta en torno a las tareas del hogar, existe una responsabilidad mayor por parte de ella en la realización de las mismas,

*Aunque he contestado que en las tareas del hogar colaboramos equitativamente, por horario laboral, yo me encargo de más cosas (CF72PM).*

Asimismo, podemos ampliar la información en torno a esta cuestión a través de las respuestas dadas por el alumnado a dos de las preguntas de su cuestionario, las cuales

versaban sobre las tareas que realizan sus padres y madres en casa. En este sentido, la quinta y la sexta cuestión que planteamos a las niñas y los niños se hacía eco de las actividades que el alumnado debería aprender para ayudar en casa a su madre y a su padre. Los resultados de ambas cuestiones se corresponden con las siguientes tablas:

Tabla 85

Cuestión 5. *Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a mamá.*

	Frecuencia	Porcentaje
Todas	82	51,9
Ninguna	2	1,3
Tender la ropa	1	,6
Poner / quitar la mesa	10	6,3
Recoger los juguetes	2	1,3
Hacer la cama	3	1,9
Tender y poner la mesa	4	2,5
Tender y recoger los juguetes	2	1,3
Tender y hacer las camas	5	3,2
Válidos Poner la mesa y recoger los juguetes	4	2,5
Poner la mesa y hacer la cama	4	2,5
Tender, hacer la cama y recoger los juguetes	5	3,2
Tender, recoger los juguetes y hacer la cama	2	1,3
Tender, poner la mesa y hacer la cama	27	17,1
Poner la mesa, hacer la cama y recoger los juguetes	5	3,2
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100,0</b>



Tabla 86

Cuestión 6. *Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a papá.*

	Frecuencia	Porcentaje
Todas	36	22,8
Ninguna	18	11,4
Tender la ropa	5	3,2
Poner / quitar la mesa	22	13,9
Recoger los juguetes	8	5,1
Hacer la cama	12	7,6
Tender y poner la mesa	1	,6
Tender y recoger los juguetes	1	,6
Tender y hacer las camas	1	,6
Poner la mesa y recoger los juguetes	8	5,1
Válidos		
Poner la mesa y hacer la cama	15	9,5
Recoger los juguetes y hacer la cama	4	2,5
Tender, hacer la cama y recoger los juguetes	1	,6
Tender, recoger los juguetes y hacer la cama	6	3,8
Tender, poner la mesa y hacer la cama	10	6,3
Poner la mesa, hacer la cama y recoger los juguetes	10	6,3
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>100,0</b>

Como podemos observar, en el primer caso, el alumnado ha respondido de forma mayoritaria, concretamente un 51,9%, que deben aprender a realizar todas las actividades planteadas, seguida de actividades como *tender, poner la mesa y hacer la cama*, con un 17,1 %. Por el contrario, sólo dos de las personas encuestadas han señalado que no deberían aprender a realizar ninguna actividad para ayudar con las tareas del hogar a su madre. Por otro lado, con respecto a la cuestión referente a las actividades que el alumnado debe aprender para ayudar con las tareas del hogar a su padre, los datos muestran que, al igual que en el caso anterior, la mayoría señala que *todas*. Sin embargo, en esta ocasión, nos encontramos, además, con un reparto de respuestas diversas, pues actividades como *poner/quitar la mesa o poner la mesa y hacer la cama*, le siguen con un 13,9% y un 9,5%, respectivamente. Asimismo, más de un 11% del alumnado declara que no debería aprender a realizar ninguna de las actividades planteadas para ayudar en casa a su padre.

La temática del reparto de las tareas del hogar se ha tratado con anterioridad, concretamente en el epígrafe 5.4.1 del presente capítulo, encabezado por autores como Castañedo de la Cruz, García Comas y Comariz Moraga, ( 2007) y por la *Encuesta de*

*Empleo del Tiempo*, del INE (2015), quienes destacaban que la incorporación del hombre al ámbito doméstico se lleva a cabo lentamente. Así, los datos ofrecidos sobre la cotidianidad de las familias, no hace sino corroborar estas premisas.

En otro sentido, el ítem 25 del cuestionario de familias relaciona la figura de autoridad en casa con el padre, porque la madre no tiene suficiente capacidad de determinación. Así, más del 80% de las personas encuestadas está *totalmente en desacuerdo* ante esta afirmación, mientras que dos grupos de 6,4% se sitúan *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. Únicamente un 3,8% se define *muy de acuerdo* ante la cuestión. Asimismo, en este ítem nos encontramos también con un 1,3% de valores perdidos.

Tabla 87

Ítem 25. *En casa, el hombre es la figura de autoridad porque la mujer no tiene suficiente capacidad de determinación.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	64	82,1	83,1
	De acuerdo	5	6,4	6,5
	Muy de acuerdo	3	3,8	3,9
	Totalmente de acuerdo	5	6,4	6,5
<b>Total</b>		77	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
<b>Total</b>		78	100,0	

Con respecto a la temática tratada en este ítem, una de las personas que realizó la encuesta, en concreto una de las madres del alumnado, nos aclara, en el apartado de *otras consideraciones* del cuestionario que,

*Suelo imponerme más que mi marido con respecto a las normas (no solemos imponer castigos) (CF72PM).*

En esta línea, los ítems 26 y 27 engloban la temática de los castigos o sanciones. En primer lugar, el ítem 26 indica que la mujer impone más castigos a sus hijos e hijas que el hombre. En segunda instancia, el ítem 27 destaca que el hombre suele retirar los castigos de forma más continua que la mujer. Los resultados de los que disponemos son:

Tabla 88

Ítem 26. *La mujer suele imponer más los castigos a sus hijos/as que el hombre.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	36	46,2
	De acuerdo	21	26,9
	Muy de acuerdo	12	15,4
	Totalmente de acuerdo	9	11,5
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Tabla 89

Ítem 27. *El hombre suele retirar más los castigos a sus hijos/as que la mujer.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	40	51,3
	De acuerdo	24	30,8
	Muy de acuerdo	6	7,7
	Totalmente de acuerdo	8	10,3
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>100,0</b>

Como podemos observar en los datos de la Tabla 88, el 46% de las personas encuestadas está *totalmente en desacuerdo* ante el hecho de que la mujer sea la que más impone los castigos en casa, frente a un 26,9% que se sitúa *de acuerdo* ante la cuestión. En la segunda tabla, número 89, más de la mitad de las madres y los padres que han respondido al cuestionario (un 51,3%) se considera *totalmente en desacuerdo* con respecto a que los padres retiren los castigos más que las madres. Asimismo, un 30,8% está *de acuerdo*.

Como hemos podemos comprobar a lo largo del epígrafe 1.1 de esta investigación, antiguamente, la mujer debía obediencia y sumisión al varón, pues se la consideraba incapaz incluso de cuidarse a sí misma (Alberdi Alonso y Rojas Marcos, 2005). En este sentido, los resultados nos muestran unas familias en las que, en su gran mayoría, las mujeres constituyen una figura de autoridad, que imponen sanciones o riñen cuando es necesario, relegando hacia el pasado esas impresiones en las que se la consideraba como incompetente para asumir responsabilidades. Sin embargo, si ahondamos un poco en los resultados comprobaremos que, en la Tabla 88, es decir, aquella que afirma que es el hombre el que impone más castigos, a pesar de que la mayoría (un 46,2%) se ha situado en total desacuerdo, nos encontramos con más de 53,8% que, en un grado o en otro, muestra su concordancia con la premisa. Si llevamos a cabo una contingencia de los resultados con el sexo, obtenemos la siguiente información:

Tabla 90

Contingencia entre el sexo y el Ítem 26. Ítem 26. *La mujer suele imponer más los castigos a sus hijos/as que el hombre.*

		Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<b>Total</b>
Sexo	Mujer	28	19	7	7	61
	Hombre	8	2	5	2	17
<b>Total</b>		36	21	12	9	78

Como vemos, de las 61 mujeres, 33, (un 54,4%) se muestran en acuerdo con el hecho de que son ellas las que imponen más castigos y, para el caso de los varones, también 9 de los 17 (52,9 %) encuestados lo consideran así.

Por otro lado, para el segundo caso, el que afirma que los hombres retiran más los castigos que las mujeres, al igual que en la inmediatamente anterior, a pesar de que la respuesta mayoritaria (51,3) se muestra en total desacuerdo, nos encontramos con un 48,3% de familias que se sitúan, en un grado o en otro, en concordancia con lo expuesto en el ítem. De este, modo, si realizamos nuevamente la contingencia entre el sexo y estas respuestas, como podemos observar en la tabla que se presenta a continuación, 27 de las 61 mujeres que respondieron al cuestionario (42%) aceptan, en un grado o en otro, que es el hombre el que retira más los castigos; por su parte, 11 de los 17 varones (64,7%), también se muestran, en un grado o en otro, de acuerdo ante esta premisa.

Tabla 91

Contingencia entre sexo y el Ítem 27. *El hombre suele retirar más los castigos a sus hijos/as que la mujer.*

		Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<b>Total</b>
Sexo	Mujer	34	18	1	8	61
	Hombre	6	6	5	0	17
<b>Total</b>		40	24	6	8	78

Por lo tanto, podemos afirmar que tanto las mujeres como lo varones se complementan con sus respuestas otorgando a la mujer el papel de figura de autoridad en los hogares. En contraposición de todos los autores como Rosseau (1978), De Viguera (1827), Monlau (1958), Cuesta y Ckerner (1868), Giné y Partagás (1871) o Pulido Fernández (1876), entre otros, quienes consideraban a la mujer como un ser débil siempre supeditada a las directrices del varón, pues no era capaz ni de cuidar de sí misma.

#### 5.4.4. La educación en la igualdad desde el punto de vista de las familias

En esta ocasión, comprobaremos cuál es la opinión que les suscita a las familias el hecho de educar a sus hijas e hijos en la igualdad. Al respecto, en el decimocuarto ítem se destaca que *Las niñas son más cariñosas porque se les educa para ello*. Así, los resultados de la encuesta indican que un 75,6% está *totalmente en desacuerdo*, mientras que un poco más del 14% se posiciona en una situación de concordancia con lo expuesto en el ítem, es decir, está *de acuerdo*. Un escaso 6,5% y otro 2,6% se posicionan *totalmente de acuerdo y muy de acuerdo*, respectivamente con la afirmación. Por otro lado, un 1,3% de la población encuestada no ha contestado a esta cuestión.

Tabla 92

Ítem 14. *Las niñas son más cariñosas porque las educan para ello*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	59	75,6	76,6	76,6
	De acuerdo	11	14,1	14,3	90,9
	Muy de acuerdo	2	2,6	2,6	93,5
	Totalmente de acuerdo	5	6,4	6,5	100,0
<b>Total</b>		77	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
<b>Total</b>		78	100,0		

Ante el ítem 31 del cuestionario realizado por las familias que indica *La educación constituye una base imprescindible para mejorar la igualdad entre los sexos*, más de un 73% de las personas encuestadas se han situado *totalmente de acuerdo* con lo propuesto en el ítem. Del mismo modo, y de forma favorable, encontramos un 12,8% y un 11,5% que se sitúan *de acuerdo y muy de acuerdo* respectivamente. Sólo un 2,6% se muestra en contra, es decir, *totalmente en desacuerdo*.

Tabla 93

Ítem 31. *La educación constituye una base imprescindible para mejorar la igualdad entre los sexos*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	2,6
	De acuerdo	10	12,8
	Muy de acuerdo	9	11,5
	Totalmente de acuerdo	57	73,1
<b>Total</b>		78	100,0

Íntimamente relacionado con la temática en la que se enmarca este ítem, podemos referenciar una de las consideraciones que un padre incluyó en su cuestionario, diciendo que:

*La igualdad comienza en casa, le sigue la familia, le sigue el grupo de madres y padres de una clase, después el profesorado y finalmente la sociedad (a veces, el tercer grupo es muy difícil)* (CF78PH).

El ítem 32 destaca que trabajar la igualdad de género y la no-discriminación por razón de sexo en el ámbito escolar resulta imprescindible. Ante esta afirmación, el 75,6% de la población encuestada indica estar *totalmente de acuerdo*. Así, a favor de la cuestión se sitúan también aquellos que están *de acuerdo*, siendo un 11,5% y *muy de acuerdo*, con un 6,4%. Por el contrario, también observamos que existe un porcentaje de personas, concretamente un 6,4% que se muestra *totalmente en desacuerdo* con el ítem.

Por último, cabe resaltar que, de acuerdo con la temática tratada en este ítem, una de las personas que realizó el cuestionario destacó en la parte de *otras consideraciones* que,

*Mi sorpresa es que en la escuela ahora son más sexistas que hace 30 años y la televisión y los dibujos tienen gran parte de culpa* (CF13PM).

Tabla 94

Ítem 32. *Resulta imprescindible fomentar la no-discriminación por razón de sexo en la escuela.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	6,4
	De acuerdo	9	11,5
	Muy de acuerdo	5	6,4
	Totalmente de acuerdo	59	75,6
<b>Total</b>		78	100,0

El trigésimo tercer ítem del cuestionario de las familias destaca la insignificancia de incluir en la escuela la valoración por la realización de las tareas domésticas. Con respecto a esta cuestión, más de la mitad de la población encuestada (un 52,6%) se muestra *totalmente en desacuerdo* ante el hecho de infravalorar la inclusión de la importancia de las labores del hogar en el aula. Por el contrario, también nos

encontramos con un 19,2% que sí está *de acuerdo* con lo descrito en el ítem, del mismo modo que un 15,4% se manifiesta *totalmente de acuerdo* y un 15,4% *muy de acuerdo*.

Tabla 95

Ítem 33. *No considero importante que, en el aula, se fomente la realización de las tareas del hogar.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	41	52,6
	De acuerdo	15	19,2
	Muy de acuerdo	10	12,8
	Totalmente de acuerdo	12	15,4
<b>Total</b>		78	100,0

El siguiente de los ítems, el número 34 se refiere a *Educo a una niña y a un niño en base a los mismos criterios de igualdad de género*. Ante el mismo, un total de 56,4% de las personas encuestadas están *totalmente de acuerdo*. Asimismo, en torno a los valores *muy de acuerdo* y *de acuerdo* nos encontramos con porcentajes muy parecidos, cercanos al 20% en ambos casos. Por último, también observamos un 5% de las madres y los padres que han respondido a este ítem que se consideran en *total desacuerdo* ante el hecho de que eduquen a las niñas y los niños en base a los mismos criterios.

Tabla 96

Ítem 34. *Educo a una niña y a un niño en base a los mismos criterios de igualdad de género.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,1	5,2
	De acuerdo	14	17,9	18,2
	Muy de acuerdo	15	19,2	19,5
	Totalmente de acuerdo	44	56,4	57,1
<b>Total</b>		77	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
<b>Total</b>		78	100,0	

El ítem 35 se encuentra estrechamente vinculado con el anterior. En él, se afirma que en la educación de las niñas y los niños se hacen pequeñas diferencias porque no son iguales. Ante este supuesto, los resultados que hemos obtenido se muestran en la Tabla 97:

Tabla 97

Ítem 35. *Hago pequeñas diferencias en la educación de las niñas y los niños porque considero que no son iguales.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	61	78,2
	De acuerdo	8	10,3
	Muy de acuerdo	4	5,1
	Totalmente de acuerdo	5	6,4
<b>Total</b>		78	100,0

Como se observa, una gran parte de las personas que respondieron a este ítem se situaron en total desacuerdo ante lo expuesto en el mismo, es decir, no consideran que hagan pequeñas diferencias entre la educación que proporcionan a sus hijas y la que llevan a cabo con sus hijos, concretamente un 78,2%. Asimismo, entre los que muestran una actitud favorable entre lo expuesto encontramos a quienes están *de acuerdo*, lo que supone un 10,3% de la población estudiada, *totalmente de acuerdo*, suponiendo un 6,4% y quienes seleccionaron el *muy de acuerdo* como aquel más adecuado a sus perspectivas, que es un 5,1%.

Cabe resaltar una de las consideraciones descritas por las personas que realizaron la encuesta y que se encuentra estrechamente vinculada con la temática del ítem:

*En esta casa se trata a los dos sexos por igual, las tareas son de todos igual y seguirá siendo así para los niños y para las niñas (CF19PM).*

En el siguiente ítem 36 se destaca la idea que tanto la madre como el padre son igualmente responsables de la educación de sus hijas y/o hijos. Los resultados de la Tabla 98 indican que un 84,6% de la población encuestada considera la opción *totalmente de acuerdo* como aquella más cercana a su perspectiva personal. Asimismo, nos encontramos con un total de 2,6% que se posiciona completamente al contrario, es decir, *totalmente en desacuerdo* ante el hecho de que ambos progenitores sean igualmente responsables de la educación de sus hijos/as.



Tabla 98

Ítem 36. *La madre y el padre son igualmente responsables de la educación de los niños y las niñas.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	Totalmente en desacuerdo	2	2,6	2,6
Válidos	De acuerdo	5	6,4	6,5
	Muy de acuerdo	4	5,1	5,2
	Totalmente de acuerdo	66	84,6	85,7
<b>Total</b>		77	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,3	
<b>Total</b>		78	100,0	

Para finalizar, cabe resaltar dos de las consideraciones realizadas por los encuestados que están relacionados con lo descrito en este ítem. Así, por un lado para una madre,

*Aunque la igualdad entre los sexos hay que inculcarla en el seno familiar, los factores externos son necesarios para que eso se cumpla (CF23PM).*

Y, por otro, otra de las madres destaca que,

*Al estar separada, soy yo sola la que llevo la educación de mis hijos, su padre se preocupa poco, la verdad (CF34CM).*

Asimismo, con respecto a esta temática, el ítem 29 del cuestionario del profesorado, relacionado con el interés que las familias prestan a la educación de sus hijos e hijas, afirma que las madres muestran mayor disposición que los padres. Los resultados que hemos obtenido muestran valores muy repartidos. *De acuerdo*, es el que obtiene una mayor elección, ostentando el 36,8% de las respuestas. Sin embargo, nos encontramos con un porcentaje muy cercano en torno a las personas que se muestran *totalmente en desacuerdo*, concretamente un 31,6%. El resto de opciones se mantienen con un 15,8% cada una.

Tabla 99

Ítem 29. *Las madres se interesan más por sus hijos/hijas que los padres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	31,6
	De acuerdo	7	36,8
	Muy de acuerdo	3	15,8
	Totalmente de acuerdo	3	15,8
<b>Total</b>		19	100,0

Asimismo, también se cuestionó a los docentes sobre si las familias siguen educando a sus hijos e hijas en valores tradicionales o, por el contrario, éstos se han dejado atrás, cuestión que se plantea en el ítem número 30. Un poco más del 47% de los maestros y maestras está *de acuerdo* con que las familias siguen educando a sus hijas e hijos en los valores tradicionales, frente a un 31,6% que se sitúa *totalmente en desacuerdo*. El resto de valores quedan distribuidos paritariamente con un 10,5% de la muestra encuestada.

Tabla 100

Ítem 30. *Las familias siguen educando a sus hijos/hijas en valores tradicionales.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	31,6
	De acuerdo	9	47,4
	Muy de acuerdo	2	10,5
	Totalmente de acuerdo	2	10,5
<b>Total</b>		19	100,0

Atendiendo nuevamente a la implicación de las madres y los padres en la educación de los niños y las niñas, el ítem 31 del cuestionario del profesorado expone que cuando el docente pide la colaboración de las familias suele acudir la madre. Si observamos los resultados de la Tabla 101, podemos comprobar que todos los docentes, en mayor o menor medida, confirman lo aventurado en el ítem. Los porcentajes de una u otra opción se asemejan, variando de forma escasa: un 36,8% está *de acuerdo* mientras que los que están *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* constituyen el 31,6% de la población encuestada.

Tabla 101

Ítem 31. *Cuando pido la colaboración de las familias, suele acudir la madre.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	De acuerdo	7	36,8
	Muy de acuerdo	6	31,6
	Totalmente de acuerdo	6	31,6
<b>Total</b>		19	100,0

El último ítem cuantitativo del cuestionario del profesorado recogido en esta investigación es el ítem 32, éste afirma que las madres y los padres suelen tener concepciones diferentes acerca de la educación que deben recibir sus hijos e hijas, fundamentada en valores en torno al género. Ante esta cuestión, los datos recabados de las respuestas de los maestros y las maestras muestran que existen tantas personas que se sitúan *totalmente en desacuerdo* ante la cuestión como las que están *totalmente de acuerdo*, constituyendo un 15,8%, respectivamente. Asimismo, nos encontramos con un mayor porcentaje de docentes que apoyan lo descrito en el ítem, un 36,8% se declara *muy de acuerdo* y un 31,6 están *de acuerdo*.

Tabla 102

Ítem 32. *Los padres y las madres suelen tener concepciones educativas diferentes en función del género.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	15,8
	De acuerdo	6	31,6
	Muy de acuerdo	7	36,8
	Totalmente de acuerdo	3	15,8
<b>Total</b>		19	100,0

Con respecto a las familias, tal y como se desarrolló ampliamente en el epígrafe 2.3 de este trabajo, autores como Estrada Inda (2014) y Garrido, Ortega, Reyes y Torres (2008) destacan que una nueva pareja constituye y crea expectativas sobre cómo debe cuidar y atender a sus hijos e hijas, asumiendo que las niñas y los niños son diferentes y, por tanto, hay que tratarlos de distinta manera. En este sentido, cobra fuerza el estudio de Hagan y Kuebli (2007) señalan que las madres y los padres son los principales promovedores de los estereotipos de género y la investigación de Bautista Salido (2010) quien considera que las expectativas de las madres y los padres, las consideraciones sobre los roles sexuales o la congruencia entre su discurso y su comportamiento, constituyen factores que influyen en el aprendizaje de los roles de género. En este sentido, las familias no consideran que se cumplan dichas premisas, pues tal solo un

2,6% de las personas encuestadas consideran que los padres y las madres no son igualmente responsables de la educación de sus hijos e hijas, siendo este porcentaje ostentado por mujeres. Sin embargo, todos docentes concluyen que es la madre la que suele responder a sus demandas cuando solicitan colaboración, así como 13 de ellos destacan que ella se implica más en la educación de sus hijas e hijos que los padres, siendo 16 los que consideran que ambos progenitores tienen diferentes perspectivas en cuanto al género. A pesar de ello, las familias consideran en un 93,5% que poseen los mismos criterios a la hora de educar a sus hijas que a sus hijos, siendo el 12,8% de la población encuestada el que reconoce hacer pequeñas diferencias porque no son iguales (un 21,3% son mujeres y un 23,5% hombres). Al hilo, podemos destacar también que, casi todas las personas encuestadas, es decir, más de 97,4% consideran la educación como un factor imprescindible para la consecución de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Asimismo, a la hora de incluir esta temática en el aula, también una amplia mayoría (93,5%) se muestra de acuerdo, siendo únicamente 4 mujeres y un hombre las personas que se muestran en desacuerdo ante esta cuestión. Sin embargo, a la hora de incluir la realización de las tareas del hogar como un contenido a estudiar en el sistema educativo, existe una enorme controversia entre aquellas personas que se muestran en desacuerdo, 52.6%, y las que se encuentran de acuerdo, en un grado o en otro (47,4%).

