



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo

TRABAJO FIN DE GRADO

Coeducación: un análisis de la formación y aplicación en las aulas

La igualdad para el desarrollo de las
competencias sociales y cívicas en
Educación Infantil

Irene Sequeros Mayoral

Tutora: Cristina Baños Holguera

Convocatoria:

Noviembre

Enero

Mayo

Julio

(marque X lo que proceda)

Curso académico: 2021/ 2022

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Índice

RESUMEN:.....	4
PALABRAS CLAVE	4
1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL TEMA	4
1.2. OBJETIVOS.....	11
1.2.1. Objetivo general.....	11
1.2.2. Objetivos específicos	11
1.3. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	12
1.3.1. Coeducación: Planteamiento en Educación Infantil.....	12
1.3.2. Programas de Intervención.	14
1.3.3. Formación del profesorado en Coeducación.	16
1.3.4. Actitudes del profesorado ante la práctica de coeducación.	19
1.3.5. Recursos didácticos para la Coeducación.....	20
2. MATERIAL Y MÉTODOS	22
2.1. CRITERIOS DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN	22
2.2. BASES DE DATOS Y FUENTES DOCUMENTALES.....	23
2.2.1. Criterios de búsqueda	23
2.2.2. Criterios de selección	23
2.2.3. Búsqueda y selección	24
2.3. FUENTES DOCUMENTALES.....	27
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	30
3.1. CRITERIOS DE ANÁLISIS.....	30
3.2. DESCRIPCIÓN	30
3.3. ANÁLISIS.....	31
3.4. DISCUSIÓN.....	37
4. CONCLUSIONES.....	44
5. REFERENCIAS	46
6. ANEXOS.....	51
7. ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES	86

RESUMEN:

La aplicación de la coeducación para una transformación de la educación formal es una práctica que libera al alumnado de estigmas sociales y refuerza conductas de igualdad, con el objetivo de lograr la equidad en la educación. Así, en esta revisión sistemática se analiza la literatura existente, con el fin de conocer la formación y la práctica actual de los docentes en relación con la coeducación en España.

Tras la revisión, se observa falta de homogeneidad en la aplicación de la coeducación en los centros educativos, además de la escasa formación inicial y continua del profesorado. Esto tiene como consecuencia falta de sensibilización, actitudes negativas y reticencia a la hora de aplicar recursos didácticos coeducativos en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Coeducación, Prácticas coeducativas, Formación del docente, Programas de intervención, Actitudes coeducativas, Recursos didácticos.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende desarrollar un análisis de la documentación científica para observar la existencia de la formación y la práctica actual de los docentes en coeducación en el ámbito educativo en España. Entendemos por coeducación a la acción por parte de los docentes de coeducar a los niños y niñas en base a la igualdad de género, es decir, educar al alumnado sin discriminación por su género, evitando así estereotipos de género y usando lenguaje inclusivo.

Para llevar a cabo el citado análisis, es necesario realizar una recopilación inicial de información en relación con las variables a estudiar: la coeducación y su planteamiento, programas de intervención, formación de profesorado, actitudes del profesorado y recursos didácticos.

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL TEMA

Es hora de trabajar desde una educación en la que se desarrolle integralmente al alumnado, y conseguir la formación de una sociedad democrática igualitaria en la cual no se discrimine a nadie por su género, de esta forma la coeducación se convierte en una competencia de protección y de autonomía de los niños y las niñas ante las limitaciones que provocan los estereotipos de género y ante la violencia de género (Sánchez y Barea, 2019). También, ayuda a tener un pensamiento crítico ante la evitación de perpetuar actitudes sexistas, que vienen dadas de forma intrínseca a través de la cultura y que promueven la discriminación de género o incluso la violencia de

género (Álava et ál., 2017). Además de promover valores democráticos como son la responsabilidad, pluralismo, libertad, justicia, tolerancia, e igualdad, siendo este último valor la base de la coeducación (Vidal et ál., 2019).

El transcurso de la historia legislativa de España ha sido muy cambiante en relación con la igualdad y por tanto también en relación con la coeducación (Subirats, 2017). En la Constitución Española de 1931, se observa por primera vez un acercamiento a la coeducación a través de la educación mixta, siendo en esta etapa la primera vez que la segregación por motivos de género se ve abolida (Martínez et ál., 2011). Posteriormente, con la Constitución de 1966 hubo un receso en la legislación de igualdad y por ende en coeducación. Finalmente, la actual Constitución Española, de 1978, observa la reinserción de la igualdad legislativa y por tanto una nueva oportunidad para el desarrollo de la coeducación. En dicha norma se establece la imposibilidad de haber ningún tipo de discriminación por razón de sexo (cap. II, art.14).

Por otra parte, desde 1978 hasta la actualidad se han desarrollado diversas leyes educativas, pero no ha sido hasta la implantación de *Ley Orgánica 1/2004, de medidas de protección integral contra la Violencia de Género*, cuando se concretó legalmente cómo abordar la coeducación. Años más tarde, con la *Ley Orgánica de 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*, se establece con mayor claridad una igualdad legal en los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria (en adelante, EI y EP). En la actualidad la *Ley 1/2021, de 24 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género*, contiene además una mayor concreción, intentando llegar así a una igualdad real y efectiva.

Sin embargo, aunque el marco legal comprenda directrices para avanzar en el ámbito de la coeducación, según Moreno (2020) se han llevado a cabo pocos avances para lograr una igualdad efectiva en los centros educativos. También se ha de tener en cuenta como barrera para alcanzar la coeducación real, la falta de homogeneidad de intervención coeducativa que existe en las distintas Comunidades Autónomas (CC.AA.) de España, siendo aquellas con mayor índice de implantación de proyectos y programas coeducativos Andalucía, Canarias, Asturias, Cataluña, Navarra y País Vasco (Red2Red Consultores S.L). Esto sucede por existir formalmente igualdad legal, pero no ésta de forma globalizada, homogénea y real. Así, persisten sesgos sexistas en los centros educativos e incapacidad para el desarrollo integral del alumnado en valores y actitudes de igualdad.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, LOE), modificada por la *Ley Orgánica 3/2020, (LOMLOE)*, recoge como uno de sus principios generales:

“El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa” (art. 1, p.122880).

Además, la LOE contiene un apartado de *fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres* (disp. adicional XXV) que destaca la necesidad de desarrollo de los principios de coeducación en todas las etapas educativas, así como la incorporación de medidas de igualdad en los documentos de centro, como el Proyecto educativo, y, por tanto, planes como Plan de acción tutorial, Plan de convivencia, etc. También trata de fomentarse la formación del alumnado libre de sexismos y estereotipos; también la elección de currículos, libros de texto y demás materiales educativos que fomenten el valor de las mujeres y que estén libres de sexismos; además de manifestar la importancia de que las administraciones educativas favorezcan que el profesorado este en continua formación. La LOE, en cuanto a la etapa de EI, tanto en el apartado de *Principios generales de EI* (art. 11), en *Objetivos de EI* (art.12) y en *Ordenación y Principios pedagógicos de EI* (art.13), promulgan el desarrollo de elementos de convivencia y no de coeducación, mientras que en otras etapas sí declaran en sus objetivos generales la igualdad de género.

Con la citada *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, LOMLOE), se introducen cambios en los principios generales de la LOE, declarando más específicamente la importancia de la coeducación, así como planteando un enfoque transversal orientado a todo el alumnado. Sin embargo, no se modifica respecto a la LOE el apartado adicional de *fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*. Por otro lado, entre las referencias sobre la etapa de EI, la modificación más importante es la inclusión de la igualdad de género dentro de los *Objetivos de EI* (art. 13), expresándose como “Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género.” (p.18)

Más recientemente, el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, se vuelve más específico

y más crítico con la perspectiva de género, teniendo entre sus retos promover la igualdad. Uno de los criterios de evaluación del Área I del currículo de EI concreta dos ítems en relación con este tema (art.10). En el primero se menciona la necesidad de reproducir a través del juego conductas y situaciones de su entorno próximo que propicien actitudes de respeto, empatía e igualdad de género. En el segundo se declara la importancia de participar activamente en actividades que tiendan a la reflexión de las normas sociales, promoviendo la convivencia en la diversidad, así como en valores como el respeto de igualdad entre niños y niñas. Además de incluir como saber básico la promoción de respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación. En el área III, se refleja en uno de los objetivos la necesidad de incluir textos literarios y orales que propicien el desarrollo de la igualdad de género.

En el caso de la legislación del Principado de Asturias en materia curricular en EI, si bien no existe en la fecha de la entrega del presente documento concreción al RD 95/2022, nombrado anteriormente, sí que ha sido publicado en la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad el 30 de mayo de 2022 un borrador del trabajo que se está realizando. Sin embargo, al ser éste tan solo un borrador debemos dirigirnos al currículo vigente *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*, en el que se hace referencia a la igualdad de género:

[...] el artículo 23 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres, que señala que el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y en el artículo 24 de dicha norma, que dispone que las administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, prestarán atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de la igualdad entre mujeres y hombres y a la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. (BOPA, 2008)

A pesar de que podemos observar la referencia a los fines (art. 2) de la LOE, no se halla ninguna referencia a la igualdad de género en el apartado de fines dentro del currículo. En cuanto a los contenidos del Decreto, se recoge dentro del del bloque 1, sobre *el cuerpo y la propia imagen*, dentro del área 1, de *conocimiento de sí mismo y autonomía*

personal, el mantenimiento de actitud crítica ante estereotipos de género. En este contenido sí se hace referencia a evitar actitudes sexistas; y previamente en esta misma área se cita que “[...] Es necesario evitar en estas edades en las que se conforma la identidad personal, cualquier tipo de estereotipos limitadores de su proceso, poniendo especial cuidado en los relativos al género” (art 6, p. 17166).

En borrador del trabajo del currículo de EI, 30 de mayo de 2022, se declaran las competencias de las diferentes áreas mencionando que se propondrá actividades educativas en las que se fomente la prevención tanto de violencia de género como el trabajo en contra de los estereotipos de género. Por otro lado, se presenta un apartado de *organización del ambiente de aprendizaje*, en el que se contempla la necesidad de respetar la igualdad de género a través de la eliminación de estereotipos. En este borrador, en el RD Real Decreto 95/2022, (art. 9) se incluyen diversas competencias clave para la etapa de EI, entre las que puede destacarse para el desarrollo de la igualdad de género la *competencia ciudadana*, en la que trata de trabajar de manera activa los valores democráticos, teniendo como base el principio de igualdad. También se plantea el desarrollo de los conocimientos de las diversas Áreas de EI, en las que tan solo en dos de las tres áreas, *Área I: Crecimiento en Armonía* y *Área III: Comunicación y Representación de la Realidad*, se refleja competencias relacionadas con la igualdad de género. En el Área I, dentro de *Competencia específica 4: Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos*, se encuentra como saber de segundo ciclo de EI, la necesidad de participación de forma activa del alumnado en actividades sobre las normas sociales que regulan la convivencia y promueven valores como el respeto a la diversidad; el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad; y la igualdad de género. Por otro lado, en el Área III, dentro de la *Competencia específica 5: Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural*, se indican diversos saberes propios del segundo ciclo de EI que desarrollan la igualdad de género, como, la necesidad de textos orales formales e informales desde una perspectiva coeducativa ; textos escritos en diferentes soportes desde una perspectiva coeducativa; textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y, la diversidad

funcional y étnico-cultural; conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo tipo de prejuicios y estereotipos; manifestaciones plásticas variadas con perspectiva coeducadora; posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales libres de prejuicios y estereotipos sexistas; y juegos de expresión corporal y dramática, libres de estereotipos sexistas. Este borrador del currículo de EI de Asturias contiene una visión más crítica y concreta de la implantación de la perspectiva de género en los saberes propios para el alumnado.