**TERCERA PARTE:**

**CONCLUSIONES FINALES Y APORTES DE LA  
INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO VI: Conclusiones del estudio y líneas futuras de la investigación

A lo largo de este último capítulo, abordaremos las conclusiones rescatadas del pormenorizado análisis descrito en la anterior sección. Se dará, por tanto, respuesta a cada uno de los objetivos planteados, atendiendo, cuando se considere necesario, a los estudios que han vertebrado el marco teórico expuesto en los tres primeros capítulos de este trabajo, con la pretensión de retomar la información que nos aportan, estableciendo un planteamiento integrador que nos permita contextualizar adecuadamente las ideas expuestas. Para ello, y del mismo modo que las dos últimas secciones, presentaremos la información atendiendo a los sectores de la población educativa participante, comenzando por el centro educativo, seguido del alumnado, el profesorado y, por último, las familias. Por último, culminaremos con la presentación de las fortalezas y limitaciones subyacentes del proceso de estudio, así como manifestando las posibles futuras líneas de investigación en torno al mismo.

## **6.1. Conclusiones del estudio**

Las conclusiones obtenidas en esta tesis se presentan siguiendo los objetivos de investigación que han guiado este trabajo. Si bien, el objetivo general de este estudio ha sido el análisis del desarrollo de la coeducación en los centros educativos de la Región de Murcia, concretamente en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil –Infantil 5 años–; éste se concretaba en cuatro objetivos específicos a los que nos vamos a referir en lo que sigue.

Primer objetivo específico: DESCRIBIR LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LOS QUE SE HA REALIZADO LA INVESTIGACIÓN, INDAGANDO EN DIVERSOS ASPECTOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO.

Los aspectos sobre los que se ha indagando en el marco de los centros educativos han sido los incluidos tanto en el Proyecto Educativo del centro como en la Programación General Anual, tales como la configuración sexual de la comunicad educativa, la colaboración con entidades externas implicadas en la temática, la existencia de planes y/o proyectos referentes a la igualdad entre los sexos y las actividades o acciones coeducativas que se llevan a cabo en el mismo.

Tal y como se recoge en el epígrafe 4.4.1 de esta tesis, donde se realiza una descripción exhaustiva de los cinco centros educativos participantes en el estudio, éstos se localizan en la Región de Murcia, en concreto en los municipios que componen la Comarca del Noroeste. Con respecto a la financiación de los mismos, la muestra de estudio se corresponde con tres centros de índole pública (Centro A, B y E) y dos concertado-privados (Centros C y D), en los que se enmarcan las ocho aulas del tercer curso de Educación Infantil (5 años) colaboradoras en la investigación (6 pertenecen a los centros públicos –A, B y E– y las dos restantes a los centros privado-concertados –C y D–).

A nivel sociocultural y socioeconómico, todos ellos se ajustan a situaciones familiares de carácter medio-bajo, donde las principales actividades económicas pasan por la agricultura, la industria alimenticia y mineral o el turismo, entre otros.



Con respecto al género, se determinó el conocimiento de la cantidad de hombres y mujeres que representaban la comunidad educativa docente, tales como el equipo directivo, el consejo escolar y el claustro. En primer lugar, de acuerdo con el sexo del equipo directivo, se ha comprobado que, tanto la dirección, como la jefatura de estudios y el secretariado, son ostentadas en su mayoría por mujeres. En segunda instancia, con respecto al Consejo Escolar, ninguno de los centros educativos hace referencia a las personas que componen el mismo y, por lo tanto, tampoco a su sexo, por lo que no se puede concluir la existencia o no de un Consejo Escolar feminizado, masculinizado o equitativo. Por último, en torno al sexo del cuerpo docente, queda reflejado que la mayoría de los maestros y maestras que forman el claustro docente son mujeres, pese a que algunos de los centros educativos no presentan en su documentación organizativa, es decir, la Programación General Anual y el Proyecto Educativo, una lista con los nombres de su profesorado. Por lo tanto, cabe concluir que, tal y como afirmaban Zacarés Pamblanco (2008) y Castilla Pérez (2008), la docencia, en los cursos elementales, hoy en día es una profesión feminizada.

Generalmente, el análisis de ambos documentos nos indica que los centros educativos no mantienen una actitud activa frente a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, siendo escasas las referencias encontradas sobre la temática. En este sentido, sólo uno de los centros de la muestra posee un proyecto coeducativo, a pesar de la insistencia desde la literatura revisada y la normativa existente de la presencia de este tipo de plan en el ámbito escolar (Antón Ogando, 2015; Iturbe Gabikagosaskoa, 2015 y Elorza Ibáñez De Gauna, Iturbe Gabikagosaskoa y Puertas Peña, 2013, entre otros). Asimismo, ninguno de ellos recoge la temática en ningún otro plan o proyecto, no contemplan actividades que la trabajen ni tampoco poseen comisión de igualdad. A pesar que los docentes mantienen, en un 20,3% que en su centro existe este tipo de comisión, del mismo modo que un 64,7% considera que se llevan a cabo actividades que fomenten la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. La única referencia en torno a la coeducación que se recoge en los cinco centros educativos proviene de los objetivos que se exponen a nivel estatal.

Por otro lado, pese a la importancia manifiesta en la utilización de un lenguaje que visibilice a todos y todas por igual (Quesada Jiménez, (2014), Spin Martínez, (sf),

Universidad Nacional Autónoma de México (2013) o Subirats Martori, (2006), entre otros), se ha constatado que los centros educativos no poseen una documentación totalmente coeducativa con respecto a esta cuestión. Si bien es cierto que pueden observarse conceptos como *alumnado*, *profesorado* o *familias*, en una gran cantidad de ocasiones se da uso al neutro para determinar a los colectivos. Por último, y de acuerdo con aquellos aspectos específicamente relacionados con la etapa educativa en la que se enmarca este trabajo –Educación Infantil–, resueltos en sendos documentos, se ha podido comprobar que, la utilización de vocablos que muestran la nomenclatura del género se hace latente a medida que se desarrollan sus características. Consideramos que este aspecto se encuentra estrechamente vinculado con el hecho de que, todas y cada una de las personas que ostentan tutoría en alguno de los cursos de la etapa son mujeres, al igual que la mayoría de los especialistas que imparten clase en la misma, siendo únicamente tres los varones que forman parte de los equipos docentes de Educación Infantil.

Segundo objetivo específico: ANALIZAR LOS ESTEREOTIPOS EN TORNO AL GÉNERO ENTRE EL ALUMNADO DEL TERCER CURSO DEL 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha recogido información sobre sus gustos y preferencias, encaminados a descubrir los personajes que les gustaría ser, sus juguetes y juegos preferidos, las actividades que mamá y papá realizan en casa, los dibujos animados que suelen ver en la televisión, las relaciones que establecen o el uso de espacios y materiales.

Al respecto, los datos recabados corroboran que, a pesar de que varios de los docentes insisten en que la discriminación sexual no es un problema en la Educación Infantil (cfr. epígrafe 5.3.3.1), tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo (López Cassà, 2005; Londoño Bernal, 2010, Lobato, 2001; y Fang Alandette y Hoyos de los Ríos, 2009). En este sentido, en primer lugar, se reafirma la idea que las niñas son más susceptibles de acercarse a *lo masculino* que los niños, reacios a la idea de mantener relaciones con aquello que no le es propio de su sexo. Por ejemplo, sólo a 3,3% de los niños les

gustaría haber sido niñas, mientras que a un 15,9% de las niñas les hubiese gustado ser un niño.

Asimismo, otra de las manifestaciones que nos invita a llegar a esta conclusión es la selección que ambos sexos han realizado de sus juguetes preferidos: a nivel general, la bicicleta y la pelota fueron los preferidos de la muestra, sin embargo, la contingencia del sexo nos demuestra que de ese 38,6%, únicamente un 11,4% son niñas. Para ellas, sus juguetes preferidos son, en primera posición, el osito de peluche y la cocinita y, en segunda instancia, la bicicleta y la cocinita, siendo únicamente un niño el que seleccionase esta opción como su favorita. En el caso de los niños, su primera opción es la bicicleta y la pelota, siendo su segunda preferencia el oso de peluche y la bicicleta. Así, al contrario que en el caso de los niños, 6 de ellas también seleccionaron esta opción. Por lo tanto, se puede concluir que los niños y las niñas de Educación Infantil juegan y además, desean jugar, con juguetes diferentes según cual sea su sexo (Puerta Sánchez y González Barea, 2015).

Por otro lado, con respecto a las figuras preferidas del alumnado, también perpetúa en ello el estereotipo sexista: 70,7% de los niños quieren ser un caballero, siendo su segunda opción un mago, seguidamente la ardilla y, por último, las princesas (*Blancanieves* y *Cenicienta*). Las niñas, por su parte, se debaten, en su mayoría, entre ser *Blancanieves* (53,6%) y *Cenicienta* (30,4%). En tercera posición, a las niñas les gustaría ser una ardilla y, por último, una quiere ser caballero y otra maga. Resulta especialmente relevante el hecho que en un alto porcentaje las niñas prefiriesen ser la *Cenicienta* que aparece en la imagen (fregando el suelo) a convertirse en una ardilla, un caballero o una maga. Muy relacionado con esta cuestión se encuentra el papel que los dibujos de animación ostentan en la formación de estereotipos. Tras cuestionarnos cuales son aquellos dibujos que más popularidad poseen entre los infantes, destacó *Sendokai* (41,4%) (cfr. epígrafe 5.2.1). Si bien, como en los casos anteriores, de las 67 personas que lo seleccionaron, sólo 13 son niñas, frente a los 54 niños. Para ellas, su dibujo de animación preferido es *Peppa Pig* (31,8%), que se corresponde también con la segunda elección de los niños (19,1%). Si recordamos la sinopsis de cada uno de ellos, comprobaremos que *Sendokai* lo conforma un grupo de 4 personas (dos niñas y dos niños) cuyos poderes mágicos les ofrecen salvar al mundo jugando al fútbol. Por su

parte, *Peppa Pig* cuenta las historias diarias de una familia, situadas generalmente en el hogar o en el colegio. Asimismo, se comprobó que todos y cada uno de los niños y niñas del centro poseían una bolsa para el almuerzo que representaba algún personaje animado reconocido. Las niñas, se decantan por mochilas en las que predominan los colores rosa y violeta, decoradas con princesas, *Mini Mouse*, *Peppa Pig*... Por su parte, los niños prefieren los colores rojo y azul, engalanadas con superhéroes o con los escudos de su equipo de fútbol favorito. Lo mismo ocurre con la ropa y las batas de trabajo, ambos suelen relacionarse con colores tipificados para cada uno de los sexos. Sin embargo, en estas cuestiones se encuentra enormemente involucrada la familia, pues son quienes adquieren esos objetos para sus hijas e hijos; aunque tampoco podemos olvidar que a esta edad el alumnado es plenamente consciente de cuáles son sus gustos y preferencias (Lobel y Menashri, 2003). Por lo tanto, cabe afirmar que el sexismo presente en los cuentos y dibujos infantiles se proyecta enormemente en los gustos de las niñas y los niños del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, de acuerdo a lo expuesto por Jiménez Homero (2011).

Por otra parte, y de acuerdo a su futuro, se propuso al alumnado determinar qué oficio les gustaría ostentar cuando fuesen adultos. La mayoría, concretamente un 13,3% se decidió por ser policía, sin embargo y nuevamente, la contingencia del género nos demuestra que este porcentaje se refiere con mayor intensidad a los niños (17) que a las niñas (4). Las niñas, desean ser en su mayoría, princesas (15,9%), después médicas (10,1), y, por último, maestras y peluqueras (8,6%). Por su parte, de acuerdo con estos mismos oficios, sólo un 1,1% quiere dedicarse a ser príncipe, un 3,3% a la medicina, un 2,2% a la docencia y ninguno al sector de la peluquería. Con respecto a los oficios preferidos por los niños, en primer lugar, encontramos futbolista y policía, con un 19,1% respectivamente, en segundo lugar les gustaría dedicarse a ser caballista o bombero (4,4% sendos oficios). En este caso, de acuerdo a estas profesiones, sólo un 2,8% quiere ser futbolista, 5,7% policía, un 1,4% bombera y ninguna desea trabajar con caballos. Por lo tanto, tras el análisis de estos datos, cabe concluir que, tal y como señalan los diferentes estudios aportados sobre la temática (Márquez Roldano, 2009; Núñez y Segall, 2000, entre otros), existe un gran sesgo entre los oficios tipificados como propios de mujeres y aquellos seleccionados para los hombres y, que ya desde la edad de cinco años, tanto los niños como las niñas muestran con claridad, dentro de sus

posibilidades, aquellos que le son factibles de llevar a la práctica. Tal y como se ha demostrado desde las citadas investigaciones y teniendo en cuenta las respuestas mayoritarias por parte de los docentes (52,6%), los niños y las niñas basan sus elecciones en cuestiones de género. Si bien es cierto, a pesar de las diferencias palpables, del mismo modo que el 89,5% de los docentes, manifestamos que en Educación Infantil, los niños realizan las mismas tareas (limpiar la mesa, recoge los juguetes...) que las niñas, sin mostrar reticencias tipo *esto no lo quiero hacer porque es de niñas*.

Con respecto al uso de los materiales y espacios, tras la recogida de información y de acuerdo con lo que autoras como Puerta Sánchez y González Barea (2015), Harf (2000) o de Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012) defienden, los niños y las niñas utilizan, en el aula, espacios diferentes. Mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones. Asimismo, también utilizan de forma distinta los materiales, pues tanto ellas como ellos modifican los usos a los que están destinados por otros que se ajusten a sus preferencias (utilizar los utensilios de la cocinita para jugar a las guerras, utilizar los bloques lógicos para cocinar o para maquillarse, etc. Sin embargo, como se ha mencionado ya en el apartado 5.2.2.1, los datos recabados muestran desacuerdos ante los estudios de autores y autoras como Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007), quienes determinan que los niños utilizan gran parte del patio de recreo para jugar mientras que ellas ocupan el espacio restante. En esta investigación, las niñas y los niños de Educación Infantil no cumplen esta premisa sexista pues, entre otras cuestiones, únicamente cuentan con materiales como pelotas de forma ocasional en el patio del recreo. Si bien es cierto, a pesar de la discordancia entre los datos y las investigaciones en torno al uso de espacios de ocio, sí se han observado diferencias en las actividades que se producen en los mismos, pues se ha observado que mientras que los niños suelen jugar siempre a las mismas actividades y todas ellas relacionadas con la fuerza o la violencia, ellas varían la tipología de su actividades, utilizando más que sus compañeros los elementos de los que disponen (toboganes, casas de plástico...) (Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, 2004).

Por último, el cuarto aspecto que incide en la resolución de este objetivo se relaciona con la actitud de niños y niñas en cuanto a agresividad y sensibilidad se refiere, así como a las interacciones que entre ambos se producen. En este sentido, todos los docentes se muestran de acuerdo, en un grado o en otro, ante el hecho que en el aula las relaciones que se establecen son equitativas. Asimismo, destacan en un 78,9% que los niños no suelen ser los líderes y que las niñas no adoptan actitudes de sumisión, aspecto que se ratifica desde nuestra perspectiva, pues se ha observado como las niñas son las que intentan dominar las situaciones de juego en el aula. Por tanto, los datos recabados se sitúan en desacuerdo con respecto a los estudios de Monjas Casares (2004). En cuanto a la agresividad y la sensibilidad, la mayoría de los docentes (73,6%), consideran que los niños son más agresivos que las niñas, así como más de la mitad de ellos (52,6%) simpatizan con la idea que las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver conflictos. Si bien es cierto que durante esta investigación se han presenciado discusiones de carácter agresivo entre ambos sexos, los niños suelen involucrarse más en este tipo de situaciones que las niñas (Fang Alandette y Hoyos de los Ríos, 2009), lo que no supone que ellas no discutan ni se agredan, sino que su frecuencia es inferior. Asimismo, recordamos que este tipo de situaciones suelen darse entre personas del mismo sexo. En este sentido, cabe concluir que los niños son abiertamente más agresivos o violentos que las niñas porque el entorno sexista que les rodea (dibujos animados, películas, series...) les muestra una figura masculina de esas características. Sin embargo, las niñas observan otro tipo de comportamientos más tranquilos, que les invita a ser finas y delicadas, por lo que su agresividad es menos constante y, sobre todo, más silenciosa que la de los niños. Por último, con respecto a la afectividad, todos los docentes están de acuerdo, en un grado o en otro, con la premisa que los niños pueden ser tan afectivos como las niñas, posición que, tras este análisis, ratificamos.

Tercer objetivo específico: ANALIZAR EL DESARROLLO DE LA COEDUCACIÓN EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS, 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL) POR PARTE DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS.

Siguiendo los datos obtenidos en esta investigación, la coeducación que se lleva a cabo en las aulas de Educación Infantil de la Región de Murcia es escasa. A pesar que la

normativa educativa de la etapa (cfr. epígrafe 3.2), destaca la necesidad de incluir este tipo de contenidos en los procesos educativos, no siempre se lleva a cabo en la práctica. Antes de comenzar a detallar las conclusiones obtenidas sobre los procesos educativos propiamente dichos, nos detenemos en las concepciones que las maestras y los maestros poseen acerca de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. En este sentido, podemos recordar, que el 73,6% del profesorado encuestado considera, en un grado de concordancia o en otro, que hombres y mujeres no poseen en la actualidad los mismos derechos o, por otro lado, que un 10,2% se sitúa en total desacuerdo ante la idea que las actividades domésticas constituyan una labor que merezca retribución económica, pese a que se ha demostrado que su inclusión en los bienes y servicios de un país aumentaría el PIB (Sanchís García, 2005 y Debeljuh, 2013). Sin embargo, el dato que más nos ha llamado la atención y en el que nos apoyamos para determinar que la enseñanza de la coeducación en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil es deficiente, son aquellas personas, correspondientes a un 68,4% del profesorado encuestado, que se sitúan a favor de la premisa que afirma que la sociedad otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos. Ante este panorama, considerando que los maestros y las maestras opinan que la desigualdad entre los sexos no debe ocupar un lugar predominante entre las preocupaciones de la sociedad, no resulta impactante que durante la observación desarrollada en los centros educativos no se haya constatado que en alguna de las aulas visitadas se llevase a cabo este método educativo.

En esta línea, se puede comprender que únicamente el 57,8% del profesorado define, a grandes rasgos, el concepto de coeducación (cfr. epígrafe 5.3.2). Asimismo, sólo el 26,3% de ellas y ellos nos han ofrecido una acepción pormenorizada, basada en ideas concretas como la diferencia entre el sexo y el género, la revalorización de la convivencia entre ambos sexos, el hecho de que constituya un método educativo o que implica educar a niños y niñas en la misma dirección. Por otro lado, el resto de docentes poseen un concepto mezclando otro tipo de situaciones discriminatorias como la raza o la religión. Por lo tanto, tal y como señala Tomé González (2011), el término coeducación está en desuso.

Por otra parte, cabe recordar que desde varias de las normativas legales estatales y autonómicas, tanto las referidas a la educación como las que no -Ley Orgánica 1/2004,

de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres; Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, entre otras), incluyen la educación como uno de los elementos más importantes para erradicar cualquier tipo de discriminación, incluida la relacionada con el sexo. Asimismo, y como se ha podido comprobar (cfr. epígrafe 2.2.2.1) la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos constituye una temática de la Educación en Valores. Es decir, que desde la legislación educativa se obliga a los centros a incluirla como un tema transversal en los procesos educativos. Sin embargo, tal y como se ha comprobado, los diferentes elementos curriculares pertenecientes a la etapa de Educación Infantil –Decreto 254/2008–, no incluyen de forma específica la temática aunque ofrece pinceladas de la misma (cfr. apartado 3.2.1).. En este sentido, es decir, en torno al currículum prescriptivo, el 50% de los maestros y maestras afirma conocer algún objetivo que se relacione con la temática, dando por hecho que se encuentra incluido en el Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal. Sin embargo, tal y como se ha referenciado, no existe ningún objetivo de etapa que trate de forma específica la igualdad (cfr. epígrafe 3.2.2.1), a pesar de que todos puedan relacionarse, de un modo u otro, con la temática, pues la igualdad entre mujeres y hombres afecta a todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, con respecto a los objetivos generales de área, se ha encontrado alguno como el objetivo 5 del Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal y el objetivo 2 del Área de Conocimiento del Entorno (cfr. epígrafe 3.2.2.2).

Por otro lado, y continuando con los elementos curriculares, a pesar de la importancia que se le otorga a la necesidad de que el profesorado esté adecuadamente formado para impartir la coeducación en su aula (Cabeza Leiva, 2011), así como de la necesidad de incluir unos objetivos y una metodología coeducacional en los procesos educativos (cfr. epígrafe 2.3), en las programaciones docentes de Educación Infantil ésta se incluye de manera muy volátil y primordialmente centralizada en la temática de los oficios. En este sentido, escasos son los docentes que poseen formación en materia de



género. Asimismo, sólo el 35,7% lo incluye entre sus objetivos didácticos; el 70,5% manifiesta que forma parte de los contenidos que imparte (tareas dinámicas, educación emocional, juegos, profesiones, colores, situaciones de aula...). Un 61,5% también afirma que constituye parte de su metodología (juegos, rincones de trabajo, actividades o agrupamientos). Por último, el 58,8% destaca incluir la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en su programación a través de diversos elementos, como el lenguaje, los cuentos, la igualdad de trato... Sin embargo, la mayoría de las personas de ese porcentaje únicamente respondieron a la cuestión de si la incluyen, pero no describieron la forma en la que lo hacen.