Así, tanto en la normativa vigente como en los borradores de trabajo publicados, el currículo del segundo ciclo de EI hace referencia a ciertos aspectos de la coeducación, pero no recoge el concepto como eje transversal; puesto que el término transversalidad alude a la implicación de los poderes públicos de forma integral para incorporar la igualdad de género, en todas las actuaciones para conseguir una igualdad real (Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades -PEIO- de España, 2014-2016). Según Redondo (2007) y Subirats et ál. (2019), el currículo escolar debería estar impregnado en su totalidad de valores de igualdad, es decir, debe estar presente siempre en cada una de las áreas de los centros educativos de EI, siendo impulsado este aspecto tanto desde la dirección de los centros como desde las AMPAS. No obstante, la transversalidad simplifica trabajar la coeducación en todas las experiencias y actividades educativas. En el mismo sentido, la UNESCO (2003, cit. Skolae, 2019) indica que “una plena igualdad supone que a los niños y las niñas se les brinden las mismas oportunidades para ir a la escuela, que sean educados en ella con métodos pedagógicos y planes de estudios exentos de estereotipos, y que reciban orientación y asesoramiento escolares sin desviaciones sexistas” (p.15).

Además de la ya citada normativa, en nuestra comunidad encontramos el *II Plan Estratégico de Igualdad del Principado de Asturias* (2016-2019), que plantea temas como promocionar la igualdad en el ámbito educativo y formativo del Principado de Asturias, potenciar las relaciones entre el alumnado sin estereotipos de género dentro y fuera del aula, trabajar la igualdad en la administración docente, en la comunidad educativa y en la educación Superior y Universitaria. Este documento describe objetivamente estrategias de actuación ante la igualdad de género.

Tras el análisis del marco legal de coeducación y de valores cívicos en igualdad a lo largo del tiempo hasta la actualidad en España, se debe tener en cuenta que para que la coeducación se desarrolle en los centros educativos desde una perspectiva transversal o específica, se debe hacer un replanteamiento de los elementos implicados

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos. De tal forma que la igualdad legal, en documentos como el currículo formal, se lleve a un plano práctico, es decir, en el currículo oculto. Para eliminar el sexismo de la comunidad educativa y construir un escenario de coeducación es crucial un cambio de actitud de los docentes, adaptando un papel más activo y predispuesto, en el que se impliquen nuevos proyectos o materiales visibilizadores del feminismo (Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2010).

De esta forma, Moreno (2020) destaca la importancia que tiene la intervención coeducativa para el desarrollo de seres más inclusivos, incurriendo también en la relevancia de desarrollo desde edades tempranas como es EI, siendo una etapa en la que se inicia el desarrollo de la identidad personal de los niños y niñas, su relación social y afectiva y el desarrollo de su personalidad (Coll et ál., 2014), convirtiéndolo así a esta etapa en la base principal para favorecer la introducción a la coeducación, y para reunir los valores democráticos de una sociedad igualitaria entre mujeres y hombres. Además, en esta etapa, EI, según Trianes (2012) se lleva a cabo aprendizajes a partir de la imitación, y por consecuencia, esto cobra relevancia a fin de disponer de docentes especializados en la resolución de la coeducación en el aula, así el alumnado “aprenderá a ser” mediante la observación de modelos, siendo estos responsables, de la creación de una relación docente-alumno o alumna a que permita interiorizar actitudes y comportamientos de equidad y libres de estereotipos. Por lo contrario, sí los modelos de imitación perpetúan comportamientos sexistas, se les limitará el desarrollo personal del niño o niña, debido a la asignación de estereotipos según su género, los cuales están implícitos en muchos de los materiales didácticos de las aulas de infantil, por lo que es importante que los docentes encargados de la educación de los futuros hombres y mujeres esté concienciado y libre de comportamientos sexistas.

Moreno (2020) alega: “Porque coeducar es equilibrar las diferentes «mochilas de género» que nuestro alumnado trae al entrar en el aula, a cualquier edad, en cualquier entorno y en cualquier circunstancia” (p.62). En relación a esta idea la intervención de coeducación desde EI es más que necesario, ya que esta se convierte en una herramienta necesaria para hacer de la igualdad de género una realidad, entendiendo la escuela como uno de los principales pilares de cambio a través de la transmisión de prácticas coeducativas, libres de sexismo.

Para propiciar la práctica de coeducación en los centros educativos, previamente tendrá que haber una formación inicial a los y las docentes en el ámbito de la coeducación

(Heredero, 2019), pudiendo así crearse un espíritu crítico ante la perspectiva de género y evitar la perpetuación de desigualdades, además de proporcionarles estrategias y recursos didácticos adecuados. Actualmente, las diferentes provincias de España no comparten de forma equitativa la programación coeducativa en la Formación de perspectiva de género en las diferentes Universidades (Ballarín, 2017), en el caso del Principado de Asturias se plantea en el II Plan de igualdad de la Universidad de Oviedo (2021-25), la medida de formación inicial y continua del profesorado en cuestiones de igualdad de género. Heredero (2019), constata cómo la falta de homogeneidad de formación de perspectiva de género del profesorado, repercute directamente en la implantación de medidas y programas coeducativos en los centros.

Si bien la legislación actual ampara el desarrollo de la coeducación en España en el segundo ciclo de EI, aún existe mucha diversidad en cómo las diferentes administraciones educativas plantean la aplicación de cómo llevar a cabo correctamente la práctica de la coeducación, así como, la existencia de la diversificación por parte de los Grados de Educación de España al no presentar una homogeneidad en la formación específica y/o transversal en materia de género. Puesto que la formación en género es necesaria para proporcionar al alumnado una perspectiva crítica ante el tema, pues serán los principales divulgadores de actitudes y prácticas coeducativas en las aulas. De acuerdo con esto, se hará una revisión bibliográfica.

1.2. OBJETIVOS

Se recogen como objetivos del presente trabajo los siguientes:

1.2.1. Objetivo general

Revisar la literatura existente sobre la formación y práctica actual docente en coeducación en Educación Infantil en España.

1.2.2. Objetivos específicos

- Examinar la existencia o no de *formación* en coeducación dentro de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, así como las creencias de este sobre su necesidad.
- Examinar si el *planteamiento* de la coeducación que se utiliza en las aulas es transversal o específico.
- Conocer las *actitudes de los docentes* hacia el desarrollo de la coeducación.
- Identificar diferentes *recursos* para poder poner en marcha metodologías de coeducación.

1.3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Tal y como puede ver en la Ilustración 1, en este apartado se presenta el concepto de coeducación y su planteamiento en EI, así como las variables que entran en juego para llevar a cabo las prácticas coeducativas en los centros educativos de acuerdo con la literatura revisada: programas de intervención, formación del profesorado, actitudes del profesorado y recursos didácticos.

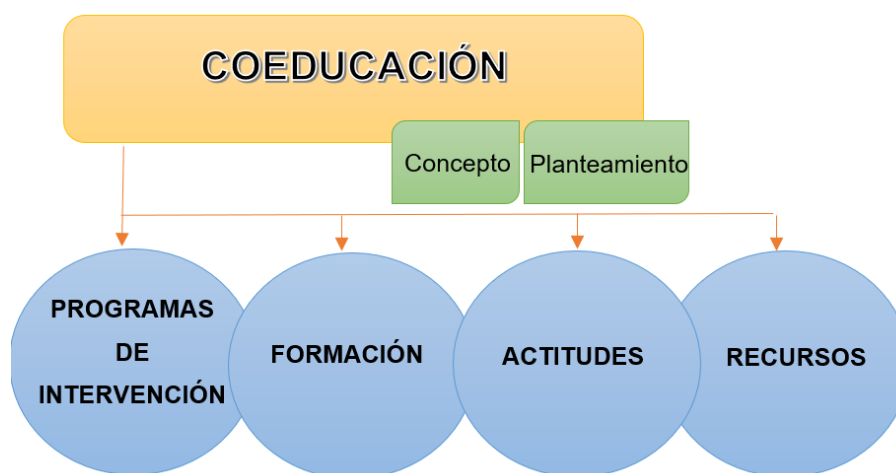


Ilustración 1: Temas abordados en el marco teórico

1.3.1. Coeducación: Planteamiento en Educación Infantil.

El concepto de coeducación ha ido evolucionando a lo largo de la historia y con ello la forma de definirlo. Numerosos autores y autoras intentan clarificar su significado. Por ello, se encuentran diversas definiciones. Subirats (2017) y Heredero (2019) plantean que el concepto de coeducación no se mantiene de forma homogénea a lo largo del tiempo, pero, por lo contrario, siempre ha estado en relación con la convivencia de niños y niñas que compartan una misma educación. Para Subirats (2017):

La coeducación (...), no consiste en la eliminación de los obstáculos que impiden a las mujeres el acceso al conocimiento y a la educación superior, cosa que en nuestro país se ha superado, sino transmitir una socialización de género que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigente y abra el camino al pleno desarrollo de cada criatura en todas las dimensiones de la vida y en todas las capacidades que necesitara tener en nuestra sociedad y en las formas que esta tomará en los próximos años. (p. 34)

Por ello, esta autora refleja la relevancia de cómo la coeducación no debe caer en la afirmación de que se basa en la inclusión educativa de las niñas dentro de modelos masculinos, sino que, por el contrario, haya una confluencia de pautas culturales que

previamente eran asignadas a cada uno de los géneros (estereotipos de género) y que en la actualidad se deben superar para una correcta educación integral de las niñas y niños, dentro de una adecuada educación en valores de igualdad, que les puedan ayudar a convivir en sociedad.

Por otro lado, según VV.AA., (cit. Heredero, 2019), la coeducación se entiende como un modelo educativo que se apoya en la escuela mixta, cuyo fin es la construcción de personas, que, independientes de su sexo, exentos de estereotipos de género y recogiendo lo positivo de un género y otro, reciban una misma educación integral.

En cuanto al concepto de educación mixta, su implantación generalizada corresponde a una etapa previa para el desarrollo de la coeducación en las aulas (Heredero, 2019), pero la coeducación se entiende como una intervención educativa con mayor riqueza y amplitud que la educación mixta, puesto que ésta tan solo hace referencia a la convivencia de ambos géneros en las mismas aulas (Subirats, 2017).

En sí, la coeducación es una tarea global de la en la que se analiza el qué, el cómo y el porqué de lo que se enseña. No se trata de que los docentes creen nuevas áreas, sino de tenerla presente en todas (Puig et ál., 2015); es decir, no es necesaria un área específica de educación de valores como igualdad en la etapa de EI, sino que este valor debe estar intrínseco en todas las áreas, siendo difundida, no solo por las maestras y maestros, sino por toda la comunidad educativa, es decir, divulgar la coeducación de forma transversal (Moreno, 2020). Por ello, se intenta divulgar el reconocimiento de la diversidad entre chicos y chicas, haciendo de ello una ventaja y enriquecimiento cultural, rehuendo así de los modelos tradicionales fundamentados en el patriarcado y haciendo, así, desaparecer los estereotipos, desigualdades sociales y jerarquías de poder (Subirats, 2017).

1.3.1.1. *Planteamiento*

A la hora de intervenir en la educación del alumnado se debe tener presente la documentación oficial que otorga valor a la transmisión de los “saberes”, reflejando las pautas a las que cualquier docente debe atenerse a la hora de impartir contenidos didácticos. Según Torres (2021), el currículo formal es una herramienta escolar visible y palpable, que es conocida tanto por el alumnado como por el personal docente. En este sentido, distinguimos el currículo real como instrumento que permite el intercambio de los contenidos entre el alumnado y los docentes, en el que se pretende difundir los contenidos del currículo formal, pero adaptándolo a la dinámica y características del grupo. Por otro lado, en las aulas también encontramos otro currículo que se desarrolla

de forma intrínseca por cada docente. Se trata, según la Sociología de la Educación, del “currículo oculto”. Según Torres (2021), este currículo sería difícil de evaluar, ya que formaría parte de “lo que no se ve” de la educación, es decir, valores y normas que se transmiten de forma inconsciente por el docente. Por ello, no se puede concretar la medida en la que afecta este tipo de aprendizaje al alumnado. Por esto mismo, según Subirats (2017), el docente debe posicionar unas actitudes activas ante el desarrollo de la coeducación y la eliminación del sesgo sexista.