Si bien es cierto que, desde esta investigación, podemos afirmar que las maestras y maestros de Educación Infantil no distinguen en su trato entre las niñas y los niños, realizando las mismas tareas y responsabilidades, asimismo utilizan diferentes tipos de agrupamientos no determinados por el sexo, algunos docentes, concretamente el 15%, utilizan la secuencia niño-niña para intentar mantener el orden en la asamblea, dado que lo consideran un mecanismo que evita la distracción y mejora la atención; de igual forma, sólo dos de las ocho aulas observadas (pertenecientes al mismo centro) utilizan materiales coeducativos (las medallas de la encargada o el encargado del día o una varita mágica para contar el alumnado que ha asistido a clase cada día, realizar el recuento por separado, etc.). Sin embargo, a pesar de la importancia de revisar y analizar el tipo de lectura que se ofrece al alumnado, desde el punto de vista del género (Jiménez Hornero, 2011), así como de la importancia de motivar al alumnado desde las imágenes que observan, creando un entorno que favorezca el desarrollo de la igualdad entre los sexos (colores, modelos...) (Marín Gil, 2014), no se concluye que exista en las aulas una metodología coeducativa, pues la mayoría de ellas, no poseen los cuentos apropiados para erradicar los sesgos sexistas, ni tampoco están decoradas de manera que se fomente una educación coeducativa libre de estereotipos. Asimismo, y a pesar de los estudios que demuestran su importancia (Subirats Martori, 2006; Nyström, 2009; Cerviño Saavedra, 2007; entre otros), los maestros y las maestras que imparten clase en esta etapa educativa tampoco utilizan un lenguaje que agrupe a ambos sexos, sino que utilizan el neutro para determinar al colectivo. Sólo una de las maestras del Centro Educativo A nombraba a ambos sexos en el aula.

Por otro lado, durante el periodo de estancia en los centros educativos de esta investigación, sólo en un 25% de los casos se presencié alguna actividad relacionada con la temática. Asimismo, se determina que en las aulas de Educación Infantil no se realiza ningún tipo de actividad para conmemorar la efeméride del día de la mujer (8 de marzo), no se lleva a cabo ninguna de las actividades planteadas en el Proyecto Coeducativo del centro (en el caso del centro que posee este tipo de plan, el Centro Educativo D), ni todas las aulas poseen materiales curriculares coeducativos (cfr. epígrafe 5.3.3.2). Igualmente se ha observado que las maestras de Educación Infantil presten escasa atención al tipo de juegos y al uso que las niñas y los niños realizan de los materiales de los rincones de juego pues, mientras que se destaca la actitud que los niños no utilicen las piezas para formar amas y jugar a la guerra, no se les insiste en que hagan la comida o cuiden a los muñecos en el rincón simbólico, del mismo modo que a las niñas no se les pide en el rincón de las construcciones que utilicen los bloques para formar torres y no como utensilios del hogar (Puerta Sánchez y González Barea, 2015; Guzmán Casas, 2008). Las maestras son plenamente conscientes de la necesidad de que el alumnado juegue en todos los rincones, así como de las reticencias de los niños por jugar en el rincón simbólico, por lo que sí suelen llevar un control sobre cada alumno y alumna, para que pase por todos ellos, pero una vez en ellos, no se les insiste en la realización de las actividades a los que están destinados.

Por último, cabe concluir que los procesos educativos, pese a estar reglamentados normativamente, poseen cierto carácter personal que le otorga el docente mediante el currículum oculto (cfr. epígrafe 2.3.1). La implicación de los maestros y maestras en la temática está íntimamente relacionada con la concepción que poseen acerca de la misma. Gran parte de la información recabada en esta investigación nos transmite que la discriminación entre niñas y niños es un problema inexistente en las aulas de Educación Infantil o que en la escuela no existe discriminación alguna por razón de sexo. Sin embargo, cuando preguntamos si se ha conseguido totalmente la finalidad de la LOE (2006) -modificada por la LOMCE (2013)- que destaca la formación del alumnado en el respecto, la igualdad afectiva entre hombres y mujeres y la valoración crítica ante las desigualdades sexistas, sólo un 16,6% muestra su absoluta convicción de que sí se ha conseguido, mientras que el resto opina que a pesar de los avances aún queda mucho por hacer.

Cuarto Objetivo específico: DESCRIBIR Y EXAMINAR LAS CONCEPCIONES EN DIVERSOS ÁMBITOS, EN TORNO A LOS SEXOS, QUE TIENEN LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO DEL SEGUNDO CURSO DEL 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

A lo largo de esta investigación, las opiniones recogidas de las familias, han mostrado numerosas contradicciones. Es decir, según cual sea la temática en la que nos situemos, hallamos una mayoría de madres y padres cuyas concepciones acerca de la igualdad entre los sexos superan las barreras del estereotipo, frente a otras en las que todavía sigue latente la tradición androcéntrica.

En primer lugar, de acuerdo con las concepciones generales en torno a la igualdad entre los sexos, podemos concluir que nos situamos ante grandes discordancias: por un lado, un 60,25% de padres y/o madres (de los cuáles un 65,5% son mujeres y un 41,1% son hombres) están de acuerdo, en un grado o en otro, con el hecho que tanto los hombres como las mujeres poseen los mismos derechos. Sin embargo, cuando la cuestión se refiere a la discriminación de niñas y mujeres, un 50% considera que existe desigualdad en este sector. Asimismo, más de la mitad de las familias, concretamente el 52,5% de las mismas, considera que la sociedad otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos. Entre estas contradicciones, nos encontramos con el 50% de madres y padres cuya opinión destaca que las niñas son menos conflictivas que los niños por genética. Sin embargo, frente a la misma pregunta formulada de forma diferente, es decir, que los niños son más conflictivos que las niñas, encontramos un 51,9% de personas en desacuerdo. De igual modo, ante la cuestión de que los niños son menos cariñosos porque así lo contiene su genotipo, las familias se posicionan nuevamente, en una gran mayoría (78,2%) en desacuerdo. Por otro lado, un 94,8% están a favor, en un grado o en otro, de que las labores domésticas constituyan un trabajo remunerado y un 71,8% están en total desacuerdo con la idea de que la mujer es sumisa por naturaleza. Ante estos resultados, podemos concluir que las familias se encuentran envueltas en una temática que no consideran especialmente relevante. Esta investigación corrobora que para los padres y las madres, la discriminación entre sexos

no supone una problemática a erradicar; sin embargo, son conscientes de que la genética no determina la personalidad del niño o de la niña.

En torno a las proyecciones futuras de las familias sobre sus hijos, nos hemos encontrado con unas respuestas muy cohesionadas, superando los estereotipos sexistas que sobrevuelan el futuro de sus hijos e hijas. En este sentido, un 75,6% y un 74,4%, respectivamente, se preocuparían porque un niño y una niña terminase sus estudios. De igual modo, a un 67,1% le preocupa, en un grado o en otro, el hecho de que su hija encuentre un buen marido y a un 66,6% que su hijo tenga una buena esposa. Asimismo, apoyarían a una niña si quisiera realizar una profesión masculinizada (79,5%) y a un niño, un oficio feminizado (88,4%). Al hilo de ello, más de un 79% de madres y padres consideran que un niño no es más capaz de encontrar un trabajo que una niña. El porcentaje más repartido se encuentra ante la cuestión de las relaciones sexuales, pues a un 56,6% no le preocupa más la sexualidad de su hija que de su hijo. Estas proyecciones y expectativas resultan de especial relevancia para los niños y las niñas, pues los padres se convierten en sus modelos de conducta, influyen en la personalidad, en los gustos y preferencias y, por supuesto, en la perpetuación del estereotipo sexista (Núñez y Segall, 2000; Benamidés, Olivera y Mena, 2006 o Torres Santomé, 2001, entre otros). Por último, cabe resaltar que, si analizamos detenidamente los porcentajes, la preocupación por las niñas siempre supera la de los niños. Como conclusión, cabe resaltar que nos encontramos ante unas familias en las que las tradiciones culturales en base a las actividades u oficios que debe realizar un hombre o una mujer no contribuyen al mantenimiento de la discriminación, sino que se mantienen en una posición favorable ante el hecho de que tanto una niña como un niño posea, en el futuro, la libertad de decidir al margen de su sexo.

Por otra parte, de acuerdo con lo expuesto por autores como Arroyo Escobar (2009), Alonso Cabrera (2010) o el Instituto de la Mujer (2009), la observación y la imitación son dos de los principales mecanismos a través de los cuales los niños y las niñas desarrollan su aprendizaje. Por lo tanto, las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, constituye una fuente de conocimiento esencial acerca de las actitudes en torno al género que las familias fomentan en el hogar. En este sentido, tal y como se describe en el epígrafe 5.4.3, existe una discordancia entre las respuestas de las familias.

Por ejemplo, llama poderosamente la atención que, en un 79,9% de los casos, se muestren en total desacuerdo ante el hecho de que en el hogar se le riña a la niña cuando realiza acciones que no son propias de su sexo, mientras que en el caso de los niños el porcentaje aumenta a un 84,%. Asimismo, con respecto a los juguetes que les compran, sólo un 6,4% no compran a los niños juguetes que les hacen felices, sino aquellos propios de su sexo, en contraposición al más del 61% de familias que reconocen, en un grado o en otro, adquirir juegos que fomentan las funciones sociales de las niñas (cuidado, belleza, limpieza...). Sin embargo, consideran en una amplia mayoría (86,2%) que fomentan en sus hijos actitudes positivas hacia la colaboración de las tareas domésticas. Por otro lado, de acuerdo con las frases que suelen escucharse en el hogar, las familias determinan, al igual que esta investigación concluyó en el objetivo anterior, que los niños y las niñas realizan sus elecciones de acuerdo con el género (70,5%); un 73% no considera que la frase *los hombres no lloran*, suela utilizarse comúnmente en casa, frente a un 55,8% que se muestra en desacuerdo ante la cotidianeidad de locuciones como *las niñas no dicen palabras feas*. Como podemos observar, las familias han dejado atrás los estereotipos que impiden a los niños mostrar sus sentimientos o jugar con juegos que no sean propios de su género. Sin embargo, con las niñas sigue existiendo una tradición sexista en la que deben ser educadas, delicadas, estar bellas y cuidar de los demás (Carles King y Oviedo de Anda, 2001). En este sentido, determinamos, nuevamente, que las familias del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, pese a poseer una mentalidad coeducativa en algunas de las consideraciones aquí expuestas, contribuyen en el hogar a perpetuar el estereotipo, sobre todo, en el caso de las niñas (Torres Santomé, 1991).

Esta diferenciación entre la educación de las familias hacia los hijos y hacia las hijas está fundamentada, además, en el siguiente análisis. De acuerdo con la temática, resulta fundamental conocer cómo se distribuye la realización de las tareas domésticas. En este sentido, pese a que todas las personas encuestadas están de acuerdo, en un grado o en otro, en el que las labores del hogar se hacen de forma equitativa entre el hombre y la mujer, un 67,9% está en desacuerdo frente al hecho de que sean las mujeres las que se encarguen de todo y un 73,1% en que sea el hombre. Sin embargo, como hemos visto (cfr. epígrafe 5.4.3) las madres exponen que, a pesar de que ellos colaboran, ellas se encargan de realizar más tareas que los hombres, premisa que se fortalece desde la

perspectiva del alumnado, quienes nos indican que, para ayudar en casa a mamá, en un 51,9% deberían aprender a realizar todas las tareas expuestas (recoger la mesa, tender la ropa, recoger los juguetes y hacer la cama), frente al 22,8% en el caso de los padres. Asimismo, resulta relevante destacar que, según el alumnado, un 1,3% no debería aprender a realizar ninguna de las tareas expuestas para ayudar a la mamá, en contraposición con el 13,9% que lo hace de acuerdo con su padre. Por lo tanto, queda demostrado que el hombre se está incorporando al ambiente privado de una forma lenta y paulatina, dedicando mucho menos tiempo y dedicación a las tareas domésticas que la mujer (Castañedo de la Cruz, García Comas y Gomariz Moraga ,2007; INE, 2010). Por último, para terminar de describir la vida cotidiana de las familias en torno a la igualdad entre los sexos, trataremos la ostentación de la autoridad en la familia, es decir, quien de los dos progenitores constituye posee mayor potestad en casa. En este sentido, más de un 83% no están de acuerdo con el hecho de que sea el hombre la figura de autoridad debido a que la mujer no posee suficiente capacidad de determinación. Sin embargo, el 16,8% restante, se sitúa, en un grado o en otro, de acuerdo ante la premisa. Este 16,8% está compuesto en su mayoría (46,1%) por hombres, por lo tanto, cabe afirmar que todavía existe un sector de varones que consideran a la mujer incapaz de mostrar autoridad, en consonancia con algunos de los antiguos autores expuestos en el capítulo uno de este trabajo (Spencer 1981; Darwin 2009; Díaz de Grenú Domingo, 2010, entre otros). Sin embargo, con respecto a la imposición de castigos, un 53,8% está en consonancia, en un grado de acuerdo o en otro, en el hecho de que es la mujer la que impone más castigos, así como el hombre el que menos los retira (51, 3%).

Por último, fundamentando lo expuesto anteriormente con respecto a las diferencias que las familias llevan a cabo en la educación de sus hijas e hijos, nos situamos en el apartado del cuestionario perteneciente a esta temática. Para demostrar las enormes contradicciones expuestas por las familias, resulta relevante destacar que, más de un 94,8% de las familias, consideran que educan a los niños y a las niñas en base a los mismos criterios, sin embargo, concluimos en que esto no es cierto, sino que existe una educación diferencial por parte de las madres y los padres con respecto a sus hijos e hijas. La primera manifestación de ello la encontramos en un análisis inmediatamente anterior, cuando observamos la gran diferencia que existe entre la utilización de frases o locuciones que expresan desigualdad entre los sexos. Asimismo, cuando realizamos la

misma pregunta pero en términos diferentes, es decir, cuestionamos la puesta en práctica de pequeñas diferencias en la educación de cada sexo, ofreciendo como razón que no son iguales, este 94,8% disminuye considerablemente hasta el 78,2%, existiendo, por tanto, un 21,7% que reconoce, en un grado o en otro, que no educa igual a sus hijos que a sus hijas, puesto que no los considera totalmente iguales. En este sentido, los docentes nos aportan, en un 68,4% de los casos, que las familias siguen educando a las hijas y los hijos en los valores tradicionales, es decir, según su percepción, las madres y los padres poseen concepciones educativas diferentes en torno al género (84,2%). Asimismo, pese a que el 96,1% de las familias, se posicionan de acuerdo (en un grado o en otro) ante la premisa de que tanto los padres como las madres son igualmente responsables de la educación de sus hijos, comprobamos que, a nivel general, existe todavía un pequeño porcentaje que considera que la formación de los hijos e hijas constituye un asunto propio de mujeres, aspecto que ratifican los docentes cuando todos ellos, es decir en un 100% de los casos, nos indican (en un grado o en otro) que son las madres la que acuden al centro educativo cuando se solicita la colaboración de las familias, así como un 68,4% considera que son ellas las que muestran mayor atención por las cuestiones educacionales de sus hijas e hijos. Además, sus contradicciones aumentan cuando destacan en un 73,1% estar totalmente de acuerdo ante el hecho de que la educación constituye la base imprescindible para mejorar la igualdad, siendo solamente el 2% de las personas que están en total desacuerdo. Asimismo, esa importancia comienza a disminuir ante la consideración de que es una temática que debe incluirse en la escuela, pues nos encontramos ya ante un 5,4% de madres y padres que se muestran totalmente en desacuerdo, aumentando esta discordancia en un 17,4%, ante la necesidad de ofrecer una educación escolar con respecto a la realización de las tareas del hogar. Si bien es cierto que la mayoría siempre se decanta, en un grado o en otro, a favor de la inclusión (un 75% y un 52,6% respectivamente ante ambas premisas), llama poderosamente la atención como ese interés por la temática va disminuyendo considerablemente, conforme se avanza en su importancia. Esto lo relacionamos con lo expuesto al comienzo de este objetivo, es decir, las familias consideran que la igualdad es un factor ya conseguido, por lo que consideran que, desde la sociedad, se le ofrece demasiada importancia. No consideran que lleven a cabo ningún tipo de distinción entre la educación que ofrecen a sus hijos e

hijas, pero verdaderamente y sin pretenderlo, lo hacen (Dunn, Bretherton y Munn 1987, Hagan y Kuebli, 2007 o Bautista Salido, 2010, entre otros).

## **6.2. Fortalezas y limitaciones de la investigación**

Durante el proceso de investigación se han sucedido una serie de fortalezas y limitaciones que han condicionado su desarrollo y que, tras la realización de un análisis interno, se exponen a continuación en sendos bloques.

En primer lugar, con respecto a las FORTALEZAS, señalamos:

- La temática de estudio. Hoy en días nos encontramos ante una sociedad sumamente crítica y exigente, tanto con el sistema educativo como con la necesidad de erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres. Sin embargo, tras la consecución de algunas de las metas más relevantes, tales como el derecho al voto o acceso a la educación y al mundo laboral, la paridad se encuentra enclaustrada en el marco de la violencia de género, olvidando la necesidad de coeducar, tanto en el seno familiar como en el centro educativo. Asimismo, el patriarcado se encuentra latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos. El colegio se convierte, por tanto, en uno de los ámbitos más relevantes pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Ser consciente de aquellas deficiencias, en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, que presenta la actividad educativa, será imprescindible para utilizarlas en favor de la cuestión. Hacer visible esta situación desde la más tierna infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro, eliminando por tanto, las consecuencias de este tipo de conductas, pues tal y como señala Aristóteles, *Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres.*



- La concreción de los objetivos y los instrumentos de investigación. Para conocer íntegramente como se desarrolla cualquier aspecto en un centro educativo, resulta imprescindible concebirlo como una entidad formada por diversos agentes, todos ellos miembros de una comunidad educativa influyentes, de un modo u otro, en los procesos educativos. Por ello, no únicamente se ha prestado atención al desarrollo de la coeducación por parte del colectivo docente, en el marco de su programación didáctica, sino que se ha comprobado la implicación del centro educativo en la temática, pues no olvidemos que todo aquello que el profesorado pone en práctica en su aula debe ser acorde a los principios básicos de la entidad educativa a la que pertenece y ésta, a su vez, está condicionada por las normativas estatales que guían la actividad educativa que debe propiciarse. Asimismo, tampoco podemos olvidar la necesidad de incluir a la familia, pues conocer el contexto privado en el que se desarrollan el niño y la niña, será imprescindible para conocer el tipo de educación que les profesan, constituyendo el punto de partida para los aprendizajes que posteriormente se desarrollarán en el aula. Por último, resulta indudable la necesidad de observar cómo están absorbiendo las niñas y los niños todo lo que ocurre a su alrededor, comprobando, a través del conocimiento de sus intereses y de su comportamiento, si seguimos transmitiéndoles valores androcéntricos y diferenciales. Estos motivos, han supuesto la necesidad de crear varios instrumentos de recogida de datos, todos ellos adaptados a un colectivo diferente, así como a la inclusión de un período observacional *in situ*, que permitiese conocer íntegramente el campo de estudio.
- La disponibilidad de los centros educativos. Durante el trabajo de campo, sólo uno de los centros educativos a los que se solicitó colaboración se negó a participar en el estudio. El resto, incluyendo los docentes con los que se llevó a cabo la observación, nos permitieron involucrarnos durante un tiempo en su actividad diaria sin proponer objeciones.

En segunda instancia, de acuerdo con las LIMITACIONES, exponemos:

- La incapacidad de relacionar los datos recogidos entre los cuestionarios de las familias y los del alumnado participante. Los instrumentos se complementan

aleatoriamente, lo que nos impide contextualizar las respuestas de cada uno de los alumnos y alumnas con sus respectivas familias.

- Mejoras en algunas de las cuestiones propuestas al alumnado (cfr. Anexo IX). En este sentido, cabe resaltar la necesidad de modificar el instrumento, de modo que:
  - o Los dibujos de la primera cuestión, así como el de identificación sean diferentes, pues incurren en errores por parte de los niños y las niñas.
  - o Separar la cuestión 3 (en la que aparecen personajes de animación) y la 4 (dibujo sobre el oficio que les gustaría ostentar), pues en ocasiones, condicionaban al alumnado.
  - o Distanciar las cuestiones 5 y 6, referentes a las actividades que deben de aprender para ayudar a mamá y papá pues, al igual que en el caso anterior, incurren en errores a la hora de seleccionar.
  
- La realidad de la investigadora: la imposibilidad para conciliar la investigación, con otras actividades como lo estudios y el trabajo, no permitió la selección de una mayor muestra de centros.

### **6.3 Futuras líneas de investigación**

Desde que se inicia el proceso investigador, con la elección y delimitación del problema a estudiar, hasta que se obtienen las conclusiones, van surgiendo cuestiones que, a pesar de no poder ser atendidas, configuran nuevas posibilidades para ampliar el estudio. En este sentido, la principal futura línea de investigación incurre en la ampliación de la muestra, seleccionando centros educativos de toda la Región de Murcia. Por otro lado, también resultaría interesante prestar atención a los Proyectos Coeducativos que posean los centros, analizando sus pretensiones y comparando sus características. Todo ello nos permitiría contrastar más la información, así como conocer ampliamente cómo se desarrolla la coeducación en esta Comunidad Autónoma para, posteriormente y como una segunda futura línea de investigación mucho más ambiciosa, compararla con la existente en otros territorios de España.

## Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ÁGORA: CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA BAHÍA DE CADIZ Y CEUTA. (13 de febrero de 2014). Módulo I: La construcción social de la identidad de género. *Curso de animación sociocultural con juventud e infancia en situación de riesgo social desde el enfoque de género*. Ciudad autónoma de Ceuta: Consejería de Educación, Cultura y Mujer .
- AIGNERÉN, M. (2005). El cuestionario. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, 1-79.
- ALÁEZ CORRAL, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 31-64.
- ALAGUERO ÁLVAREZ, N., BARTOLOMÉ CUEVAS, M. D., & GUTIERREZ LANDEIRA, D. (1997). *Educación Infantil I: didáctica, desarrollo cognitivo y motor, desarrollo socio-afectivo, animación y dinámica de grupos*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ALARIO TRIGUEROS, A., & ANGUITA MARTÍNEZ, 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*, 33-43.
- ALAYA SALGADO, L., & HERNÁNDEZ MORENO, K. (2012). La violencia hacia la mujer: antecedentes y aspectos teóricos. Contribuciones a las ciencias sociales. *EUMEDNET: Revista académica trimestral de la Universidad de Málaga sobre ciencias sociales*, 1-25.
- ALBERDI ALONSO, I. (2005). *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona: Obra social "La Caixa".
- ALIANZA GAY Y LÉSBICA CONTRA LA DIFAMACIÓN. (2010). *Guía para los medios*. Obtenido de GLAAD:  
<http://issuu.com/carlosmaldonado9/docs/guia medios comunicacion glaad>

- ALONSO CABRERA, P. (2010). Aprendizaje vicario. Efecto mimético y violencia de género. Medios de comunicación, aprendizaje vicario y efecto mimético (dominó), en las conductas de agresión por violencia de género. *Aconséame*, 1-17.
- ÁLVAREZ JIMENEZ, M.I; CONCEPCIÓN ÁLVAREZ, G.; GARCÍA GARCÍA, A. M<sup>a</sup>.; LOMAS GARCÍA, C.; MUÑIZ FERNÁNDEZ, B.; VALBUENA PACHO, A.; VILLAVERDE AGUILERA, MJ (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar. Materiales didácticos de aula*. Asturias: Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (2004). *El parvulito*. Madrid: EDAF S.A.
- AMADO PIQUERO, A.; CABRERO DEL AMO, S.; DE LA PEÑA, PALACIOS, E.; FEAL SÁNCHEZ, L.; et. al. (2011). Historia del Feminismo en España. *Mujeres jóvenes, empoderamiento y desarrollo en África Subsahariana*. Grupo España: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Fundación Mujeres.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-32.
- AMO DEL AMO, M.D. (2009). La educación de las mujeres en la España: de la “amiga” a la universidad. *CEE Participación Educativa.*, 8-22.
- AMOR MARTÍN, M. C., & ALARIOS TRIGUEROS, M. T. (2012). Arte contemporáneo y educación en valores en Educación Primaria. *UVA, Biblioteca Universitaria*, 1-47.
- ANDALUCÍA, C. D. (I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación). 2005. Andalucía: Junta de Andalucía.
- ANTÓN OGANDO, A. P. (2015). Recensiones. Xabier Iturbe (2015). Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos. Barcelona: Editorial GRAÓ. *Revista de investigación en educación*, 308-310.
- ANTONAYA RODRÍGUEZ, M. I. (2010). Los temas transversales del currículo. *Transversalidad educativa*, 4-14.
- ANTORANZ SIMÓN, E., & VILLALBA INDURRÍA, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Editex.

- ARDANAZ GARCÍA, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-16.
- ARENAL PONTE, C. (2011). *La mujer del porvenir*. Barcelona: Linkgua Red Ediciones S.L.
- ARGOS GONZÁLEZ, J., & SÁINZ HERNÁNDEZ, M.D. (2005). *Educación Infantil: contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- ARIAS ODÓN, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Epimestre.
- ARROYO ESCOBAR, M. V. (2009). Características generales del niño y de la niña hasta los seis años, desarrollo biológico, psicológico y socio-afectivo. En J. J. DÍA RODRÍGUEZ, *Revista digital enfoques educativos* (págs. 4-11). Jaén: Enfoques Educativos.
- ASAMBLEA DE LAS NACIONES UNIDAS. (1995). La cuarta conferencia mundial de la mujer. *Conferencia de Bejín*, (págs. 1-143).
- ASINS MUÑOZ, C. (1999). ¿Educar contra qué? *Apunts: Educación Física y deportes*, 109-109.
- ATABLE VICARIO, R. (2001). Educación para el amor; educación para la violencia. En N. B. GONZÁLEZ. *Educar en femenino y en masculino* (págs. 99-10). Andalucía: Ediciones Askal S.A.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- AYUSO LÓPEZ, T. (1991). *Proyecto de elaboración de materiales curriculares para unas Ciencias Sociales no sexistas*. Madrid: CIDE.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001). La coeducación hoy. En N. B. GONZÁLEZ, *Educar en femenino y masculino* (págs. 31-40). Andalucía: Ediciones Askal S.A.
- BAUTISTA SALIDO, I. (2010). El papel de la familia en el aprendizaje de los estereotipos de género. *Transversalidad educativa*, 13-29.
- BEAUVOIR, S. (2000). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- BEL BRAVO, M. A. (1998). *La mujer en la historia*. Madrid: Encuentro.
- BERNAL TORRES, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.

- BILLY REYNOSO, C. (2014). Lenguaje y pensamiento: tácticas y estrategias del relativismo lingüístico. *Redes y Complejidad: Hacia un análisis integrado en Antropología*, 1-436.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Cuadernos Faros*, 1-129.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- BLANCO GARCÍA, N. (2002). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto de la mujer.
- BLANCO GARCÍA, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 24-27.
- BLASCO MIRA, J. E., & PÉREZ TURPÍN, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BOLDU MARTINEZ, F. (1992). *Creences i actituds sobre sexualitat i sexisme en l'alumnat de 12 a 16 anys dels centres d'ensenyament públic de la ciutat de Barcelona [tesis doctoral]*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- BONAL I SARRÓ, X. (1999). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: GRAO de Serveis Pedagògic.
- BONAL SARRO, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao.
- BONAL XARRO, X. (1993). *El professorat com agent de canvi: una evaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-accio en coeducació*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- BORNAY, E. (2005). *Las hijas de Lilith*. Madrid: Cátedra.
- BOSCH FIOL, E.; FERRER PÉREZ, V.; GILI PLANAS, M. (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos.
- BOWLBY, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- BROVELLI, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*. , 101-122.

- BURIN MALDAVSKY, M. S. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En M. BURIN. (comps.), *Género, psicoanálisis, subjetividad* (págs. 61-99). Buenos Aires: Paidós.
- CABELLO SALGUERO, M. J. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, 189-195.
- CABEZA LEIVA, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 39-45.
- CALATRAVA GONZÁLEZ, M. Á. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9-27.
- CALER VÁQUEZ, R. (2009). Características del desarrollo del niño de 0-3 años. En J. J. DÍAZ RODRÍGUEZ, *Revista Digital. Enfoques Educativos*, 36-42.
- CALERO FERNÁNDEZ, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuesta ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- CALL, F. J. (1806). *Exposición de la doctrina del doctor Gall o nueva teoría del cerebro, considerado como residencia de las facultades intelectuales y morales del alma*. Madrid: Imprenta Villalpando.
- CARAVACA MARTÍN, I. (2010). Conocimiento del entorno: acercamiento infantil a nivel científico. *Innovación y experiencias educativas*, 1-15.
- CARLES KING, M. I., & OVIEDO DE ANDA, N. A. (2001). La construcción del género en la infancia. *Correo del maestro*, 7-12.
- CASTAÑEDA GUZMÁN, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. EBUP : TAURUS.
- CASTAÑÓN SUÁREZ, A. (2013). La LOMCE desde la perspectiva de género: por la coeducación. *T.E. Suplemento Asturias. Trabajadores de la Enseñanza*, 9-12.
- CASTEJÓN BOLEA, R. (2013). Marañón y la identidad sexual: biología, sexualidad y género en la España de la década de 1920. *Arbol*, 1-9.
- CASTILLA PÉREZ, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 49-85.
- CEA D'ACONA, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- CELINA OVIEDO, H., & CAMPO ARIAS, A. (2005). Aproximación al uso de coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580.

- CERVIÑO SAAVEDA, M. J. (2005). *Conclusiones. Jornadas sobre coeducación*. . Confederación española de asociaciones madres y padres de alumnos (CEAPA).
- CHICANO JAVEGA, E. (2008). Autonomía y desarrollo personal, base para el desarrollo de la igualdad. *CEE participación educativa*, 79-87.
- CHOMSKY, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kariós.
- CLARAMUNT VALLESPÍ, R. M., & CLARAMUNT VALLESPÍ, T. (2012). *Mujeres en ciencia y tecnología*. Madrid: UNED.
- COLÁS BRAVO, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.
- COLÁS BRAVO, P., & JIMÉNEZ DE CORTÉS, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- COLECTIVO LORENZO LUZIRIAGA. (2012). Documento sobre la LOMCE: Diez preguntas para el Ministro Wert. *Colectivo Lorenzo Luziriaga*, 1-7. Obtenido de Documento sobre la LOMCE: Diez preguntas para el Ministro Wert .
- COLECTIVO LORENZO LUZIRIAGA. (2013). La LOMCE una ley agresivamente ideológica, elaborada al margen del consenso. *Colectivo Lorenzo Luziriaga*, 1-15.
- COLL SALVADOR, C., & SOLÉ GALLART, I. (1978). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la escuela*, 19-27.
- COLL SALVADOR, C., & SOLÉ GALLART, I. (1978). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la escuela*, 19-27.
- CONCORCET, N. d. (1970). Sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía. En E. P. Olympe de Gouges, *Cuatro mujeres en la Revolución Francesa* (págs. 201-211). Buenos aires: Bilbos.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA. (07 de octubre de 2014). *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA*. Obtenido de I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/iefp/iplanigualdad>
- CÓRMARCK LYNCH, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 154-151.



- CUESTA Y CKENER, J. (1686). Enfermedades de las mujeres. En C. JAGOE (ed.), *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos del siglo XIX* (págs. 398-401). Barcelona: Icaria.
- DARWIN, C. (2009). *El origen del hombre*. Barcelona: Crítica S.L.
- Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 254, de 3 de noviembre de 2009).
- DELEGACIÓN NACIONAL-SECCIÓN FEMENINA. (1974). Economía doméstica. En UNED, *Manuales de Enseñanzas Técnico-Profesionales. 1939-1975*. UNED: Biblioteca Manes. Obtenido de [http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/TecProf/TProf1939\\_75/TProfTod1939\\_75.htm](http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/TecProf/TProf1939_75/TProfTod1939_75.htm)
- DELORS, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- DÍAZ DE GREÑU DOMINGO, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la historia [tesis doctoral]*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- DÍAZ-PINÉS SENDRA, C. (2010). *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad*. Jerez: Centro del profesorado.
- EAGLY, Alice.; KARAU, Steven. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 233-256.

- ELOLA, N., TORRANZOS, L. (02 de diciembre de 2014). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Obtenido de Biblioteca Digital. Academia de humanismo cristiano: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/585>
- ELORZA IBÁÑEZ DE GAUNA, C., ITURBE GABIKAGOSSESASKOA, X., & PUERTAS PEÑA, M. L. (2013). Coeducar en la sociedad de la información. *Aula infantil*, 26-29.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2005). Habilidades sociales, comunicación y diferencias de género: educar para la igualdad de oportunidades. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 61-72.
- ESPÍN MARTÍNEZ, M.D.(SF). *Programa de coeducación para la Educación Infantil. Programa 10.01 de Convivencia escolar. Material para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ESTRADA INDA, L. (2014). *El ciclo vital de la familia*. Epub-DRM: DEBOLS!LLO.
- FALCÓN O'NEILL, L. (1992). *Mujer y poder público*. Madrid: Vindicación feminista.
- FENÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, M. E. (1991). "Precursores" en la defensa de los derechos de las mujeres. *Armario de la filosofía del derecho*, 409-426.
- FERNÁNDEZ DOMINGO, C. (2013). (Trabajo fin de máster). *Sobre el concepto del patriarcado*. Zaragoza: Universidad de Ciencias Sociales y del Trabajo.
- FERNÁNDEZ MOSTAZA, E. (2003). La sociedad: el proceso de socialización. En S. CARDÚS I ROS, *La mirada del sociólogo. Qué es, qué hace, qué dice la sociología* (págs. 45-68). Barcelona: UOC.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. ANGULO RASCO, *Teoría y desarrollo del currículum* (págs. 297-312). Málaga: Algibe.
- FIRESTONE, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós.
- FLECHA GARCÍA, C. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- FLORES BERNAL, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-86.
- FREIXAS FARRÉ, A. (2002). Entre el mandato y el deseo: la adquisición entre la identidad sexual y de género. En C. FLECHA GARCÍA.; M. NUÑEZ GIL, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (págs. 23-31). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- FRIEDAN, B. (2003). *Mi vida hasta ahora*. Madrid: Catedral col. Feminismos.
- FUENTES GUERRA, M., & FREIXAS FARRE, A. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 165-176.
- GAMBOA ARAYA, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las matemáticas? *Revista Electrónica Educare*, 63-78.
- GARCÍA CEBRIÁN, L., & HUERTAS FUENTES, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González, *Educación en femenino y masculino* (págs. 71-86). Andalucía: Askal S.A.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, B., & SÁNCHEZ EMETERIO, G. (2015). La formación permanente de maestros en la educación para el desarrollo sostenible. En E. BERNAL MONFERRER, *Actualización de los nuevos sistemas educativos* (págs. 147-170). Madrid: ACCI.
- GARCÍA GÓMEZ, A. M. (2009). ¿Cómo nos influye la herencia y el ambiente? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, <http://www.eumed.net/rev/>. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/>
- GARCÍA GÓMEZ, A. M. (2009). ¿Cómo nos influye la herencia y el ambiente? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-6.
- GARCÍA GONZÁLEZ, F. (2006). ¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?: Una perspectiva político-educativa de género. *Tendencias pedagógicas. Portal de revistas electrónicas UAM*, 233-254.
- GARCÍA MONTES, M. E. (2009). *Dinámicas y estrategias de re-creación*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA PEREGRINA, M. N. (2009). *La educación de la mujer a lo largo de la historia*. Obtenido de Encuentro educativo, revista de enseñanza y educación.: <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=1248>
- GARCÍA RETAMERO, R., & LOPEZ ZAFRA, E. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 245-257.
- GARRIDO GONZÁLEZ, E. (1992). (1992). Una asignatura de la UAM desde la perspectiva de género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana. . Madrid: UAM: Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa.

- GEORGE, D., & MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- GERVILLA CASTILLO, Á. (2006). *Didáctica básica. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- GIMENO DE FLAQUER, M. C. (1901). La mujer intelectual. En C. JAGOE (ed.), *la mujer en los discursos de género: textos y contextos en el siglo XIX* (págs. 207-530). Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- GIMENO DE FLAQUER, M. C. (2007). *La mujer española: estudios acerca de su educación y sus facultades intelectuales*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckp7x9>
- GINE Y PARTAGAS, J. (1871). Curso elemental de higiene privada y pública. En C. JAGOE (ed.), *La mujer en los discursos de género: textos y contextos del siglo XIX* (págs. 403-409). Barcelona: Icaria Antrazyt.
- GOBIERNO VASCO. (2013). *Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. País Vasco: Departamento de educación, política lingüística y cultura.
- GONZÁLEZ BAREA, E. M., & PUERTA SÁNCHEZ, S. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, 63-72.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. J. (2011). Legislación y política educativas: derecho a la igualdad de trato frente a la Educación Diferenciada. *Educación y Derecho*, 1-18.
- GONZÁLEZ MOLINA, E. (2007). *Diferencias entre coeducación y educación separada en las conductas de riesgo y autoconcepto, en alumnos de educación secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ POSADA, A. (1994). *Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A.; LOMAS GARCÍA, C. (coords.). (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAÓ.
- GRAÑERAS PASTRANA, M., MAÑERU MÉNDEZ, A., MARTÍN SÁNCHEZ, R., DE LA TORRE SANZ, C., & ALCALDE RUMAYOR, A. (2007). La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación:

- investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. *Revista de educación*, 189-209.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. (1995). La Educación Infantil. Modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 101-113.
- GUY MEYER, D. (2006). *Psicología*. Madrid: Panamericana.
- GUZMÁN CASAS, M. D. (2008). Coeducación, espacio para educar en igualdad. En J. J. DÍAZ RODRÍGUEZ, *Transversalidad educativa* (págs. 64-74). Jaén: Enfoques Educativos S.L.
- HAGAN, L., & KUEBLI, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2-14.
- HARDING, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata S.L.
- HAYMAN, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- HELLER, E. (2004). *Psicología del Color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili, S.L. .
- HERÁNDEZ CUELLAR, M. d. (2005). *La cotidianidad escolar desde una perspectiva de género [tesis doctoral]*. México: Universidad de Pedagogía Internacional.
- HERBERT SPENCER, M. (1983). *Calas en nuestro tiempo. Marxismo y feminismo. Teoría y praxis. La nueva Izquierda*. Barcelona: Icaria S.A.
- HEREDERO DE PEDRO, C., & MUÑOZ HERNÁNDEZ, E. (2005). Una mirada coeducativa a la LOE. *Trabajadora*, 18-20.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M. Á., & LARA GUILLÉN, B. M. (2015). Responsabilidad familiar. ¿Una cuestión de género? *RES, Revista de Educación Social*, 28-44.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Iberoamericana.
- HOCK DEMARLE, M. C. (1993). Leer y escribir en Alemania. En G. DUBY (ed.), *Historia de las mujeres en occidente* (págs. 159-182). Madrid: Taurus.
- IES DUQUE DE RIVAS. (2006). Mujeres invisibles. En MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Premios Irene: La paz empieza en casa* (págs. 117-125). Madrid: Centro de Educación e Investigación Educativa.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (2008). *25 años del Instituto de la Mujer (1983-2008). Una historia abierta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- INSTITUTO DE LA MUJER. (2009). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Gobierno de España: Ministerio de Igualdad.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (2014). *Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades*. Obtenido de ESTADÍSTICA DEL PROYECTO RELACIONA 2014 DESAGREGADO POR SEXOS. "La responsabilidad en la igualdad una cuestión de cambio de actitud": <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm>
- IÑIGUEZ RUEDA, L. (2004). *El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. Material preparado para el Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas, Métodos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ITURBE GABIKAGOSESASKOA, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: GRAÓ.
- IZQUIERDO BENITO, M. J. (1983). *El sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona: La Sal.
- JAGOE, C.; BLANCO ROHÁN, A.; ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C. (1998). *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos del siglo XIX*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- JIMÉNEZ CHÁVEZ, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 141-150.
- JIMÉNEZ HORNERO, María del pilar. (2011). Educación en igualdad a través del cuento. *Innovación y experiencias educativas*. núm. 45, 1-17.
- KAZEZ, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 1-17.
- KERBER, L. (2010). La participación de las mujeres en la revolución estadounidense. En F. Christine, *Enciclopedia histórica y política de las mujeres: Europa y América*. (págs. 115-133). Madrid: Gráficas Rogar.
- KRIPPENDORF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KULKARNI, J. (2010). *Invisible woman. A woman is not objet of study but a subject of realization*. Bloomington: Liberty Drive.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (La Gaceta de Madrid).Rescatado de:

[http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley\\_Moyano\\_de\\_Instruccion\\_Publica\\_1857\\_.pdf](http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer (BOE núm. 256, de 26 de octubre de 1983).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (BOE núm.238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. LOCE (BOE núm.307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros (BOE núm. 234, de 30 de septiembre de 2003).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género (BOE núm.313, de 29 de diciembre de 2003).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (BOE núm.106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (BOE núm.295, de 10 de diciembre de 2013).

LLORCA LINARES, M. (1993). *Flexibilidad y rigidez en el rol de género [tesis doctoral]*. San Cristóbla de la Laguna (Tenerife): Universidad la Laguna.

LÓPEZ CASSÀ, È. (2005). Emotional edication in infant education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 153-167.

LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado.

- LÓPEZ GARCÍA, F. (2013). La LOMCE bajo una perspectiva de género. Prejuicios a la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres. *El clarlón*, 11.
- LÓPEZ GARCÍA, M. L. (1996). *Educación afectivo-sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas*. Ministerio de Educación y Ciencia:: Narcea.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, O. (2013). Los fundamentos filosóficos y científicos de la denominada naturaleza emocional femenina entre 1880 y 1920. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 1339-1359.
- LUCERO, AL.; MADRID IZQUIERDO, JM. (2010). Directrices de la política de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 223-244.
- MADRID IZQUIERDO, JM. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 253-284.
- MAGANTO MATEO, C., & CRUZ SÁEZ, M. S. (2004). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil. En M. P. BERMÚDEZ SÁNCHEZ, & A. M. BERMÚDEZ SÁNCHEZ, *Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica* (págs. 27-64). Madrid: Biblioteca nueva.
- MANRIQUE ARRIBAS, JC.; LÓPEZ PASTOR, VM.; TORREGO EGIDO, LM.; MONGAS AGUADO, R. (2008). La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina en la falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 347-365.
- MARAÑÓN Y POSADILLO, G. (1972). Tres ensayos sobre la vida sexual. En A. JUDERÍAS. (ed.), *Obras Completas Vol. III* (págs. 247-345). Madrid: Espasa-Calpe.
- MARÍN GIL, M. (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil [TFG]*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad pública de Navarra.
- MARINA TORRES, J. A. (2011). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de pedagogía*, 18-21.
- MARTÍN ARRIBAS, M. d. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 23-29.



- MARTÍN VICO, M. J. (2007). Género y formación del profesorado. En C. D. ANDALUCÍA, *Andalucía educativa* (págs. 31-33). Sevilla: Junta de Andalucía.
- MARTÍNEZ REINA, M. d., & VÉLEZ CEA, M. (2009). Actitud en los niños y adultos sobre los estereotipos de género en los juguetes infantiles. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 137-144.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos: más que conceptos*, 1-43.
- McCORMICK, R., & JAMES, M. (1997). *La evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Narcea.
- McMILLAN, J., & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEAD, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA RIVILLA, A. S. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- MENDIOLA, E., & PIAGET, J. (1993). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- MIGUEL ÁLVAREZ, A. d. (2005). John Stuart Mill y Harriett Taylor Mill: desarticulando la ideología patriarcal. En C. A. Álvarez, *Teoría feminista de la Ilustración a la Globalización* (págs. 175-210). Madrid: Minerva.
- MILL TAYLOR, H.; MILL STUART, J. (1973). *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Barcelona: Península.
- MILLETT, K. (2010). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. (1989). Diseño curricular base. Educación Infantil. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (1999). Datos y cifras del curso escolar 1999/2000. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Rescatado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2006.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (1999). Datos y cifras del curso escolar 2003/2004. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Rescatado de:

- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-19981999/ensenanza-estadisticas/904>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2015). Datos y cifras del curso escolar 2015/2016. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Rescatado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. (05 de diciembre de 2015). *Intercambia. Educar en femenino y en masculino*. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/intercambia/IrASubSeccionFront.do?id=3>
- MIRALLES, F. (11 de Abril de 2010). Educar sin prejuicios. *Sesión de psicología. El País Semanal*, págs. 22-23.
- MIRAYES FERNÁNDEZ, A. (2004). 1848: El manifiesto de Séneca Falls. En A. Miyares Fernández, R. M. María., & A. Valcarcel y Bernad de Quirós, *Tres textos de historia de las ideas feministas* (págs. 71-99). Fem-e-libros.
- MOCHÓN CASTRO, M. (2009). El enigma de la inteligencia femenina en La prueba de los ingenios lopesca. *Signos literarios*, 107-125.
- MOLINA MORENO, M. (1995). *El personaje femenino en la literatura infantil y juvenil en España*. Granada: Univesidad de Granada.
- MONLAU Y ROCA, P. F. (1858). *Higiene del matrimonio*. Madrid: Imprenta y Esterotipia de M Rivadneyra.
- MONSERDÁ DE MACIÀ, D. (1909). *Estudi feminista i orientacions per la dona catalana*. Barcelona: Lluís Gili.
- MORAGA GARCÍA, M. Á. (2008). Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el franquismo. *Feminismo/s*, 229-252.
- MORAL DE LA RUBIA, J. (2005). La alexitimia en relación con el sexo y el rol de género. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 147-166.
- MORENO LLANEZA, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. Avilés: Centro del profesorado y recursos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- MORILLO POZO, M. (2010). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes*. Badajoz: UNIR.