Para ello, Heredero (2019), concreta que las administraciones educativas de cada autonomía tratan de proporcionar guías de coeducación, las cuales indican estrategias y recursos sobre cómo adecuar la puesta en práctica de la coeducación en las aulas. Sin embargo, la difusión de estas guías, no se generaliza entre el profesorado y los centros educativos de nuestro país, quedando reducido a la minoría que está sensibilizada y preocupada por la puesta en práctica de una enseñanza coeducadora. Estas guías, plantean en que ámbitos un docente debe incidir para abordar la coeducación, como las diferentes ocupaciones y el uso del espacio por parte de los niños y niñas (deportes, juegos y juguetes); el lenguaje en los diversos ámbitos escolares y en los cuentos; o el contenido de libros de texto (Subirats, 2017).

La existencia de un currículo formal y otro oculto, hace que sea necesario saber cómo plantear el proceso de la enseñanza coeducativa. En este caso, se puede resaltar una de las técnicas más habituales de trabajo en educación: la utilización de programas, que se caracterizan por ser planes sistemáticos diseñados por los educadores y educadoras como medio para alcanzar metas educativas. Además de que tanto su elaboración como su evaluación deben tener coherencia en relación a metas y objetivos, también deben plantearse otros elementos como las personas destinatarias, agentes, actividades, decisiones, estrategias, responsabilidades del personal, tiempos, etc. (Pérez, 2000). En este sentido, la coeducación puede abordarse utilizando programas de intervención, siendo estos planteados de forma transversal o específica.

1.3.2. Programas de Intervención.


Existe controversia sobre cuál es la forma más efectiva para el desarrollo de la coeducación en las aulas. Por un lado, se encuentra la opción de efectuar una asignatura específica, pudiendo ser algo similar a lo que observamos en otras etapas como asignaturas para la educación para la ciudadanía. Sin embargo, desarrollar la coeducación de forma transversal implica trasladar la práctica coeducativa a todas las

materias y espacios del currículo, método de intervención que parece más apropiado además en el caso de EI, al realizarse una intervención educativa de carácter globalizado. También se puede hablar de la dualidad de las opciones garantizando así la integralidad de actuación en todas las áreas, actividades, tiempos, espacios, etc.; permitiendo a su vez reforzar los resultados mediante acciones concretas y puntuales. Puig et ál. (2015), afirman que, si las prácticas de acción en valores como la igualdad son organizadas y rutinarias, esto facilita el aprendizaje por medio de la repetición, teniendo así una capacidad educativa enorme.

Las Instituciones actúan como fuente impulsora y organizativa de muchos de los proyectos coeducativos. En el caso de España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (www.educacionyfp.gob.es), junto al Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad (www.inmujeres.gob.es), proporciona una Guía de coeducación publicada en el 2008, titulada “Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres”, enfocada a todas las etapas educativas. Además, la web del Instituto de las Mujeres proporciona diversos recursos para la intervención en coeducación. Por otro lado, las administraciones autonómicas pueden favorecer la implantación del modelo de escuela coeducativa en los centros de sus comunidades, puesto que son la realidad más cercana a los centros educativos. Por esto mismo, cada Consejería de Educación e Igualdad de las distintas Comunidades Autónomas plantea diversos documentos orientativos para una adecuada intervención de la coeducación. Sin embargo, en los dos últimos cursos las propuestas son escasas, probablemente debido a la situación provocada por la crisis sanitaria de 2020-2021.

En el caso de Asturias, sí lo utilizamos como ejemplo, la web de Consejería de Educación (www.educastur.es) difunde diversos programas de intervención. Sin embargo, si accedemos a los programas de convivencia, te da acceso a *InterCambia, el valor de coeducar* un Portal online de contenidos de coeducación. Por otro lado, en *Abierto 24x7* (<https://alojaweb.educastur.es>), se encuentra un apartado específico para coeducación en el que se encuentra diversos recursos y proyectos coeducativos a nivel nacional y regional. Por ejemplo, a nivel regional (Asturias), nos encontramos el programa de *Ni ogros ni princesas*, estando este programa mayoritariamente orientado a las etapas educativas de EP y E.S.O., siendo un programa educación afectivo-sexual, sin embargo, este término actualmente viene relacionado con la coeducación, por ello este programa también contiene una perspectiva de género.

Por otro lado, según Mayo et ál. (2019) es relevante que el profesorado tenga constancia de la existencia y disponibilidad de guías de coeducación para su aprovechamiento, con el fin de poder impulsar y promover el desarrollo de la coeducación en el proceso educativo. Además, para una correcta implantación de programas de coeducación, según el Instituto de la Mujer (2008), hay que tener en cuenta los siguientes requisitos:

- 
- La existencia de un Proyecto de Centro Educativo en el que la coeducación esté planificada, coordinada y tenga en cuenta los recursos disponibles para optar por la vía más adecuada para su desarrollo.
 - La necesidad de cierto conocimiento y competencia en la materia, por lo que su abordaje no se puede realizar sin una formación progresiva y específica del profesorado y las y los responsables de la educación.
 - La implicación por parte del centro educativo, por el claustro en su conjunto y por el profesorado que la han de poner en práctica, además del resto de agentes de la comunidad educativa. (2008, p.18)