- MOYA MARTÍNEZ, A. M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *nnovación y experiencias educativas*, 1-9.
- MUJERES SINDICALISTAS DE CCOO. (2001). *Un acercamiento a los estudios de género*. Valencia: Germanía.
- MUÑOZ DE LA CALLE, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 161-173.
- MUÑOZ SILVA, A. (2005). LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO INFANTIL. DIMENSIONES DE ANÁLISIS RELEVANTES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. *Portularia*, 147-163.
- NACIONES UNIDAS. (2014). *Objetivos del desarrollo del milenio. Informe de 2014*. Nueva York: Tessa Too-Kong.
- NASH, Mary.; TAVERA, Suana. (1994). *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (Siglo XIX)*. Madrid: Síntesis.
- OBLIGADO MARCO DEL PONT, C. (2004). *Mujeres a contracorriente. La otra mitad de la Historia*. Barcelona: Plaza & Janés.
- OCAÑA DELGADO, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista digital universitaria*, 1-7.
- OLIVA DELGADO, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *evista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 65-81.
- ÓPEZ-FEHAL RAMIL, R., & LOSADA LÓPEZ, J. L. (2004). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Facultad de Psicología de Barcelona: Thomson.
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y centros privados concertados de la Región de Murcia (BORM 137, de 17 de junio de 2010).

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, (págs. 1-64). Guatemala.
- Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Equity and quality in education supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD publishing.
- OUMAR, F., PISANI, L., & TRUE, M. (2001). Infant-mother attachment among de Dogon Of Mali. *Child Development*, 1441-1466.
- PALACIO DE LAS CORTES CONSTITUYENTES. (1931). Constitución Española de la Segunda República [consultado el 04 de abril de 2014]. Disponible en: [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf)
- PALACIO DE LAS CORTES CONSTITUYENTES. (1978). Constitución Española [consultado el 06 de mayo de 2014]. Disponible en: [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf)
- PALACIOS GONZÁLEZ, J., MARCHESI ULLASTRES, Á., & COLL SALVADOR, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva. Vol. 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALÉS ARGULLÓS, J. (2006). Planificar un currículo o un programa formativo. *Educación médica*, 59-65.
- PANIELLO JIMÉNEZ, T. (. (2006). *Curso: educar es tarea de todos, resolución de conflictos en la educación de nuestros hijos e hijas*. Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., & DUSKIN FELDMAN, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill Companies.
- PARCERISA ADÁN, A., ZABALA VIDIELLA, A., ANTÚNEZ MARCOS, S., DEL CARMEN MARTÍN, L. M., & IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2008). *Del Proyecto Educativo a la Educación de Aula*. Barcelona: Grao.
- PARDO BAZÁN, E. (1983). Concepción Arenal y sus ideas acerca de la mujer. *Nuevo Teatro Crítico (Edición Digital)*, 269-304.
- PARRA MARTÍNEZ, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Toledo: Instituto de la mujer.
- PARSONS, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

- PATETI MORENO, Y. (2007). Escuela y corporeidad femenina. La cuestión de género en el desarrollo motriz de la mujer. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 455-460.
- PÉREZ CÁRDENAS, L. (2010). Los temas transversales en el currículo. *Transversalidad educativa*, 70-84.
- PIAGET, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Crítica.
- PIAGET, J. (2010). *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.
- PICQ, L., & VAYER, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médica.
- PIUSSI, A. M. (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En N. BLANCO GARCÍA, *Educación en femenino y masculino*. Andalucía: Askal S.A.
- PONTIVIEROS GÓMEZ, R. (2011). La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo. *Innovación y experiencias educativas*, 1-13.
- PRIMO DE RIVERA Y SÁENZ DE HEREDIA, P. (1983). Discurso de Pilar Primo de Rivera en el Segundo Consejo Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de la J.O.N.S. Segovia. En P. PRIMO DE RIVERA Y SÁENZ DE HEREDIA, *Discursos circulares escritos Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S.* (págs. 7-9). Madrid: Gráficas.
- PULEO GARCÍA, A. (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En N. B. García, *Educación en femenino y masculino* (págs. 31-31). Andalucía: Ediciones Askal S.A.
- PULEO GARCÍA, A. (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En N. B. (coord.), *Educación en femenino y masculino* (págs. 21-31). Andalucía: Askal S.A.
- PULIDO FERNÁNDEZ, Á. (1876). Bosquejos médico-sociales para la mujer. En C. J. (ed.), *La mujer en los discursos de género: textos y contextos del siglo XIX* (págs. 409-425). Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- QUESADA JIMÉNEZ, J. (2014). *Estereotipos de género y usos de la lengua, Un estudio descriptivo de las aulas y propuestas de intervención didáctica [Tesis doctoral]*. Murcia: Universidad de Murcia.

- QUINTANA Y LORENZO, J. M. (1813). Quintana y la instrucción pública. Proyecto de Decreto. En N. ARRANQUE HONTANGAS, *Manuel José Quintana y la instrucción pública* (págs. 239-247).
- QUINTERO FERNÁNDEZ, M. d. (2005). El desarrollo del lenguaje. *Revista digital Investigación e innovación*, 1-9.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua [edición electrónica]*.
- RAYÓN RUMAYOR, L., & MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE núm. 4 de 4 de enero de 2007).
- Real Orden de 8 de marzo de 1910 de Instrucción Pública (La Gaceta de Madrid núm. 68, p. 497).
- REBOLLO CATALÁN, M. Á. (2008). Educar para una ciudadanía paritaria: género, emociones y medios de comunicación. En E. SORIANO ALAYA, *Educar para la ciudadanía Intercultural y Democrática* (págs. 311-333). Madrid: Muralla.
- REDONDO RANCHAL, I. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 1-14.
- REQUENA BALSAMEDA, M. D., & SAINZ DE VICUÑA, P. (2009). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editex.
- RIVERO FERNÁNDEZ, R. (2008). La metodología en los trabajos de investigación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 969-972.
- RODRÍGUEZ CASTRO, A. M. (2008). La coeducación en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, M. E. (2013). El placer y el gusto de la curiosidad infantil como recurso para la iniciación y la investigación científica. *Perspectivas en primera infancia*, 1-12.
- ROMERO DÍAZ, A., & ABRIL MORALES, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 40-50.

- ROUSSEAU, J. J. (1978). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- RUBIO MÉNDEZ, J. d. (2012). El desempeño profesional en la Educación. *Transformación*, 46-53.
- RUIZ CARBONELL, R. (2010). Principio de igualdad entre hombres y mujeres. Del ámbito público al ámbito jurídico (tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- SALAS GARCÍA, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro*. Bilbao: Maite Canal.
- SÁNCHEZ LOYA, P. M. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista mexicana de medicina física y rehabilitación*, 65-66.
- SÁNCHEZ NUÑEZ, M. T., FERNÁNDEZ BERROCAL, P., MONTAÑÉZ RODRÍGUEZ, J., & LATORRE POSTIGO, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 445-474.
- SÁNCHEZ-ROMERO RODRÍGUEZ, M. d. (2010). Proceso de socialización en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- SANTANDER MOLINA, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*, 207-224.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (19 de Junio de 2014). *Coeducación. Espacio para educar en igualdad*. Obtenido de Currículum oculto y aprendizaje en valores: [http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page\\_id=111](http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111)
- SARASA URDIOLA, S. (2006). *Informe mujeres y hombres y equidad distributiva. Proyecto FRIPOS*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SAU SÁNCHEZ, V. (2000). *Un diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P., & ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SAVE THE CHILDREN. (2005). *El poder y las promesas de la educación de las niñas. Estado Mundial de las madres*. Madrid: Save the children.
- SCHOPENHAUER, A. (2009). *El amor, las mujeres y la muerte y otros ensayos*. Madrid: Edaf.
- SEAGE MARIÑO, J. (1969). El “libro blanco” de la Educación. *oleín de la Comisión española de la UNESCO*, 29-35.

- SHOPENAUER, A. (2013). *El amor, las mujeres y la muerte*. Kindle: VF Éditions .
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2001). Coeducar chicos con chicas. En el reverso de la escuela mixta. En N. BLANCO GONZÁLEZ, *Educación en femenino y masculino* (págs. 59-70). Andalucía: Ediciones Askal S.A.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En C. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Género y currículo. Aportaciones* (págs. 153-168). Andalucía: Ediciones Askal S.L.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- SOBERANES DÍEZ, J. M. (2011). La igualdad y la desigualdad jurídicas. *Revista mexicana de derecho constitucional*, 389-402.
- STASSEN BERGER, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- SUBERVIOLA OVEJAS, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59-67.
- SUBIRATS MARTORI, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes. Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO*. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE.
- SUBIRATS MARTORI, M., & BRULLET TENAS, C. (1990). *La coeducación. Plan para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado.
- SUBIRATS MARTORI, M., & TOMÉ GONZÁLEZ, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SWAIN, J. (2010). The resources and strategies that 10-11 years-old boy use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 167-185.
- TAMAYO TAMAYO, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa, Norienga Editoriales.
- TANNER, Nancy.; ZIHLMAN, Adrienne. (1976). Women in evolution. Part 1: Innovation and selection in human origins. *Journal for women in culture and society*, 585-608.



- TERMAN, L. M. (2007). *The measurement of the intelligence*. Ebook: Proyecto Gutenberg.
- TERRÓN ABAD, E. (2001). Coeducación y control social en la postguerra. *Revista de Educación*, 185-193.
- TOLDOS ROMERO, M. d. (2002). *Adolescencia, violencia y género [tesis doctoral]*. Madrid: Universidad Complutense.
- TOMÉ GONZÁLEZ, A. (2001). La formación de identidades femeninas y masculinas en la escuela. En N. B. (coord.), *Educación en femenino y masculino* (págs. 87-98). Andalucía: Askal S.A.
- TORRES CANTÚ, T. G. (2010). *El tratamiento educativo de la violencia en la Educación Infantil [tesis doctoral]*. Madrid: Universidad Complutense.
- TORRES RAMÍREZ, I., & TORRES SALINAS, D. (2007). *Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en las universidades de España (1976-2005). Análisis Bibliométrico y Repertorio Bibliográfico*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TORRES SAN MIGUEL, L. (2010). NUEVOS RETOS PARA LA ESCUELA COEDUCATIVA. *TABANQUE Revista pedagógica*, 15-44.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TRUEBA MARCANO, B. (2000). *Talleres integrales en la Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Edición de la Torre.
- TRUJILLO ÁEZ, F., & FORTES RUIZ, M. R. (2009). *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplina*. Barcelona: Octaedro.
- UNICEF. (2014 de septiembre de 07). *Objetivos del desarrollo dle milenio*. Obtenido de Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer: <http://www.unicef.org/spanish/mdg/gender.html>
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. (07 de octubre de 2014). *Glosario para la Igualdad de Género*. Obtenido de <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/219-glosario-igualdad-de-genero>
- URRUZOLA ZABALZA, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- VALCÁRCEL Y BERNARDO DE QUIRÓS, A. (2001). Qué es y qué retos plantea el feminismo. *Materiales didácticos del curso "Tu puedes"*. Barcelona: Gabinet de Relacions Internacionals. Diputació de Barcelona.

- VARELA JOURNAL, N. (2005). *Feminismo para participantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- VIEITES CONDE, C., & MARTÍNEZ TEN, L. (2009). Ciento treinta actividades para coeducar. Una propuesta para incorporar la igualdad en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 146-152.
- VIGUERA, B. d. (2005). *La filosofía y patología de la mujer*. Madrid: Ortega y compañía.
- VILA MENDIBURO, I. (2000). Aproximación a la Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41-60.
- VILLALOBOS GONZÁLEZ, C. M. (01 de diciembre de 2014). *Revista electrónica educare*. Obtenido de La afectividad en el aula preescolar: reflexiones desde la práctica profesional docente: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5575>
- VILLAREAL LARRINAGA, O., & LANDETA RODRÍGUEZ, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas*, 31-52.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Ediciones de Historia S.A.
- WALLON, H. (1975). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- WECHSLER, D. (2002). *WAIS- III. Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler*. Buenos Aires: Paidós.
- WEISSMANN, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-6.
- WIRTH, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling. Women in management*. Génova: International Labour Office.
- WOLLENSTRONECARFT, M. (2000). *Vindicación de los derechos de lamujer*. Madrid: Cátedra, col. Feminismos.
- YIN, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE Publications.
- ZABALA VIDIELLA, A. (2005). *nfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Grao.
- ZABALZA BERAZA, M. Á. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M. Á. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ZACARÉS PAMPLANCO, A. (8 de Marzo de 2006). *Segundas jornadas de Igualdad de Género. La igualdad de los procesos educativos*. Obtenido de Educación pública y enfoque de género: <http://amparozacares.com/educacion-y-enfoque-de-genero/>

*Anexos*

**ANEXO I: Objetivos Generales de las Áreas del segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto 254/2008, 2008, pp. 24965, 24967 y 24970).**

<b>OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA</b>	
<b>CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</b>	<p>1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>2. Conocer y representar el cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.</p> <p>3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros</p> <p>4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p>6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p> <p>7. Conseguir una coordinación visual y manipulativa adecuada, por medio de la exploración de objetos, aplicada a las tareas cotidianas y a la representación gráfica.</p> <p>8. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.</p>
<b>CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</b>	<p>1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.</p> <p>3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p> <p>4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación. Identificar y representar relaciones espaciales y geométricas.</p> <p>5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.</p> <p>6. Reconocer algunos animales y plantas, sus principales características y su interacción con el medio ambiente, valorando los beneficios que aportan a la salud y al bienestar humano</p>

<b>OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA</b>	
<b>CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</b>	<p>6. Reconocer algunos animales y plantas, sus principales características y su interacción con el medio ambiente, valorando los beneficios que aportan a la salud y al bienestar humano</p> <p>7. Descubrir y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia, participando en aquéllas que les son más cercanas y mostrando interés y respeto hacia ellas</p> <p>8. Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera.</p>
<b>LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>	<p>1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</p> <p>4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra Comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</p> <p>5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</p> <p>6. Desarrollar la capacidad de análisis de las expresiones orales en sus elementos, tales como palabras, morfemas, sílabas y fonemas y establecer sus relaciones con la representación escrita de la lengua</p> <p>7. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir</p> <p>8. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.</p> <p>9. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.</p> <p>10. Iniciarse en la audición musical, reconociendo fragmentos musicales de diversos estilos, y progresar, con confianza, en el desarrollo de sus posibilidades artísticas y corporales.</p>

**ANEXO II:** Relación de los contenidos de las tres Áreas o ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo del segundo ciclo de la Educación Infantil para el ámbito de la Región de Murcia, recogidos en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto (2008):

**1. Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (p.24966)**

**BLOQUE 1. El cuerpo y la propia imagen**

- El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los otros. El esquema corporal y su representación gráfica.
- Descubrimiento y progresivo afianzamiento de la lateralidad. Equilibrio postural. Coordinación de movimientos globales y segmentarios.
- Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo.
- Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.
- Reconocimiento y utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones.
- Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.
- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

**BLOQUE 2. Juego y movimiento**

- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.
- Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.
- Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino.
- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
- Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.
- Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción, del espacio y de la situación.
- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

**BLOQUE 3. La actividad y la vida cotidiana**

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
- Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

### 1. Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (p.24966)

#### BLOQUE 4. El cuidado personal y la salud

- Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
- Práctica de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación sana, descanso y control postural.
- Cuidado y utilización adecuada de espacios, elementos y objetos propios y de los demás.
- Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.
- Gusto por un aspecto personal cuidado. Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
- El dolor corporal y la enfermedad. Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales, actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes.
- Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.

### 2. Área de Conocimiento del Entorno (pp. 24968-24969)

#### BLOQUE 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida

- Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
- Conocimiento y valoración de los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.
- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias: color, forma, textura, tamaño, peso, etc.
- Establecimiento de relaciones de agrupamiento de elementos y colecciones. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- Establecimiento de relaciones sencillas entre los materiales que constituyen los objetos, su comportamiento (rodar, caer, botar, arrastrar, flotar, ser atraídos por un imán, proyectar sombras...) y su utilización en la vida cotidiana.
- Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.
- Utilización de cuantificadores de uso común para expresar cantidades: mucho-poco, alguno-ninguno, más-menos, todo-nada.
- Aproximación y construcción de la serie numérica mediante la adición de la unidad y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- Iniciación al cálculo mediante operaciones de unir y separar por medio de la manipulación de objetos. Resolución de problemas que impliquen operaciones sencillas



## 2. Área de Conocimiento del Entorno (pp. 24968-24969)

- Nociones básicas de medida: menor-igual-mayor, grande-mediano-pequeño, largo-corto, alto-bajo, pesado-ligero...
- Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Comparación y estimación de elementos y objetos utilizando unidades naturales de medida de longitud, peso y capacidad. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo: instrumentos adecuados. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.
- Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.
- Iniciación al reconocimiento de monedas y billetes oficiales.

### **BLOQUE 2. Acercamiento a la naturaleza**

- Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.
- Observación de algunas características generales del cambio de paisaje a lo largo del año y la adaptación de las personas, animales y vegetales a dicho cambio.
- Observación de los tipos de paisaje de la Región de Murcia: ciudad, huerta, campo, bosque, costa, zonas áridas, etc.
- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.
- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche, estaciones...). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.
- Participación activa en la resolución de problemas medioambientales. Recogida selectiva de residuos, limpieza de espacios en su entorno físico próximo.

### **BLOQUE 3. Cultura y vida en sociedad**

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Costumbres, folklore y otras manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia.
- Lugares para divertirse y aprender: teatro, circo, zoo, auditorio, etc.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

## 2. Área de Conocimiento del Entorno (pp. 24968-24969)

- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas
- Acercamiento a las costumbres y señas de identidad asociadas a la cultura.

## 3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación (24961-24962)

### BLOQUE 1. Lenguaje verbal

#### Escuchar, hablar y conversar

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente y se apoye en gestos y lenguaje no verbal.
- Comprensión de normas socialmente establecidas para iniciar y mantener una conversación: saludar, despedirse, dar las gracias.
- Comprensión y representación de poesías, canciones y textos muy sencillos.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y aprender.
- Disfrute del empleo de palabras amables y rechazo de insultos y términos malsonantes.

#### Aproximación a la lengua escrita.

- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.
- Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles, recetas de cocina, etiquetas, etc. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.

### 3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación (24961-24962)

- Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.
- Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera.
- Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que la componen.
- Utilización de juegos de abecedario y palabras para componer vocabulario y frases sencillas usuales y significativas.
- Uso adecuado de los útiles de expresión gráfica y esmero en la limpieza y el orden en los trabajos.
- La estructura fonológica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Identificación de letras a partir de su nombre y sonido y establecimiento de correspondencias grafema-fonema.

#### **Acercamiento a la literatura.**

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.
- Memorizado y recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Producción de diferentes textos literarios sencillos: rimas, pareados. Adivinanzas, poesías...
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.
- Selección autónoma de cuentos o textos e iniciación progresiva en el gusto literario.

#### **BLOQUE 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación**

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos que ayuden a la comprensión de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Utilización de los medios audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad y la fantasía, con moderación y bajo la supervisión de los adultos.
- Utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el inicio en programas educativos que amplíen o refuercen los conocimientos trabajados en el aula.

### 3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación (24961-24962)

#### BLOQUE 3. Lenguaje artístico

##### Expresión plástica

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, volumen, espacio).
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
- Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
- Diferentes entornos de exposición de obras artísticas: El Museo, salas de exposiciones, zonas urbanas, etc.
- Participación en realizaciones colectivas. Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

##### Expresión musical.

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación de sus rasgos distintivos, de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.
- Participación activa y disfrute en el aprendizaje e interpretación de canciones, juegos musicales y danzas, siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.
- Curiosidad por las canciones y danzas de nuestra tradición popular y de otras culturas.

#### BLOQUE 4. Lenguaje corporal

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. Las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.
- Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, bailes, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal. Interés e iniciativa para participar en representaciones.

**ANEXO III:** Relación de los criterios de evaluación de las tres Áreas o ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo del segundo ciclo de la Educación Infantil para el ámbito de la Región de Murcia, recogidos en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto de 2008:

**1. Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (p.24966)**

En relación con el área, los criterios de evaluación establecidos son los siguientes:

1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente.
2. Distinguir y diferenciar los dos lados de su cuerpo favoreciendo el proceso de interiorización de su lateralidad.
3. Manifestar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.
4. Reconocer, nombrar y representar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás.
5. Distinguir los sentidos e identificar sensaciones a través de ellos.
6. Respetar y aceptar las características y cualidades de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo.

## **2. Área de Conocimiento del entorno (p. 24969)**

1. Manifestar actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza, y participar en actividades para conservarla, tomando como referencia los diversos paisajes de la Región de Murcia.
2. Reconocer algunas características y funciones generales de los elementos de la naturaleza, tanto vivos como inertes, acercándose a la noción de ciclo vital y constatando los cambios que éste conlleva.
3. Establecer algunas relaciones entre medio físico y social, identificando cambios naturales que afectan a la vida cotidiana de las personas (cambios de estaciones, temperatura...) y cambios en el paisaje por intervenciones humanas.
4. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno (familia, escuela...), así como algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece.
5. Poner ejemplos de las características y manifestaciones culturales de los grupos sociales más significativos de su entorno y valorar su importancia.
6. Conocer costumbres y tradiciones propias del lugar donde se vive, disfrutando con las oportunidades de diversión que le ofrecen.
7. Establecer relaciones de afecto, respeto, generosidad y resolución dialogada de conflictos con todos sus compañeros
8. Identificar rasgos propios (personajes, lugares, manifestaciones culturales) de los países donde se habla la lengua extranjera.

## **3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación (p.24972-24973)**

En relación con el área, los criterios de evaluación establecidos son los siguientes:

1. Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.
2. Utilizar de forma apropiada y creativa la expresión oral para regular la propia conducta, relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás.
3. Escuchar y comprender mensajes orales diversos (relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones,...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
4. Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema,...) y aceptando las diferencias.
5. Conocer y usar palabras y expresiones sencillas de uso cotidiano y del aula en lengua extranjera.
6. Seguir instrucciones dadas en la lengua extranjera, contextualizadas dentro de las rutinas del aula, mediante respuestas verbales y no verbales.
7. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.
8. Utilizar la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute.

**3. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación (p.24972-24973)**

9. Mostrar interés y participar en los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula y otros ámbitos de la vida cotidiana.
10. Utilizar adecuadamente el material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, ordenador, publicidad...) y esmerarse en la limpieza y el orden en los trabajos.
11. Conocer algunas características y convenciones de la lengua escrita que se consolidarán en la Educación Primaria.
12. Mostrar interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito.
13. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico, corporal) y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.
14. Desarrollar la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas propias y de los demás en distintos medios.
15. Mostrar curiosidad e interés por las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno.

**ANEXO IV:** Relación de los criterios de evaluación de la práctica docente recogidos en la Orden de 22 de septiembre de 2008.

**Criterios de evaluación de la práctica docente (p. 31235)**

En relación con la evaluación de la práctica docente, los criterios establecidos son los siguientes:

- a) La organización del aula y aprovechamiento de los
- b) recursos del centro.
- c) La coordinación entre los órganos y personas responsables de la planificación y desarrollo de la práctica docente.
- d) La regularidad y calidad de la relación con las familias.
- e) Adecuación de los objetivos y criterios de evaluación programados a las características de los alumnos.
- f) Distribución equilibrada y aportación de los contenidos.
- g) La idoneidad de la metodología de los materiales curriculares empleados.
- h) La pertinencia de las medidas adoptadas en relación con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- i) Los aspectos de la práctica docente que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos al contexto del centro.



## Anexo V: Carta de la directora de la tesis doctoral para los centros educativos



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

EVA M.<sup>a</sup> GONZÁLEZ BAREA, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación.

### INFORMA

Que la doctorando YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN, se encuentra realizando su tesis doctoral sobre la temática *Coeducación en los centros educativos en la etapa de Educación Infantil (5 años)*. Para ello, le agradeceríamos encarecidamente su colaboración (que siempre se tratará con el pertinente anonimato) para el periodo en el que se encuentra en este momento de recogida de datos, para poder proseguir así con su investigación.

Quedo a su entera disposición para cualquier cuestión al respecto, agradeciéndole de antemano su colaboración.

Murcia, 23 de febrero de 2015

Fdo: Eva M.<sup>a</sup> González Barea

E-mail: [evamgon@um.es](mailto:evamgon@um.es)

Tfno.: 868884026 (despacho) y/o (móvil personal)

Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia



Código seguro de verificación: UE9SMuYs-fhaVgZYY-9t9qmMN5-71szTGXQ

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 30.5 de la Ley 11/2007, de 22 de

**ANEXO VI: Información para los centros educativos****INFORMACIÓN PARA EL CENTRO EDUCATIVO****1. OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN**

Con el desarrollo de esta investigación se pretende:

1. Conocer cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, como tema transversal, en las aulas de Educación Infantil (5 años) del noroeste de la Región de Murcia.
2. Observar y analizar la posible existencia de estereotipos sexistas en el comportamiento del alumnado de 5 años.
3. Conocer el contexto en el que se enmarca el alumnado de 5 años a través de:
  - La opinión de las familias con respecto a la igualdad de sexo y género.
  - Consideraciones del profesorado del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil (5 años) ante la desigualdad de sexo y género en el ámbito educativo.
  - El proyecto educativo del centro.

**2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS QUE SE PRETENDE UTILIZAR**

- Cuestionario adaptado para los alumnos y alumnas de 5 años.
- Cuestionario para el tutor o tutora del curso así como para los y las especialistas que impartan clase en el mismo.
- Cuestionario para las familias del alumnado (con la aprobación del centro).
- Parrilla de observación.
- Observación documental del PE.

**3. TIEMPO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA**

Para la consecución del objetivo número 2, la investigadora visitará el aula durante 4 días completos, para que tanto el alumnado como el profesorado pueda acostumbrarse a su presencia y el aula pueda funcionar con normalidad. Durante ese período se realizará una observación no participante, en la que se irán anotando aspectos relevantes para la investigación, se pasarán los cuestionarios y se revisará el proyecto educativo del centro.

**AGREDECEMOS ENORMEMENTE SU COLABORACIÓN****Datos de la investigadora:**

Yolanda Rodríguez Marín  
Tlf.

Doctoranda del Programa de doctorado en  
Género e Igualdad de la Universidad de Murcia

**ANEXO VII:** Información y autorización para realizar la observación en el Centro Educativo C

**INFORMACIÓN ARA LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO 5 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO C**

Estimadas familias,

Durante los próximos días contaremos en el aula con la presencia de una persona derivada de la Universidad de Murcia, que está llevando a cabo la investigación de campo de su tesis doctoral. Resulta necesario que ustedes lo sepan y se les ofrezca la posibilidad de comunicarnos si viesen algún inconveniente en ello o tuviesen alguna cuestión al respecto.

Los **OBJETIVOS** que se persiguen son:

1. Conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el aula.
2. Observar y analizar la posible reproducción de estereotipos en el alumnado.
3. Conocer la opinión de las familias, las consideraciones del profesorado y la visión del proyecto educativo del centro.

Por lo tanto, **SU IMPLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN** será la siguiente:

- Autorizar el proceso de desarrollo observacional en el aula por parte de la investigadora.
- Responder de forma totalmente anónima y voluntaria al cuestionario aportado por la investigadora.

**AGREDECEMOS ENORMEMENTE SU COLABORACIÓN Y LE RECORDAMOS QUE TODA LA INFORMACIÓN RECABADA SERÁ TRATADA CON EL PRECISO RESPETO Y ANONIMATO.**

**Datos de la investigadora:**

Yolanda Rodríguez Marín  
Tlf.

Doctoranda del Programa de doctorado en  
Género e Igualdad de la Universidad de Murcia

**ANEXO VIII: Análisis documental del centro educativo.**

Teniendo en cuenta las características presentes en el proyecto educativo de cada centro, se elaborará un análisis documental del mismo con respecto a la temática del género, lo que nos permitirá recoger los datos que el centro establece en materia coeducativa, contextualizando y completando el resto de la información recabada por el cuerpo de docentes, el alumnado y las familias.

**1. Equipo directivo:**

- Dirección:                      Mujer              Hombre
- Jefatura de estudios:        Mujer              Hombre
- Secretariado:                Mujer              Hombre

**2. Número total de docentes:** .....

Hombres: .....

Mujeres:.....

**3. Número de componentes del Consejo escolar:** .....

Hombres: .....

Mujeres:.....

**4. Educación infantil:**

- Total de líneas.....
- Total de alumnado.....

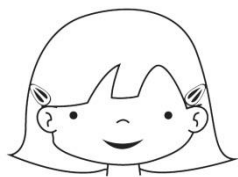
Niños .....

Niñas:.....

**5. Entidades colaboradoras, públicas o privadas, en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos:****6. Proyectos y/o actividades llevadas a cabo:**

**ANEXO IX:** Cuestionario para el alumnado de Educación Infantil (5 años)

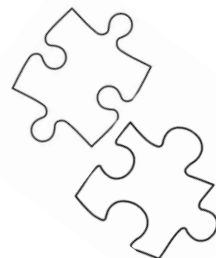
Yo soy...



1. A mí me hubiera gustado ser...



2. Colorea los 2 juguetes que más te gustan:

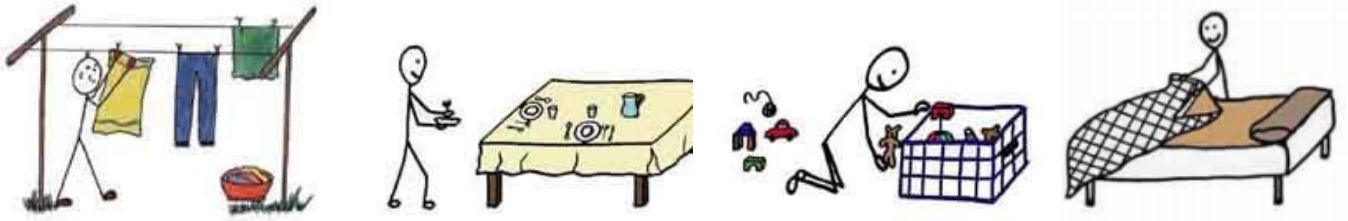


3. Rodea el personaje que te gustaría ser:

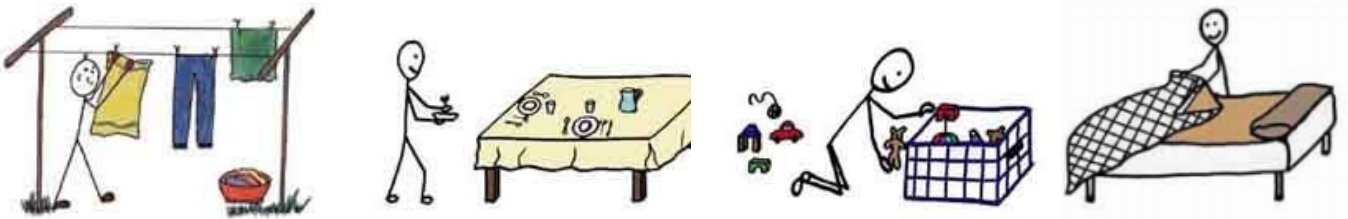


4. Dibuja que te gustaría ser de mayor

5. Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a mamá:



6. Rodea las actividades que debes aprender para ayudar en casa a papá:



7. Rodea cuál es tu color favorito

Rojo Verde Azul Amarillo Rosa Naranja

8. Rodea tu dibujo animado favorito



¡Gracias por colaborar! 😊

**ANEXO X: Cuestionario para el profesorado**

Este cuestionario se enmarca en una tesis doctoral con el objetivo de conocer la opinión del profesorado respecto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y la coeducación en la escuela.

**Instrucciones para rellenar el cuestionario:**

- Rodee la respuesta seleccionada de la siguiente forma: 

1	2	3	4
---	---	---	---
- No deje ítems sin contestar.
- La escala de valoración responde a las consiguientes opciones:
  - 1- Totalmente en desacuerdo.
  - 2- De acuerdo.
  - 3- Muy de acuerdo.
  - 4- Totalmente de acuerdo.
- Posee total libertad para responder a las últimas cuestiones (33 – 41).

**LE RECORDAMOS QUE NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, LO IMPORTANTE SERÁ QUE RESPONDA SINCERAMENTE, GARANTIZANDO EN TODO MOMENTO EL ANONIMATO DE LAS MISMAS.**

1. Sexo:	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>	Hombre
2. Edad:	_____			
3. Especialidad:	_____			
4. Años de experiencia docente:	_____			
5. ¿Tiene algún tipo de formación sobre género?	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	NO
En caso afirmativo, indique cuál:				
	Cursos ofrecidos por el centro educativo		Cursos realizados por cuenta propia.	
	Cursos ofrecidos por el CPR		Investigación personal	
	Formación reglada, tipo máster		Otra, tal como .....	

CONCEPCIÓNES GENERALES				
6. Las mujeres tienen, hoy en día, menos derechos que los hombres.				
7. La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos.				
8. Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.				
9. Las mujeres y los hombres están preparados genéticamente para realizar actividades diferentes.				
10. En la escuela, no existe discriminación alguna por razón de sexo.				
11. La docencia es una profesión feminizada porque las mujeres son mejores educadoras que los hombres.				
12. Las mujeres poseen mejores características para impartir clase en Educación Infantil que los hombres.				
EL CENTRO EDUCATIVO				
13. En mi centro, no existe ningún tipo de comisión de igualdad				

(persona o grupo de personas que se encarguen de las cuestiones del género).				
14. Considero irrelevante la existencia de una comisión de igualdad en los centros educativos.				
15. Una de las preocupaciones más importantes de mi centro es la erradicación de la desigualdad entre niños y niñas.				
16. Las diferencias entre sexos es un tema habitual en las conversaciones entre docentes.				
17. La igualdad de sexos es una cuestión que se trata de forma transversal en mi centro educativo.				
18. En mi centro educativo, se llevan a cabo actividades en materia de género. En caso afirmativo, describe brevemente algunas de ellas:				
<b>EN MI AULA...</b>				
19. ...los niños y las niñas mantienen relaciones de equidad.				
20. ...los niños suelen ser los líderes.				
21. ...las niñas muestran actitudes de sumisión frente a los niños.				
22. ...cuando realizo actividades tipificadas culturalmente como femeninas (recoger el material, limpiar las mesas, actividades emocionales...) los niños las llevan a cabo pero con reticencias.				
23. En el patio, niños y niñas juegan juntos.				
24. ...las elecciones del alumnado (en torno a juegos, colores o actividades) suelen estar basadas en cuestiones de género. Por ejemplo, <i>este es un juego de niñas</i> .				
25. ...los niños son más conflictivos que las niñas.				
26. ...las niñas nunca utilizan la agresividad para resolver conflictos.				
27. ...los niños pueden ser tan sensibles como las niñas.				
28. ...los niños pueden ser tan afectivos como las niñas.				
<b>FAMILIA Y GÉNERO</b>				
29. Las madres se interesan más por sus hijos/hijas que los padres.				
30. Las familias siguen educando a sus hijos/hijas en valores tradicionales.				
31. Cuando pido la colaboración de las familias, suele acudir la madre.				
32. Los padres y las madres suelen tener concepciones educativas diferentes en función del género.				
<b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (programación, currículo, materiales, actividades, etc.)</b>				
33. ¿Qué significa para usted el término <i>coeducación</i> ?:				



34. ¿Siguen manteniendo patrones sexistas los valores que se le enseñan al alumnado en la escuela? ¿En qué sentido?

35. Una de las finalidades educativas de la LOE<sup>21</sup> consiste en la formación en el respeto de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como en la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. ¿Cree que se ha conseguido? ¿En qué medida?

36. ¿Conoce si en el currículum oficial de la etapa existe algún objetivo relacionado con la igualdad de oportunidades entre ambos sexos?

37. ¿Trabaja contenidos referentes a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en su aula? En caso afirmativo, indique algunos.

En su programación didáctica, ¿se refleja la cuestión de género? En caso afirmativo, indique como.

---

<sup>21</sup> En lo referente a la normativa educativa, se considerará como referente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), por ser la que establece las directrices estatales para esta etapa educativa – Educación Infantil-.

39. En su programación didáctica, ¿ha considerado algún objetivo referente al género? En caso afirmativo, descríballo.

40. En su programación didáctica, ¿se recoge la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en cuestiones metodológicas? Si la respuesta es afirmativa, describa brevemente como.

Si lo desea, puede añadir aquí alguna consideración con respecto al tema.

**LE AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN**

**ANEXO XI: Cuestionario para las familias**

Este cuestionario se enmarca en una tesis doctoral cuyo objetivo es conocer la opinión de las familias con respecto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Es decir, al modo en el que educan e interactúan las familias con sus hijos e hijas en función del sexo.

**Instrucciones para rellenar el cuestionario:**

- Rodee la respuesta seleccionada de la siguiente forma:
- No deje ítems sin contestar.
- Las posibles respuestas a las opciones son:
  - 1- Totalmente en desacuerdo.
  - 2- De acuerdo.
  - 3- Muy de acuerdo.
  - 4- Totalmente de acuerdo.

1	<input checked="" type="radio"/>	3	4
---	----------------------------------	---	---

**LE RECORDAMOS QUE NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, LO IMPORTANTE SERÁ QUE RESPONDA SINCERAMENTE, GARANTIZANDO EN TODO MOMENTO EL ANONIMATO DE LAS MISMAS.**

1. Sexo:  Mujer  Hombre

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. Número de hijas: \_\_\_\_\_ Número de hijos: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Formación / Estudios: \_\_\_\_\_

6. Profesión: \_\_\_\_\_

CONCEPCIÓNES GENERALES				
7. Hoy en día, las mujeres tienen menos derechos que los hombres.				
8. Compró para los niños juguetes que les hacen feliz, no aquellos que son propios de su sexo.				
9. Compró a las niñas aquellos juguetes que fomentan sus funciones sociales (cuidado a los demás, cuidado de hijos/as, belleza...)				
10. Las labores domésticas son un trabajo como los demás y, como tal, debería estar remunerado.				
11. Considero esencial que tanto hombres como mujeres compartan las labores domésticas.				
12. Las niñas tienen menos conflictos (peleas, riñas...) que los niños.				
13. Los niños son más conflictivos (peleas, riñas...) que las niñas.				
14. Las niñas son más cariñosas porque las educan para ello.				
15. La mujer es sumisa por naturaleza.				
16. Los niños son menos cariñosos debido a su genética.				
17. La mujer y la niña no sufren discriminación alguna en función del sexo.				
18. La sociedad le otorga demasiada importancia a la igualdad entre los sexos.				
VIDA COTIDINANA (tareas, situaciones diarias, etc.).				
19. Llamo la atención a las niñas cuando hacen cosas que no son propias				

de su sexo (agresividad, jugar con coches, construcciones, etc.).				
20. Llamo la atención a los niños cuando hacen cosas que no son propias de su sexo (recoger la mesa, ponerse un delantal, jugar con muñecas, etc.).				
21. Fomento en los niños actitudes de colaboración ante las tareas domésticas.				
22. En casa, la mujer es la que se encarga de realizar todas las tareas domésticas.				
23. En casa, el hombre realiza todas las tareas domésticas.				
24. En casa, ambos progenitores colaboran de forma equitativa en las tareas del hogar.				
25. En casa, el hombre es la figura de autoridad porque la mujer no tiene suficiente capacidad de determinación.				
26. La mujer suele imponer más los castigos a sus hijos/as que el hombre				
27. El hombre suele retirar más los castigos a sus hijos/as que la mujer				
28. En mi ambiente familiar es frecuente escuchar frases como <i>eso no me gusta porque es de niños / porque es de niñas</i> .				
29. En casa es frecuente escuchar frases como <i>los hombres no lloran</i> .				
30. En casa es frecuente escuchar frases como <i>las niñas no dicen palabras feas</i> .				
<b>EDUCACIÓN</b>				
31. La educación constituye una base imprescindible para mejorar la igualdad entre los sexos.				
32. Resulta imprescindible fomentar la no-discriminación por razón de sexo en la escuela.				
33. No considero importante que, en el aula, se fomente la realización de las tareas del hogar.				
34. Educo a una niña y a un niño en base a los mismos criterios de igualdad de género.				
35. Hago pequeñas diferencias en la educación de las niñas y los niños porque considero que no son iguales.				
36. La madre y el padre son igualmente responsables de la educación de los niños y las niñas.				
<b>PROYECCIONES FUTURAS</b>				
37. Me preocupa que un niño no termine sus estudios.				
38. Me preocupa que una niña no termine sus estudios.				
39. En la adolescencia, me preocupan más las relaciones sexuales que pueda tener una niña que las que pueda tener un niño.				
40. Me preocuparía que mi hija no encuentre un buen marido.				
41. Me preocuparía que mi hijo no encuentre una buena esposa.				
42. Un niño será capaz de encontrar un mejor trabajo que una niña.				
43. No apoyaría a una niña si quisiese realizar profesiones masculinizadas como camionera, mecánicas, electricista, etc.				
44. Apoyaría a un niño si quisiese realizar profesiones feminizadas como limpiador, bailarín, maquillador, cuidador, etc.				

Si lo desea, puede añadir aquí alguna consideración con respecto al tema:

**LE AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN**

**ANEXO XII:** Parrilla de observación no participante.

Esta parilla de observación engloba tres ámbitos: la organización del ambiente (espacios y materiales), la actitud diaria del alumnado y la actuación cotidiana del equipo docente. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes ámbitos de observación:

<b>ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>OBSERVACIONES/ EJEMPLOS</b>
La organización del alumnado	
La decoración del aula	
Uso y material de los espacios (rincones y juguetes)	
Material didáctico (libro de texto, cuentos, etc.).	
Otras consideraciones	

<b>OBSERVACIÓN DEL ALUMNADO</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>OBSERVACIONES/ EJEMPLOS</b>
Lenguaje	
Relaciones e interacciones niños/niñas	
Uso de espacios	
Uso de los materiales	
Otras consideraciones	

<b>ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>OBSERVACIONES/ EJEMPLOS</b>
relación con el alumnado. Diferenciación en el trato de niñas y niños.	
Lenguaje	
Características de la enseñanza. Tipo de actividades	
Otras consideraciones	

## ANEXO XIII: Proyecto coeducativo perteneciente al Centro Educativo D



Consejería de Educación,  
Universidades y Empleo

Programación General Anual  
Curso 2013/2014  
CEIP\*

(Murcia)

### 2.3.6.7. Proyecto de Coeducación

## PROYECTO DE COEDUCACIÓN

### INTRODUCCIÓN

La sociedad actual lucha por acabar con la desigualdad que durante siglos se ha estado gestando entre hombres y mujeres. Sin duda la Educación es una de las mejores herramientas de las que se pueden hacer uso, aunque sin el apoyo común de todos los sectores de la sociedad, este esfuerzo puede ser vano.

La Constitución española comienza con el derecho a la igualdad sin distinción de sexos, razas o creencias. Sin embargo, una parte de la sociedad sigue siendo machista, racista e intolerante, por lo que se hace imprescindible transmitir al alumnado este derecho de la humanidad. Las discriminaciones derivadas de la pertenencia a un determinado sexo, es de tal envergadura social que justifica plenamente su entidad como tema propio. Las mujeres dejarán de estar marginadas en la medida en que todas las personas sean educadas para ello.

Por ello las diversas instituciones, entre ellas la educativa deben trabajar en favor de dicha igualdad quedando así reflejado en las distintas leyes que la regulan. Así, la Educación Infantil, que comprende de 0 a 6 años, tiene como último fin el desarrollo integral de los niños/as. De igual forma la Educación Primaria, que comprende de los 6 a los 12 años de edad, tienen como finalidades básicas contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural y a la compensación de las desigualdades sociales.