1.3.3. Formación del profesorado en Coeducación.

Según Subirats (2017), el sistema educativo, como organismo de carácter social, debe ser el encargado de atender la aparición de nuevas necesidades del alumnado, de tal forma que al profesorado se les proporcione la formación necesaria para que estos se reciclen y puedan transmitir los conocimientos que cada generación necesita, puesto que no se puede permitir perpetuar conocimientos que actualmente se encuentran anticuados u obsoletos. De esta forma, Heredero (2019), considera que el profesorado es el agente idóneo para cuestionar la desigualdad de género y promover prácticas y relaciones basadas en la igualdad. Pero para todo ello necesita formación. La *LOE*, alega sobre la formación del profesorado lo siguiente, “El desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa” (p.9). Por otro lado, la *LOMLOE*, se mantiene intacta ante esta aclaración de la *LOE*. No obstante, el artículo 61, de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, incide en:

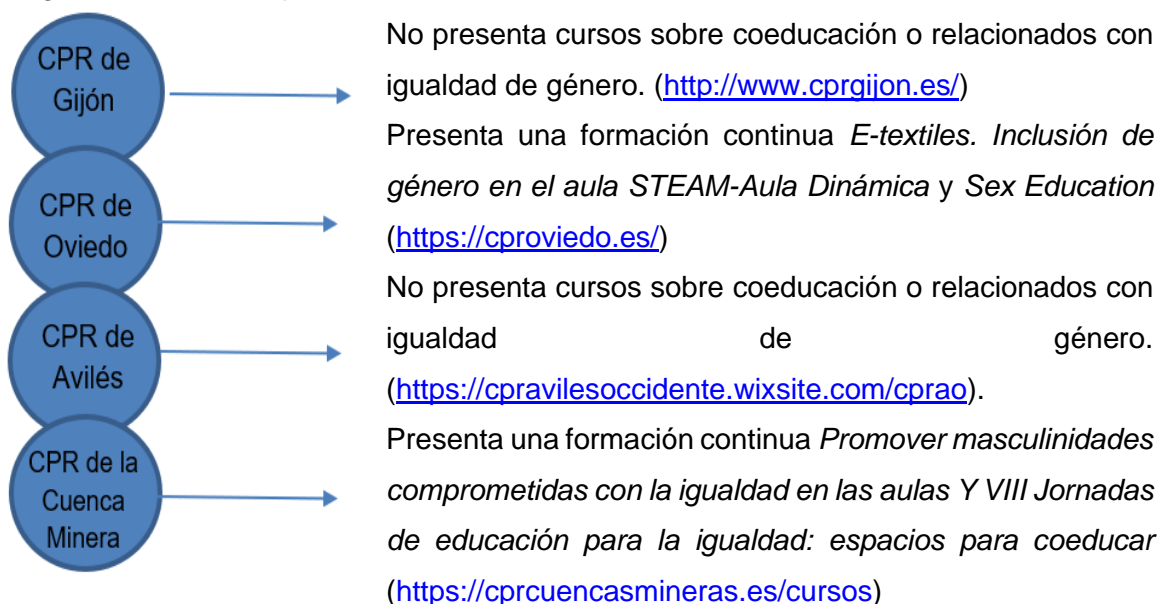
La Administración General del Estado y los organismos públicos vinculados o dependientes de ella impartirán cursos de formación sobre la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y sobre prevención de la violencia de género, que se dirigirán a todo su personal. (2007, p.26)

Esto aclara que en el ámbito legal si hay constancia de una formación activa para la igualdad. Sin embargo, el *RD 861/2010 de 2 de julio*, que completa y modifica el *RD 1393/2007 de 29 de octubre*, establece que los Grados relacionados con la educación deben incluir contenidos en igualdad y prevención de la violencia de género, pero la situación es distinta, puesto que no se incluyen estas materias (obligatorias u optativas) en la mayoría de facultades de formación del profesorado, resultando así, una cuestión pendiente para la formación de los futuros docentes en materia de género (Aristizabal et ál., 2018). De hecho, en la formación inicial en España, destacan tan solo 3 universidades nacionales por ofrecer una formación, optativa u obligatoria, “sobre la mujer” siendo en Grados de Psicología, Historia y Pedagogía y no Grados en Maestro en EP y EI. Esto supone un claro obstáculo para la evolución del desarrollo de la coeducación (Ballarín, 2017).

A modo de ilustración, en el caso de la Universidad de Oviedo, *El II Plan de Igualdad de la Universidad de Oviedo (2021-25)*, tiene como objetivo de futuro impulsar la organización y cultura de la igualdad en el ámbito universitario incluyendo así medidas tales como: “Desarrollar procesos de formación inicial y continua que incluyan temáticas de igualdad y perspectiva de género” (p.86). Además, este documento, también incluye la necesidad de establecer formación en materia de igualdad, violencia de género y lenguaje sexista al profesorado y personal de administración y servicios, teniendo en consideración, también a los representantes legales y sindicales encargados en cuestiones de igualdad.

Se debe concretar que hay existencia de estudios específicos de Género, sin embargo, los estudios superiores (FP , Grado o Masters) no están relacionados directamente con el ámbito educativo, por ejemplo, el Principado de Asturias oferta FP Superior de género “Promoción de igualdad de género” (<https://www.educastur.es/estudiantes/fp/guia-titulos>) y además la Universidad de Oviedo presenta un Master de Género y Diversidad (<https://www.uniovi.es/>). Sin embargo, esta formación específica se quedaría únicamente limitada a la población que lo elija y no a todos las maestras y maestros de los Grados en Maestro en EP y EI, pudiendo estos compartir la formación inicial, ya que se comparten muchos créditos de formación básica.

Otro de los recursos que cada CC.AA ofrece a los educadores es la formación permanente/continua, puesto que el Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado 2021-2022 plantea como uno de sus objetivos: “Promover programas de formación permanente según necesidades formativas” (p 3) y dentro de este objetivo se especifica la realización de “Proyectos de coeducación y convivencia que favorezcan climas amables, igualitarios y respetuosos con la diversidad sexual para favorecer los procesos enseñanza aprendizaje en ambientes tranquilos y motivadores”(p.3). Por ejemplo, en el caso de la CC. AA. del Principado de Asturias, los Centro del Profesorado y Recursos (CPR) ubicados en Gijón, Oviedo, Avilés y Cuenca Minera, ofrecen la siguiente formación permanente en el 2022:



Además, también existen asociaciones que proporcionan recursos, formación permanente o charlas sobre coeducación, es el caso de Asociación CLAVICO: Claustro Virtual de Coeducación (<https://www.clavico.es/>), que cada año desde el 2018 realiza un Congreso Internacional de coeducación, siendo este 2022 su V Congreso.