En la *Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil*, así como en el *Decreto de Currículo de la Región de Murcia para la Educación Primaria (Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre)* se indican en la selección de contenidos que junto a aspectos cognitivos, es necesario atender a los rasgos afectivos que inciden en el aprendizaje y dada la función socializadora que cumple a la educación obliga a tomar en consideración aquellos conocimientos que se consideran culturalmente relevantes, quedando concretados de la siguiente forma:

En la *Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre*, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil se establece como objetivos generales:

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*



Así mismo, en el Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre, en el área de conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se establece como competencia básica nº 5:

*"Reconocer las semejanzas y diferencias entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos".*

También se incluye en dicho decreto la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, estableciéndose en la competencia nº 2: *"Desarrollar la autoestima y la afectiva en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.*

Por último, temas como la Coeducación, Educación para la Salud, Educación para la Paz, etc., formarán parte de cada una de las áreas del currículum de forma transversal.

En este marco se formulan los objetivos generales para estas dos etapas educativas, cuya finalidad fundamental es promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El hecho es que en nuestra sociedad actual, pese a la normativa legal, en numerosas ocasiones, siguen apareciendo conductas discriminatorias hacia la mujer, que vulneran lo establecido en las leyes.

A menudo observamos como en la familia, en el entorno inmediato y más alejado, en los medios de comunicación,... los niños y niñas reciben y aprenden mensajes sobre convivencia, relaciones humanas y formas de interpretar la realidad en los que la violencia se manifiesta de manera explícita unas veces, y silenciada otras, siendo generalmente las mujeres las víctimas de la mayoría de agresiones.

La violencia en cualquiera de sus manifestaciones, entre iguales y sobre todo la de género, es la violación más flagrante de estos derechos y prevenirla, evitarla y erradicarla es una preocupación constante de nuestros responsables políticos.

Por ello el 4 de abril de 2007 se aprueba en la *Asamblea de Murcia la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de protección contra la violencia de Género en la región de Murcia*", en la que se recogen medidas para la no discriminación, de protección, prevención de malos tratos, integración...

En el ámbito educativo es fundamental el papel de cada profesor y profesora para prevenir la violencia. Su actitud, permisividad o rechazo a los insultos, agresiones o desprecios constituyen un modelo de actuación para los niños.

Teniendo todo esto en cuenta, el C.E.I.P "La [REDACTED] ende con este pequeño proyecto elaborar una serie de actividades puntuales que refuercen el trabajo que se hace diariamente en las aulas de nuestro colegio para trabajar la coeducación, en las que se hagan más patentes si cabe, los valores de respeto, no discriminación... anteriormente descritos.

## OBJETIVOS

- Identificar las diferencias existentes entre hombres y mujeres valorándolas y respetando cada una de ellas.
- Identificar situaciones discriminatorias en nuestra sociedad, rechazándolas y elaborando propuestas para su eliminación.
- Desarrollar en los alumnos/as un pensamiento crítico hacia actitudes discriminatorias en el entorno inmediato que les ayude a ser personas comprometidas con nuestra sociedad.
- Conocer a través de actividades lúdicas la realidad social en la que viven las mujeres de otros países en vías de desarrollo y compararla con nuestra sociedad actual.
- Comprobar la evolución y el cambio en los derechos de la mujer que se han producido en nuestro país en los últimos años.

## TEMPORALIZACIÓN:

La coeducación como el resto de temas transversales debe estar presente en la vida diaria del aula, sin embargo esto no exime de realizar trabajos específicos y puntuales que refuercen los objetivos que pretendemos conseguir en nuestros alumnos/as. Ese es el objetivo de este proyecto y por ello las actividades que planteamos a continuación pueden hacerse en cualquier momento del curso escolar, pudiendo ser más significativas para el alumnado si se realizan en fechas previas al *Día Internacional de la Mujer* (8 de marzo) o *Día contra la violencia de género* (25 de noviembre).

Las actividades se realizarán en 2 sesiones cada una, permitiendo el desarrollo de ideas previas, desarrollo de la actividad, puesto en común y conclusiones.

De manera que las actividades puedan realizarse a lo largo de una semana aproximadamente, evitando cargar más el currículum de contenidos y aumentar el trabajo diario del aula.

El desarrollo de dichas actividades quedará a cargo del criterio de cada tutor, pudiéndose realizar una sola de las actividades propuestas para cada ciclo o bien todas, siendo esta última propuesta la más adecuada ya que permitirá dar a nuestro alumnado una información más global y completa de este tema transversal.

## METODOLOGÍA:

La metodología a seguir en la realización de las actividades descritas en el proyecto será la siguiente:

### 1. Aprendizaje significativo.

El profesorado debe conocer las ideas previas que los alumnos/as tienen al iniciar el aprendizaje de un nuevo concepto y cuáles son los procedimientos y las distintas estrategias de aprendizaje que necesita consolidar. La programación se ajustará, por lo tanto, al nivel inicial detectado en los alumnos.

Para ello, se han seleccionado algunas actividades de este proyecto como elemento evaluador, de igual forma podremos conocer el nivel inicial de nuestro alumnado mediante los debates, conversaciones, intercambios de ideas... que se realizarán al inicio de cada actividad.

### **2. Globalización.**

Los contenidos se organizarán en torno a núcleos temáticos, que permitan abordar los problemas, situaciones y acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad, partiendo del análisis de los elementos que lo conforman para llegar, finalmente, a la síntesis e integración de los nuevos contenidos aprendidos.

Así plantearemos actividades que integren contenidos de otras áreas del currículum: la sociedad, el medio que le rodea, la comunicación y el lenguaje, estadísticas...

### **3. Trabajo en equipo.**

Se favorecerán situaciones de interacción alumno/alumno y alumno/profesor para producir un intercambio de información y experiencias, contribuyendo a la creación de un ambiente de cooperación. Así mismo, el trabajo en equipo potenciará las relaciones entre compañeros, dando prioridad no tanto a los resultados de dicho trabajo sino a los procesos de aprendizaje.

Plantearemos debates, trabajo en pequeño grupo, sociodramas, dramatizaciones... que favorezcan la cohesión del grupo.

### **4. Motivación y autoestima.**

Es fundamental partir de la evaluación inicial del alumno para utilizarla como punto de partida en la programación de las diferentes actividades, graduadas adecuadamente, para garantizar la motivación y el interés que se pretende. El logro de los objetivos depende muy directamente del nivel de autoestima alcanzado por el alumno/a, por lo que se favorecerá su desarrollo especialmente en esta etapa, ajustando la dificultad de las actividades a las capacidades de los alumnos/as.

Teniendo esto en cuenta realizaremos actividades con un alto componente lúdico: sociodramas, dramatizaciones, lecturas de cuentos, audiciones de canciones, utilización de medios audiovisuales entre otros, que motiven al alumnado en el desarrollo de las actividades.

### **5. Atención a la diversidad.**

En esta etapa se adaptarán los métodos y recursos a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno/a.

### **6. La actividad en el aprendizaje.**

A través de la propia actividad, en continuo intercambio e interacción con el medio, los alumnos/as aprenden y transforman la realidad. Se diseñarán actividades que impliquen un trabajo tanto físico como psíquico en los alumnos/as que favorezcan la participación del alumno/a y la relación de los contenidos educativos con el entorno social y natural del centro escolar.

### **7. Agrupamiento de los alumnos.**

El grupo aula, que tiene como referente un profesor tutor, debe organizarse con criterios de heterogeneidad; en él puede haber alumnos/as con diferentes intereses, capacidades y motivaciones. La manifestación de estas diferencias en la dinámica de la actividad educativa del aula permite la interacción entre iguales, da lugar al intercambio de opiniones y de distintos puntos de vista, a la expresión de distintas estrategias para resolver situaciones, a la cooperación y la ayuda para superar dificultades de aprendizaje. Los grupos heterogéneos permiten, además, programar actividades para la formación de actitudes de tolerancia y respeto a las diferencias.

#### **8. Organización del espacio.**

Debe plantearse el uso de los espacios para crear un ambiente acogedor y distendido que permita a los alumnos/as y profesores llevar a cabo la actividad educativa en un ambiente de convivencia y trabajo agradable.

También se realizarán actividades en pequeño y gran grupo favoreciendo la interrelación entre el alumnado.

#### **9. Organización del tiempo.**

La organización de los tiempos debe ser flexible, en función de las decisiones didácticas tomadas y del mayor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales del centro.

#### **10. Selección y utilización de materiales y recursos didácticos.**

Los materiales y recursos didácticos han de ser diversos, variados e interactivos tanto en lo que se refiere al contenido como al soporte. Su utilización en el aula permitirá secuenciar objetivos, contenidos y actividades, atender a los diferentes tipos de contenidos, proponer actividades de distinto grado de dificultad y ofrecer pautas de evaluación.

### **ACTIVIDADES:**

#### **Actividades para Ed. Infantil: Sexismo en los cuentos**

#### **"HABÍA UNA VEZ UN CUENTO"**

En ED. Infantil se trabaja de forma diaria la coeducación cuidando el vocabulario de manera que introduzca tanto el género masculino como el femenino cuando hablamos de grupos de personas, ya que *"lo que no se nombra no existe"*. No obstante, también es cierto que el género de las palabras no se corresponde al de los humanos. Tomemos como ejemplo, la palabra "ballena".

Esta palabra es femenina. Cuando le aplicamos un adjetivo, este ha de ser femenino: ballena blanca, ballena traviesa, etc...Pero eso no significa que la palabra "ballena" solo identifique a las ballenas hembras.

También trabajaremos la coeducación favoreciendo el juego por rincones de manera que niños y niñas puedan moverse libremente por ellos, dramatizando situaciones y roles diversos mediante juguetes de todo tipo sin distinción por razón de sexo.

- **Objetivos:**

- ▣ Valorar la lectura de cuentos como instrumento de comunicación y disfrute.
- ▣ Escuchar cuentos y relatos que favorezcan el lenguaje oral.
- ▣ Respetar las diferencias existentes entre personas.
- ▣ Dramatizar cuentos utilizando el cuerpo como medio de expresión.
- ▣ Desarrollar el pensamiento crítico, favoreciendo el análisis de los estereotipos sexistas predominantes.
- ▣

- **Contenidos:**

- ▣ Lecturas no sexistas: modelos de escritura y de personajes que no responden a las categorías sexistas tradicionales.
- ▣ Textos de tradición oral y escrita: El cuento.
- ▣ Técnicas plásticas: recortado, pegado, picado...
- ▣ Utilización de diversos materiales plásticos en la confección de juguetes con materiales reciclables.
- ▣ Valoración de los cuentos como medio de comunicación y disfrute.

- **Temporalización:**

Se llevará a cabo una sesión para trabajar cada cuento, permitiendo que haya una lectura del cuento, una puesta en común en la que se reflexione sobre lo leído y por último un trabajo gráfico donde se recoja los contenidos trabajados. En el caso de la princesa bombera pueden utilizarse 2 sesiones para confeccionar el camión de bomberos.

- **Materiales:**

Papel charol, celofán, seda... rotuladores, ceras, cartulinas, caja de cartón grande (frigorífico) pegamento, tijeras...

- **Desarrollo:**

Como cualquier otro tipo de literatura, el cuento puede transmitir ideología. Por muy simples que parezcan los hechos que se cuentan, aunque se trate de ilustraciones de escenas aisladas, el cuento comunica una determinada forma de concebir la vida.

La importancia y el uso cotidiano que damos al cuento, la fuerza emotiva con la que se cuenta, y el gusto con el que los niños/as lo viven, hace que los modelos que tramiten sean asumidos con verdadero deseo de identificación.

Por ello a la hora de seleccionar nuestros cuentos tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

. Si el número de personajes masculinos excede por mucho al de personajes femeninos en imágenes, títulos y protagonismo.

Si se aportan caracteres sociales y culturales claramente estereotipados de forma sexista en: profesiones, actividades, rasgos físicos y psíquicos, cualidades y defectos...

Si el lenguaje que se utiliza, el tono de voz el gesto, conlleva formas y contenidos sexistas.

La actividad consiste en contarle el cuento a nuestros alumnos/as y hablar sobre el tema tratado en él, para posteriormente dramatizarla, realizar un trabajo gráfico y proponer ideas que solucionen el problema.

- *Lectura del cuento "Ferdinando el Toro"* (documento anexo).



- *Lectura del cuento "Rosa Caramel"* (documento anexo).



- *Lectura del cuento "La princesa bombera"* (documento anexo).



#### Actividades para 1º ciclo de Ed. Primaria:

La coeducación se trabaja de forma diaria y transversal al currículum. Así en la etapa de educación primaria, se trabaja el vocabulario distinguiendo el género masculino y femenino cuando hablamos de forma general, ejem: niños y niñas, padres y madres,

alumnos y alumnas... A través de lecturas y cuentos donde aparecen historias donde los protagonistas no suelen estar estereotipados.

En actividades diarias haciendo participar tanto a niñas como a niños sin ningún tipo de distinción por razón de sexo u otra condición, especialmente en el área de Ed. Física promoviendo la participación tanto de niños como de niñas en todo tipo de juegos y actividades físicas.

Así mismo, se realizan actividades específicas y puntuales coincidiendo con el Día Internacional de la Mujer (concursos de dibujo).

Utilizando como eje vertebrados de este proyecto actividades relacionadas con "las profesiones" para los tres ciclos de primaria, se irán desgranando otra serie de dinámicas que permitan un análisis más profundo de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

#### **PROFESIONES DE MUJERES Y HOMBRES**

- Actividad: "Eres un niño o una niña".
- Actividad: "Vamos a contar mentiras".
- Actividad: "¿Quién hace qué?"
- Actividad: "Las profesiones".
- Actividad: "Mensaje de Lorna".
- Actividad: "Mensaje para Lorna".

#### **CUENTOS NO SEXISTAS**

- Actividad: "Déjame que te cuente": Rosa Caramell. Arturo y Clementina.

#### **DIFERENCIA ENTRE INSULTO Y APRECIACIÓN**

- Actividad: "Corta con los malos rollos"

#### **- Objetivos:**

- ☛ Introducir al alumnado en la identificación de elementos y patrones en función del sexo.
- ☛ Reflexionar sobre refranes o expresiones lingüísticas que no favorecen la igualdad entre hombres y mujeres.
- ☛ Reflexionar sobre la desigualdad debida al género en un entorno próximo como es el familiar.
- ☛ Comprender que todas las personas, independientemente del sexo, pueden desarrollar cualquier profesión.
- ☛ Reflexionar sobre la igualdad de derechos de la personas, independientemente del sexo.
- ☛ Valorar la lectura de cuentos como instrumento de comunicación y disfrute.
- ☛ Diferenciar entre insulto y el halago o la apreciación.
- ☛ Tomar conciencia de qué es abuso psicológico.

#### **- Contenidos:**

- ▣ Profesiones de hombres y mujeres.
- ▣ Textos de tradición oral y escrita: refranes y cuentos.
- ▣ Definición de insulto y halago.
- ▣ Realización de actividades plásticas utilizando diversos materiales y recursos.
- ▣ Identificación de elementos discriminatorios hacia la mujer en nuestra sociedad actual.
- ▣ Gusto y disfrute con la lectura de cuentos.
- ▣ Desarrollo de actividades críticas frente a las desigualdades existentes entre hombres y mujeres.

**- Temporalización:**

- { ▣ Actividad: "Eres un niño o una niña" (1/2 sesión)
- { ▣ Actividad: "Vamos a contar mentiras"(1/2 sesión)
  
- { ▣ Actividad: "¿Quién hace qué?" (1/2 sesión)
- { ▣ Actividad: "Las profesiones" (1/2 sesión)
  
- { ▣ Actividad: "Mensaje de Lorna" (1/2 sesión)
- { ▣ Actividad: "Mensaje para Lorna" (1/2 sesión)
  
- ▣ Actividad: "Déjame que te cuente": Rosa Caramell. Arturo y Clementina ( 2 sesiones cada cuento)
- ▣ Actividad: "Corta con los malos rollos" (1 sesión)

**- Materiales:**

Fichas o documentos anexos, cuentos, material fungible: rotuladores, témperas, cartulinas, lápices de colores... papel higiénico, esqueleto de ciencias.

**- Desarrollo:**

"ERES UN NIÑO O UNA NIÑA" (documento anexo)

Esta actividad puede servirnos de evaluación inicial para conocer los conocimientos previos que tienen nuestros alumnos/as.

Presentaremos los dibujos de la página anexa, dichos dibujos representan distintas profesiones y en cada uno de los mismos hay un hueco donde deberán dibujar un hombre o una mujer dependiendo de si creen que ese trabajo debe realizarlo una u otra persona.

Los alumnos/as completarán los dibujos de la portada y explicarán qué personaje han dibujado en cada profesión y por qué. A continuación se constatarán los resultados de todos los alumnos/as observando el nivel de coincidencia o divergencia de las asociaciones.

"VAMOS A CONTAR MENTIRAS" (documento anexo)

El maestro/a escribirá en la pizarra distintos refranes en los que puedan aparecer contenidos sexistas. Cada alumno/a escogerá el que más le guste, lo escribirá en la ficha y explicará su significado.



Mediante la lectura de refranes y expresiones lingüísticas, queremos que el alumnado reflexione sobre afirmaciones sexistas que se utilizan normalmente.

Dos hijas y una madre, tres demonios para un padre.  
Dos hijas y una madre, la perdición del padre.  
El hombre propone, Dios dispone y la mujer descompone. La mujer como la sardina, en la cocina.  
La mujer es un animal de pelo largo y entendimiento corto.  
Pedir al hombre veras es pedir al olmo peras.

"¿QUIÉN HACE QUÉ? (documento anexo)

A partir de la presentación de una serie de tareas cotidianas se le pedirá al alumnado que especifique quién lleva a cabo dicha tarea en su hogar. Las cuestiones permitirán poner en común y reflexionar sobre el reparto equitativo o desigual en la realización de las tareas domésticas.(anexo)

"LAS PROFESIONES" (documento anexo)

Se propone una actividad que parte del entorno más próximo y desemboca en las ilusiones futuras del alumnado para ejercer una determinada profesión. Seguramente los niños y niñas conocen las profesiones de sus familiares. Si no es

así, la actividad permitirá que les pregunten y que los adultos les expliquen en qué consiste su trabajo.

Podemos apuntar en la pizarra las distintas profesiones, Puede que se evidencie la existencia de perfiles masculinos y femeninos dentro del mundo laboral. No obstante, es importante transmitir la idea de que estos perfiles pueden ser superados, ya que el desarrollo de una profesión pasa por la motivación personal y por una buena preparación. A continuación los alumnos dirán que quieren ser de mayores y de todas las profesiones dibujadas elegirán las que les gustan más. Aquí debemos hacer hincapié y contrastar los resultados obtenidos.

"MENSAJE DE LORNA" (documento anexo)

Simularemos la recepción de un email de Lorna, una niña que tiene la edad del alumnado, pero que debido al lugar donde nació vive una realidad muy distinta a la de nuestros niños/as. Así introducimos el tema en un contexto distinto al nuestro.

Hemos de procurar que nuestro alumnado universalice y comprenda que los derechos humanos pueden incumplirse en cualquier contexto.

Así hablaremos, de que existen otras realidades en distintas partes del mundo, donde son vulnerados continuamente los derechos de las personas.

Recordaremos la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la ONU. (anexo)

## "MENSAJE PARA LORNA" (documento anexo)

A partir del mensaje que nos ha enviado Lorna, elaboraremos un mensaje de respuesta colectiva.

La actividad permite iniciar al alumnado en actuaciones coherentes y críticas frente a situaciones de desigualdad debidas al género. El mensaje se elaborará colectivamente a partir de ideas que han salido en el debate. Finalmente, se trata de potenciar la necesidad y el interés por dar a conocer lo que han descubierto y exigir a las personas adultas soluciones frente a situaciones de desigualdad de oportunidades.

## "DÉJAME QUE TE CUENTE" (documento anexo)

Como cualquier otro tipo de literatura, el cuento puede transmitir ideología. Por muy simples que parezcan los hechos que se cuentan, aunque se trate de ilustraciones de escenas aisladas, el cuento comunica una determinada forma de concebir la vida.

Por ello, utilizando el cuento como elemento motivador, narraremos a los niños/as dos cuentos: "Rosa Caramell" y "Arturo y Clementina". Después abriremos un diálogo sobre los alumnos/as sobre los temas tratados en el cuento, los roles que cumplen los personajes que en ellos aparecen, cuál es la problemática que se plantea, cómo resolverla...

Realizaremos también un cuento mural donde aparezcan los personajes principales y las escenas más importantes del cuento, cambiando el final y poniendo uno propuesto por el grupo.

## "CORTA CON LOS MALOS ROLLOS" (documento anexo)

Comenzaremos la actividad preguntando a los niños/as qué consideran ellos que es un insulto y qué un halago. Posteriormente explicaremos su significado:

*"Se denomina **insulto** a cualquier palabra que sea utilizada por el emisor con la intención de lastimar u ofender a otro individuo o que es considerada por el receptor como tal."*

*"Se denomina **halago** a la palabra que se utiliza por el emisor con la intención de dar a alguien muestras de afecto o rendimiento con palabras o acciones que puedan serle gratas."*

A continuación el maestro/a escribirá en la pizarra una serie de adjetivos y los alumnos/as tendrán que clasificarlos en insultos o halagos:

Amable	Idiota	Trabajador
Generoso	Torpe	Inútil

Posteriormente pediremos a los alumnos/as que elaboren sus propias listas de insultos y halago y las pondremos en común con el resto de compañeros/as.

Después de conocer la diferencia entre insulto y halago pediremos entre los niños/as algún voluntario (si el maestro considera que el niño pueden sentirse herido puede actuar como voluntario el maestro o utilizar un muñeco que cumpla esa función "esqueleto de ciencias").

Se le pide al grupo que intente situarse en el rol que les corresponde, quien es voluntario/a- en papel de víctima, que piense que es una situación hipotética y que nada de lo que se diga es personal o va en su contra... pero que intente en ese momento creérselo, el resto del grupo dirá las frases negativas. Ser conscientes de la susceptibilidad que puede generar. Para que las frases no se salgan de tono, se proponen las siguientes para que los/as componentes del grupo las vayan diciendo (y si se considera adecuado escribirlas):

Frases:

"eres una antipática/o"

"no me gusta la ropa que traes" "tu pelo es un estropajo".

"juegas muy mal a la pelota"

"no sabes cantar"

"eres borde",

"no quiero conocerte",

"no me interesas"

"no quiero compartir mis juguetes contigo"

"eres tonta/o"

"estás gordo/a"

"no quiero que estés con nosotros"

"cállate no quiero oírte" "vete

que me molestas" "tu familia es

rara".

"no quiero ser más tu amigo/a".