Por otro lado, los y las docentes que conforma la comunidad educativa declaran que la falta de formación específica en la materia de coeducación, puede venir implícita porque los docentes piensen que hay temas con mayor relevancia, por la creencia de superación de la desigualdad de género (Prat et ál., 2012 cit. Aristizabal et ál.,2018) o en muchos de los casos por entender la coeducación como una cuestión con una fuerte carga de contenido ideológico que no debe plantearse en asignaturas específicas, puesto que es valorado como un tema conflictivo. De esta misma forma, la situación de falta de formación inicial y continua del profesorado en coeducación se ve perpetuada,

debido a la ausencia de interés de las instituciones para concretar contenidos específicos, relegando a sí esta cuestión a la transversalización de los docentes, en muchos casos tampoco se desarrolla, y dejando así una clara dificultad a la hora de abordar de forma adecuada la coeducación, tanto teóricamente como prácticamente (Ballarín, 2017).

Asimismo, sí el profesorado no tiene una formación y sensibilización adecuada en coeducación no dispondrá de una perspectiva crítica de género, impidiendo tener una postura o actitud positiva ante la coeducación y facilidad de aplicación de recursos libres de sexismo.

1.3.4. Actitudes del profesorado ante la práctica de coeducación.

Un factor a tener en cuenta ante la implantación de un programa coeducativo en los centros, además de una previa formación inicial, es la organización y actitud del claustro de profesorado. Heredero (2019) aporta que uno de los principales agentes socializadores es el profesorado, siendo así el encargado de guiar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto los encargados de desarrollar un modelo de coeducación en las aulas, a lo largo de toda la carrera educativa del alumnado, cuyo fin es estimular hacia el progreso integral de estos. Para ello, cada docente de forma individual, tendrá que cuestionar toda acción y pensamientos que manifiesten comportamientos, que discriminen directa o indirectamente a la mujer, a través de la utilización de estrategias educativas como son la motivación, la innovación, experimentación y comprensión. Puesto que muchas veces de forma inconsciente el profesorado peca de transmitir sin querer pautas sexistas en el aula (Subirats, 2017).

Por otro lado, Simón (2011 cit. Martín, 2016, p.130) recoge una serie de pautas básicas para la formación del profesorado en base a un enfoque pedagógico feminista, permitiendo desarrollar la transversalidad en las aulas de EI. Por ejemplo, considera necesario que los docentes amplíen sus puntos de vista en el análisis de la realidad, no limitándose a un único enfoque; que analicen el lenguaje y el pensamiento de manera crítica, con el fin de que el alumno aprenda a nombrarse y expresarse desde la diversidad; además de que se abran espacios y tiempos para permitir al alumnado a empoderarse mediante el uso del diálogo como aprendizaje.

Subirats (2017), considera que el docente, entendido como individuo de imitación para los niños y niñas de EI, debe estar concienciado, sensibilizado y formado adecuadamente en base a valores de educación a la igualdad, para que así tenga la

capacidad de transmitir valores como la tolerancia, respeto, justicia e igualdad en las aulas, promoviendo actitudes cooperativas positivas entre niños y niñas.

Ante esto, Heredero (2019), explica que entra en juego el **currículo oculto**, cobrando importancia a la hora de hablar de coeducación, puesto que es necesario la posición del profesorado a la hora de trabajar un currículo intergenérico, para la interacción con los niños y niñas, basado en el respeto y tolerancia. Además, en este currículo no explicito, como docente se debe incluir todo aquello que el alumnado percibe, pero no se les enseña por medio de la acción, por ejemplo, las actitudes y lenguaje verbal del docente, el concepto de la prosémica, ciertas reacciones antes situaciones determinadas, y también, el dominio lingüístico, el concepto de cortesía, además, de muchos otros valores cívicos. Puesto que el docente desde los inicios de la educación - El- se convertirá en el espejo en el que se van a reflejar los niños y las niñas, por tanto, el docente deberá tener una conciencia del valor de la igualdad, para evitar crear estereotipos y sexismos, que desde edades tempranas van a ser difíciles de borrar, pudiéndose conservar en el tiempo (Heredero, 2019).

1.3.5. Recursos didácticos para la Coeducación.

Además de la actitud de profesorado, según Subirats (2017) el alumnado, también aprende determinadas pautas sociales, a través de los contenidos escolares y materiales didácticos, construyendo así su visión del mundo, por ello, si estos contenidos y materiales son sexistas, su aprendizaje será sexista y androcéntrico. Por consiguiente, los docentes deben evitar y cribar este tipo de recursos didácticos asumiendo su importancia ante la elección de material y contenido no sexista, en los que en ellos se incluya saberes y experiencias que las mujeres y los hombres, de forma equitativa, hayan aportado a el conocimiento humano.

El docente debe tener en cuenta los juegos, los cuentos, material audiovisual (música, videos, etc.) y celebraciones que ensalcen la equidad entre hombres y mujeres, estando todos ellos en correlación con el proyecto de intervención coeducativa que el centro desarrolle.

1.3.3.1. Juegos no sexistas

El juego/juguete, desde un punto de vista social, según Fass, (2017), es un recurso cohesionador entre pares, a partir por el que el alumnado comienza a aprender las normas y reglas de comportamiento y acercamiento a sí mismo.