Según vayan diciendo las frases se irá recubriendo a la persona voluntaria en papel... hasta que dejemos de verla y esté cubierta por el papel y por todas esas frases negativas (ojos, manos, boca, piernas...).

En este momento se reflexionará:

- ¿cómo se siente el niño o niña que está "invisible"?... ¿puede jugar?...

¿puede hablar así?... ¿estará feliz?... ¿cómo crees que se sienten quienes reciben este tipo de comentarios todos los días?... ¿podemos hacer algo nosotras- os para cambiarlo?... ¿alguna vez sin quererlo hemos hecho daño a alguien verbalmente? (que se sientan con la libertad de no hablar... pero dejar la pregunta en el aire y que propicie la reflexión.)

Después de que hayan hablado todas y todos y se hayan consensuado ideas sobre la responsabilidad común para el cambio... planteamos la "reconversión positiva" de la sesión. Se les dirá... *"Vamos a redescubrir a nuestro/a compañero/a, diciéndole palabras agradables, cosas que nos gusten de el-ella, cosas positivas de su forma de ser, que le hagan sentir que es importante y valiosa-o para el grupo"*. Mientras cada una de las niñas y niños van diciendo algo de su compañera-o van retirando el papel de embalar, cuando se haya retirado todo se lanzarán las siguientes preguntas: ¿cómo te has sentido con las frases positivas en contraste con las otras?, ¿cómo se ha sentido cada persona del grupo diciendo las valoraciones positivas?

**Actividades para 2º ciclo de Ed. Primaria:**
**PROFESIONES**

- Actividad: "Soy y me gusta".
- Actividad: "Cuéntame un cuento".
- Actividad: "¿Quién hace qué?"
- Actividad: "¿Jugamos?"
- Actividad: "¿Quién es quién?"
- Actividad: "¿Sabías qué...?"

**ABUSO PSICOLÓGICO Y FÍSICO**

- Actividad: "¡Amenazas no, gracias!"
- Actividad: "Corazones lastimados".

**- Objetivos:**

- ▣ Identificar distintas profesiones y las personas que las realizan.
- ▣ Introducir al alumnado en la identificación de elementos y puesta en común que servirá de contraste de las propias percepciones y opiniones.
- ▣ Reflexionar sobre los estereotipos que transmiten los cuentos tradicionales.
- ▣ Reflexionar sobre la igualdad de derechos entre las personas independientemente de su sexo.
- ▣ Conocer la situación de la mujer actualmente en otros países más desfavorecidos acercándose a otra realidad.
- ▣ Empatizar con los sentimientos que viven las víctimas del maltrato.

**- Contenidos:**

- ▣ Profesiones de hombres y mujeres.
- ▣ Textos de tradición oral y escrita: el cuento.
- ▣ Definición de amenaza.
- ▣ Reparto de las tareas del hogar.
- ▣ Dramatización de los roles presentes dentro de la familia.
- ▣ Elaboración de carteles y collages gigantes, utilizando distintos recursos materiales.
- ▣ Valoración del cuento como elemento de comunicación y disfrute.

**- Temporalización:**

- Actividad: "Soy y me gusta" (1/2 sesión)
- Actividad: "Cuéntame un cuento" (1/2 sesión)
- Actividad: "¿Quién hace qué?" (1/2 sesión)
- Actividad: "¿Jugamos?" (1/2 sesión)

- Actividad: "¿Quién es quién?" (1/2 sesión)
- Actividad: "¿Sabías qué...?" (1/2 sesión)
- Actividad: "¡Amenazas no, gracias!" (1 sesión)
- Actividad: "Corazones lastimados" (2 sesiones)

**- Materiales:**

Fichas o documentos anexos, cuentos, material fungible: rotuladores, témperas, cartulinas, lápices de colores...

**- Desarrollo:**

**"SOY Y ME GUSTA" (documento anexo)**

Ésta es una actividad inicial e individual, que nos servirá como evaluación para conocer las ideas que tiene nuestros alumnos/as sobre los temas a tratar. Se les dará al alumnado una ficha donde aparezcan dibujados un niño y una niña, los alumnos tendrán que escoger el dibujo relativo a su sexo y rellenar en los bocadillos que aparecen dibujados, sus gustos y aficiones. Se observará si el alumnado establece identificación entre el género y determinados objetos o patrones de conducta. El grupo permitirá contrastar las percepciones del alumnado, así como el nivel de coincidencia o divergencia de las asociaciones.

**"CUÉNTAME UN CUENTO" (documento anexo)**

Mediante la lectura del fragmento de dos cuentos tradicionales "La ratita presumida" y "El sastrecillo valiente", queremos que el alumnado reflexione sobre los patrones de conducta que se transmiten y la posibilidad de cambiarlos.

**"¿QUIÉN HACE QUÉ?" (documento anexo)**

Esta actividad es de carácter grupal se llevará cabo en forma de juego de mímica o juego de rol. La información obtenida se integrará en una platilla de observación que servirá de análisis posterior. El juego de rol nos dará a conocer la situación real del alumnado con relación al tema y nos permitirá, por tanto, enfocar mejor el trabajo. Podemos dividir a alumnos y alumnas en grupos de cuatro. Cada grupo simulará que es una familia y representará ante el resto de la clase un día cualquiera de la vida de esa familia. Puede completarse el cuadro con otras tareas. Después, se puede llevar a cabo una actividad matemática que permita mostrar gráficamente los datos, por ejemplo con un gráfico de barras.

**"¿JUGAMOS?" (documento anexo)**

Elaboraremos un sociograma del grupo clase a partir de las preferencias de juegos y personas con las que compartirlos. Cada alumno/a debe anotar sus

preferencias en el cuadro (que puede ser trasladado a la pizarra). Según los resultados, se plantea la batería de preguntas.

A partir del sociograma y de las preguntas animaremos a la reflexión sobre las relaciones entre los miembros femeninos y masculinos de la clase.

### "¿QUIÉN ES QUIÉN?" (documento anexo)

Se les dará a los alumnos/as un texto donde se describan dos profesiones diferentes. Se pedirá al alumnado que atribuya a los protagonistas de cada texto una identidad, masculina o femenina, y que justifiquen su elección.

Si se producen las asociaciones tradicionales, se puede recurrir a personajes que rompan con los estereotipos. Puede completarse la actividad con comentarios sobre la proyección profesional del alumnado.

### "¿SABÍAS QUÉ?" (documento anexo)

Se trata de una actividad resumen de todos los aspectos trabajados. Además, nos permite iniciar al alumnado en actuaciones coherentes y críticas. Propondremos al alumnado la elaboración colectiva de un collage gigante de imágenes e informaciones. Finalmente, se trata de potenciar la necesidad y el interés por dar a conocer lo que han descubierto y exigir a las personas adultas soluciones frente a situaciones de desigualdad de oportunidades.

La tasa neta mundial de escolarización se cifra en un 86%
---

Entre 1999 y 2004 el número de niños sin escolarizar disminuyó, pasando a cifrarse en unos 77 millones.
---

Los niños que más probabilidades tienen de no ir nunca a la escuela, o desertaría prematuramente, son los que viven en zonas rurales
--

CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Datos 2007)

### "AMENAZAS NO... GRACIAS"

Comenzaremos esta actividad preguntando a los alumnos/as que entienden ellos por "amenaza" posteriormente explicaremos los siguientes conceptos:

*"Se denomina **amenaza** al acto consistente en intimidar a alguien con el anuncio de la provocación de un mal grave a él o a su familia".*

*"Definición de **derecho a pedir**: quien se defiende de la agresión, puede parecer que amenaza, cuando lo que está pidiendo es un derecho que le corresponde".*

A continuación les contamos la siguiente historia:

*"Ricardo y Patricia están jugando. Ricardo le dice a Patricia que le preste la pelota. Patricia se la presta un rato. Patricia pide que se la devuelva, entonces Ricardo le dice que no quiere, y que si intenta quitársela le pegará (amenaza); Patricia le dice que si no se la da, no jugará más con él (demanda).*

Luego se organizará un debate que nos ayude a diferenciar los conceptos de amenaza y demanda, favoreciendo que se llegue a las conclusiones:

- Nadie tiene derecho a forzarnos a hacer algo que no queremos con nuestro cuerpo o nuestras cosas.
- Todas las personas tenemos derecho a decir NO cuando se nos pide algo de nuestro cuerpo o propiedad.

**Otras alternativas:**

- Pedirle al grupo que cuente historias reales que conozca.
- Distribuir a la clase en grupos de tres para trabajar situaciones de amenaza que hayan vivido esta semana en el centro, casa o calle, mediante dibujos o viñetas. Cada grupo expondrá sus dibujos, presentando cada uno/a un conflicto. Al final, el/la docente recogerá los dibujos y los clasificará así:

NUESTROS CONFLICTOS

EN EL COLE...

EN CASA...

EN LA CALLE...

OTROS...

- Aportar más historias, utilizar juego de roles y soluciones asertivas(resolución de conflictos de forma no agresiva):
  - Otras historias:

\* Carlos se dedica a empujar (amenaza) a María cada vez que salen al recreo para que le deje el desayuno. María se pone muy triste y llora. Carlos se ríe de ella y la llama llorona, María le dice que si continúa así hablará con la directora (demanda).

\* Marta quiere jugar con unas amigas al fútbol contra el grupo de Marcos... ellos no quieren jugar con las chicas porque afirman que no saben y que les van a hacer daño.

\* Marta trae una muñeca y Pepe se la ha roto, porque los juguetes de niñas no le gustan.

**"CORAZONES LASTIMADOS"** (documento anexo)



Explicaremos al alumnado que en esta actividad vamos a imaginarnos qué siente una persona cuando ha sido maltratada y qué puede pensar sobre su futuro. Se explica que para ello vamos a usar unos dibujos que han sido pintados por personas que han sufrido abuso y por personas que trabajan para eliminar las secuelas de ello. Todas se han imaginado cómo está su corazón, y algunos corazones se muestran más esperanzados.

- Repartir los corazones entre el alumnado (agrupados en grupos mixtos de 2 ó 3 alumnas/alumnos). Extraído de la Web: [http://www.artesana.com/virtual\\_gallery/exhibits/corazon\\_exhibit02/gallery\\_exhibit\\_corazon\\_2002.htm](http://www.artesana.com/virtual_gallery/exhibits/corazon_exhibit02/gallery_exhibit_corazon_2002.htm)
- Pediremos a cada grupo que interprete lo que ven en cada dibujo y los sentimientos que les despierta. Intentar describir las emociones que tiene la persona que realizó el dibujo.
- Cada grupo expondrá al resto de la clase sus reflexiones y conclusiones, mientras el profesorado escribe en la pizarra la lista de emociones y sentimientos que cada grupo menciona.
- Al finalizar la exposición de los grupos, leeremos la lista de sentimientos de la pizarra. El profesorado reflexionará con el alumnado respecto a la vivencia de estos sentimientos.
- Para terminar positivamente la actividad, invitaremos al alumnado a elaborar un gran corazón que represente un mensaje de apoyo a todas aquellas víctimas de maltrato y/o muestren su opinión al respecto. Colocar el corazón en las paredes del centro.

#### ■ *Actividades para 3º ciclo de Ed. Primaria:*

##### PROFESIONES

- Actividad: "En las zonas rurales de África las mujeres son imprescindibles para la economía".
- Actividad: "Algunas causas de marginación de la mujer".
- Actividad: "¿Qué podemos hacer?"
- Actividad: "Lo que he aprendido lo utilizaré para diseñar una noticia".

##### PERSONAS QUE HAN DESTACADO EN PROFESIONES MINORITARIAS PARA SU SEXO

- Actividad: "De mayor seré..."

##### SEXISMO EN LA PUBLICIDAD

- Actividad: "Voy a hacer mi propio anuncio"
- "Vamos a cantar mentiras"

#### - **Objetivos:**



- ▣ Concienciar sobre el papel de la mujer en la economía doméstica de un país africano.
- ▣ Conocer las causas de marginación de la mujer y proponer posibles soluciones.
- ▣ Conocer la vida de personas que han destacado en profesiones minoritarias para su sexo.
- ▣ Identificar actitudes que pueden considerarse como violentas tanto físicas o psíquicas reflexionando sobre posibles actuaciones para erradicarlas.
- ▣ Analizar, clasificar e interpretar los mensajes que referidos a las mujeres transmiten los anuncios publicitarios en televisión.
- ▣ Reflexionar sobre lo aprendido y sintetizar las ideas más importantes.

- **Contenidos:**

- ▣ Profesiones de hombres y mujeres.
- ▣ Roles masculino y femenino en zonas rurales de África.
- ▣ Realidad sociocultural de zonas rurales de África.
- ▣ Anuncios en televisión. Audiciones.
- ▣ Comparación de distintas realidades culturales en el mundo.
- ▣ Realización de noticias que impliquen una reflexión y análisis.
- ▣ Análisis de anuncios con contenidos sexistas.
- ▣ Respeto hacia las ideas e intereses de los otros.
- ▣ Actitud crítica y compromiso para mejorar situaciones de desigualdad en el mundo.
- ▣ Actitud crítica y reflexiva ante los mensajes lanzados en publicidad.

- **Temporalización:**

- ▣ Actividad: "En las zonas rurales de África las mujeres son imprescindibles para la economía" (1/4 sesión)
- ▣ Actividad: "Algunas causas de marginación de la mujer" (1/4 sesión)
- ▣ Actividad: "¿Qué podemos hacer?" (1/4 sesión)
- ▣ Actividad: "Lo que he aprendido lo utilizaré para diseñar una noticia" (1/4 sesión)
- ▣ Actividad: "De mayor seré..." (2 sesiones)
- ▣ Actividad: "Voy a hacerme propio anuncio" (2 sesiones)

- **Materiales:**

Fichas o documentos anexos, DVD, TV, ordenador, proyector, casete, presentación en Power Point, CD Ismael Serrano, material fungible: ceras, rotuladores, cartulinas,...

- **Desarrollo:**

### "EN ÁFRICA LAS MUJERES LLEVAN EL PESO DE LA ECONOMÍA DOMÉSTICA" (documento anexo)

La actividad se introducirá a través del análisis de un cómic que muestra la vida de una mujer africana en un poblado rural. Realizaremos un debate sobre el cómic. Probablemente al alumnado le aparecerá un poco exagerado, pero responde a una realidad bastante generalizada en el mundo rural africano. La idea que se quiere transmitir es la de discriminación e injusticia, mucho más al tratarse de un contexto familiar, en el que las situaciones de justicia son más fáciles de entender y crear. El alumnado, indirectamente, hará una comparación con su propia situación familiar. Quizá vea que la situación no es tan extrema pero que igualmente se sigue manteniendo la discriminación.

### "ALGUNAS CAUSAS DE LA MARGINACIÓN DE LA MUJER" (documento anexo)

Leeremos un texto sobre la marginación de la mujer a lo largo de la historia, los alumnos/as subrayarán las ideas con las que estén de acuerdo y en desacuerdo. A partir de las ideas aportadas por el alumnado, se debatirá en la clase sobre las causas y las posibles consecuencias de la marginación de la mujer. En el texto se apuntan algunas ideas, pero el profesorado puede hacer aparecer otras recogiendo puntos de vista del alumnado.

### "¿QUÉ PODEMOS HACER?" (documento anexo)

Esta actividad es una continuación de la anterior, la iniciaremos dividiendo al grupo-clase en pequeños grupos y éstos se encargarán de reflexionar desde un ámbito distinto (gobierno, lugar de trabajo, familia y escuela), como si fuera una simulación.

Indirectamente, el alumnado está proyectando sus soluciones a otros colectivos, con lo que en principio se intenta que asuman que las actuaciones han de tener una dimensión social. Para que el aprendizaje del alumnado tenga incidencia en su contexto, convendría realizar alguna de las propuestas que estén relacionadas con el ámbito escolar y familiar. Durante todo el proceso se debería incidir en el reparto de responsabilidades huyendo de los estereotipos.

### "DE MAYOR SERÉ..." (documento y power point anexo)

Iniciaremos esta actividad preguntando a los alumnos/as por la profesión que desean realizar cuando sean adultos. Se debatirá sobre si creen que van a tener algún problema en realizarla...

A continuación se les pedirá a los alumnos/as que recojan información sobre personajes conocidos de TV, radio... que realicen las siguientes profesiones: peluqueros/as, periodistas, cocineros, economistas... después con la información recogida se clasificarán en hombres y mujeres, comprobando cada profesión con que género se da mayoritariamente (masculino/femenino). Después el profesor/a presentará a través de una presentación en Power Point aquellas personas famosas que han destacado por realizar con éxito una profesión minoritaria para su sexo.

Se dará información básica de ellos y en gran grupo se debatirá acerca de las ideas que ellos tenían inicialmente y las que tienen después de realizar la actividad. También se les puede pedir que aporten otros personajes conocidos que se puedan incluir.

#### "VOY A HACER MI PROPIO ANUNCIO" (DVD anexo)

Otro tema de interés en la relación con las familias suele ser la influencia que ejercen los medios de comunicación, y sobre todo la televisión, en los niños y niñas. Pueden analizarse conjuntamente múltiples mensajes sexistas observando la clara distinción entre los roles masculinos y femeninos que aparecen en dibujos animados, películas, anuncios, ..., así como las repercusiones que pueden tener en las criaturas.

Padres y madres pueden contrarrestar estos mensajes haciendo una misma selección de programas. También pueden juzgar con criterios no sexistas los anuncios de juguetes a la hora de elegir su compra.

Sobre todo será positiva su actuación facilitando la formación de un espíritu crítico. Éste se irá potenciando a través de toda la etapa educativa, donde aprenderán a discernir paulatinamente los elementos sexistas del mundo que les rodea, y que la televisión refleja habitualmente (en los papeles adjudicados a hombres y mujeres, profesiones, ocupaciones, relaciones afectivo-sexuales, protagonismo, aspecto físico, lenguaje, ...)

La propuesta de trabajo con la que iniciamos el planteamiento gira en torno a los medios de comunicación, y más concretamente, al análisis de la publicidad, teniendo como pilares básicos en primer lugar los objetivos de la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos y en concreto los que se refieren a la necesidad de *"Sensibilizar sobre la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo"* y de

*"Analizar críticamente la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad"* (M.E.C., 1992)

Elegiremos anuncios relacionados con aspectos muy cercanos (juguetes, actividades propias de su edad, actividades de sus padres o hermanos, e incluso permitir que sea ellos y ellas quienes los elijan.

Progresar desde anuncios muy sesgados hacia los más sutiles. Es decir partir de aquellos en los que los estereotipos tradicionales sean muy evidentes.

Realizaremos en primer lugar un análisis individual en pequeños grupos para analizar en profundidad el contenido del anuncio y proponer correcciones. Daremos unas indicaciones a nuestros alumnos/as para guiarles en su observación:

- Limitar los aspectos a observar. La observación también requiere un aprendizaje, por lo cual, al principio habrá que centrar la atención, solamente en uno o dos aspectos.
- Elaborar una ficha de muy fácil uso que contenga una batería de preguntas tales como:
  - ¿Qué pretende vender el anuncio?
  - ¿Cómo lo vende? ¿Qué historia cuenta?
  - ¿Qué personajes utiliza masculino/femenino?

- ¿Aparece algún elemento discriminatoria en él?
- ¿Podría realizar el anuncio un personaje del sexo contrario o por el contrario perdería credibilidad el anuncio?

A continuación, llevaremos a cabo una puesta en común para comparar los análisis llevados a cabo por los grupos, exponiendo sus puntos de vista, argumentos, conclusiones.

#### "VAMOS A CANTAR... MENTIRAS" (documento anexo)

Introduciremos la actividad con la audición y lectura de la canción de Ismael Serrano "Caperucita", luego preguntaremos al grupo qué creen que transmite la canción. A continuación se les pedirá que se coloquen por pequeños grupos, (cuatro por lo menos) para sacar las conclusiones que consideren, cómo guía para el análisis se les propone:

- Elaboración de dibujos para ilustrar la canción.
- Roles que presenta Caperucita.
- ¿Le gusta a Caperucita su situación? ¿Qué quiere hacer? - ¿Qué quiere decir el cantante con "la devoraba el lobo"?
- Caperucita tiene una hija y no quiere que le pase lo mismo, ¿qué podría hacer?
- ¿Qué te parece lo que le dice su padre?:

Caperucita eres joven, y tienes que aprender a  
 ocuparte de la casa que serás una mujer...  
 Para que seas buena esposa y no envejecas sola,  
 en la cama en la cocina, has de saber,  
 ayudar a tu marido y cuidar a cada hijo,  
 que te atrape tu destino,  
 que has de ser madre y esposa

Se anotará en la pizarra las conclusiones de los grupos y los sentimientos que han tenido con esta canción.

Por últimos los alumnos/as pueden cambiar el texto de la canción utilizando la misma melodía. Esta actividad se hará en gran grupo, siendo orientados por el maestro/a. La canción resultante puede colocarse en algún panel de la clase o incluso ser grabada con las voces de los niños/as.

#### ☐ EVALUACIÓN:

La evaluación de las actividades se llevará a cabo mediante las conclusiones y puesta común de los temas tratados. Así como el desarrollo de algunos trabajos, fichas, dibujos...

#### ☐ BIBLIOGRAFÍA:

- M.E.C. (1992). *Temas Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid.

- M.E.C (1991). "Real Decreto 1333/91, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación infantil".
- M.E.C (2007) "Orden ECI 3960/2007, de 9 de diciembre, por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil".
- C.A.R.M (2007) "Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia".
- C.A.R.M (2007) "Ley 7/2007, para la igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género". BORM nº 91; 21/4/2007.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. "Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de género. U.D para Ed. Primaria"
- GOBIERNO DE CANARIAS. "Proyecto Educativo para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos". Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias.
- C.E.I.P. (2007) "Proyecto curricular de etapa para educación primaria".
- C.E.I.P. (2007) "Proyecto curricular de etapa para educación primaria".
- ONG Intermón Oxfam. *Orientaciones para el Profesorado. Averroes*. Consulta: 10 de febrero 2008, <<http://www.intermonoxfam.org/>>
- RED AVERROES. *Red telemática educativa de Andalucía*. Consulta: 10 de febrero 2008, <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/>>
- CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) (1996). *Aplicación y desarrollo curricular de la igualdad de oportunidades para ambos sexos*. Consulta: 20 enero 2008, <<http://www.muieresporunmundomejor/>>
- WIKIPEDIA-WIKIPEDIA. *La enciclopedia libre, (2007)*. Consulta: 20 de enero 2008 <<http://es.wikipedia.org/>>