En muchos casos se cree que la elección de juego/juguete en relación con el sexo (niños jueguen con la pelota y las niñas a la comba) aparece de forma sobrevenida por cuestiones “innatas”, sin embargo, la realidad es que es un constructo cultural (Consejería de Familias e Igualdad, 2018). Por consiguiente, cuanto antes se lleve a cabo la deconstrucción de estereotipos y roles de género, mejor llegaremos a evitar caer en estos, sobre todo si se dispone de la ayuda de la familia. Rebolledo (2018) aclara que a partir de 4-5 años los roles discriminatorios ya se encuentran interiorizados en los niños y en las niñas y se reflejan en la elección de juguetes, juegos, ropa o cuentos. De esta forma, La Consejería de Familias e Igualdad (2018), propone que los docentes deben evitar los diferentes roles de género que socialmente se encuentran asociados a los juegos/juguetes, basado en que las niñas, juegan al cuidado de personas y del hogar, mientras que los niños juegan a juegos de exploración, lucha, competición, aventura, descubrimiento, ciencia, etc.

1.3.3.2. Cuentos y libros no sexistas

Según Subirats (2017) el cuento tiene un gran valor socializador y de entretenimiento en la etapa de EI, puesto que es un recurso por el que los docentes pueden transmitir los diferentes contenidos didácticos y, por ende, valores como la igualdad. Sin embargo, debido al sexismo implícito en la sociedad, también, los cuentos se han visto implícitos en la perpetuación de los estereotipos/roles de género y un lenguaje androcentrista. En particular, la anterior autora destaca como los cuentos tradicionales de autores de siglos pasados se encuentran repletos de estereotipos sexistas, que muestran como los niños y niñas deben comportarse y ser en relación a su sexo. Los docentes deben tener un abanico de recursos literarios coeducativos para compartir en el aula y también, la capacidad de encontrar, analizar y explicar los estereotipos/roles de género que pueden venir implícitos en los cuentos tradicionales. Además, en la actualidad, se dispone una gran variedad de cuentos coeducativos para la edad entre 3 – 5 años, Rebolledo (2018). Una vez que el docente examine la facilidad de inmersión de material sexista y lo palie, este podrá potenciar la equidad de género a través de visibilizar a la mujer, mediante imágenes o textos que alienten el feminismo (Herederó, 2019).

1.3.7.3. Asamblea

Puig et ál. (2015) también plantean el uso de la asamblea escolar, como una buena herramienta de práctica educativa para el desarrollo de valores, en este caso la

igualdad. Puesto que este recurso puede utilizar las opiniones y diálogos del alumnado hacia unos fines concretos que son guiados por el docente.

1.3.7.4. Celebraciones

Según Heredero (2019), para que los centros den más visibilización a la igualdad de género, pueden recurrir a celebrar días emblemáticos de la mujer. Los docentes pueden programar toda la sesión educativa entorno al objetivo de la celebración del día, puesto como aborda Leiva (2010), una buena forma de abordar los temas de igualdad es a través de los trabajos de equipo, además, es más alentador si el alumnado se combina con otros niveles o etapas educativas, puesto que esta es una buena forma de lograr que el alumnado intercambie ideas sobre el tema y vean la consolidación e implicación de los diversos alumnos y alumnas del centro en igualdad de género.

Por otro lado, Torres (2008), ve esta forma de intervención educativa transversal al currículum como un problema de desconexión curricular, puesto que, a pesar de visibilizar problemas sociales al alumnado, como la desigualdad de género, tan solo se trabajan de forma esporádica, focalizándose únicamente en día concreto mientras que el resto del año permanecen silenciadas.

El Instituto Nacional de las Mujeres (2006) menciona que la visibilización de la igualdad de géneros se puede concretar en la Celebración del Día internacional de las Mujeres (8 de marzo), el día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre), el día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia (11 de febrero).

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Tras el desarrollo contextual del concepto de coeducación en el apartado 1.3., se expone a continuación la metodología de la presente revisión, en la que, como ya se ha recogido en los objetivos, se ha tratado de responder a la existencia de la formación y de la práctica actual de los docentes en coeducación.

2.1. CRITERIOS DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN

A continuación, se recogen los criterios de búsqueda y selección de los documentos, así como el procedimiento por el que se ha llevado a cabo la selección de artículos científicos a analizar para la presente revisión bibliográfica.

2.2. BASES DE DATOS Y FUENTES DOCUMENTALES

Para la realización de las búsquedas del presente trabajo se utilizan las siguientes bases de datos y buscadores:

Dialnet	Base de datos que presenta artículos de revista, libros y artículos de libros colectivos; actas de congresos y tesis doctorales de contenidos científicos hispanos.
Redined	Base de datos de información educativa producida en España que contiene investigaciones, innovaciones, recursos, analíticas y revistas indizadas.
Google académico	Buscador de documentos académicos como pueden ser artículos, tesis, libros, etc.
BUO	Base de datos propia de la Universidad de Oviedo en la que diversos fondos bibliográficos, documentales y audiovisuales.

Tabla 1: Bases de datos y buscadores

2.2.1. Criterios de búsqueda

Para llevar a cabo la búsqueda de forma adecuada se han destacado ciertos aspectos o palabras clave, sobre la práctica y formación de coeducación en España, estas palabras son: Coeducación, perspectiva de género, Educación Infantil, programas de intervención, docentes, familias, educación no sexista, recursos didácticos. Estos términos son relacionados por las propias bases de datos utilizadas en el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro de la disciplina de la educación. Se utiliza símbolos para combinar los diferentes términos entre sí y establecer relaciones lógicas entre ellos, por ello se utilizan los operadores, +, para obtener resultados que incluyan dos términos, -, para buscar dos términos relacionados.

2.2.2. Criterios de selección

La selección de los documentos se realiza de acuerdo con tres criterios de inclusión, de los que únicamente debe cumplirse uno, y tres de exclusión:

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Documento con título en referencia a la formación de los maestros y maestras de forma genérica o específicamente a la Educación Infantil.	Tipo de artículos a excluir: Revisiones teóricas, que no reflejen investigaciones.
Documento con título en referencia a las prácticas y/o actitudes que se deben llevar a cabo para desarrollar la coeducación.	Fecha de publicación: documentos publicados en el 2011 y anteriores.
Documento con título en referencia a recursos coeducativos.	Lengua de publicación: documentos que no se encuentren escritos en castellano.

Tabla 2: Criterios de inclusión y de exclusión.

2.2.3. Búsqueda y selección

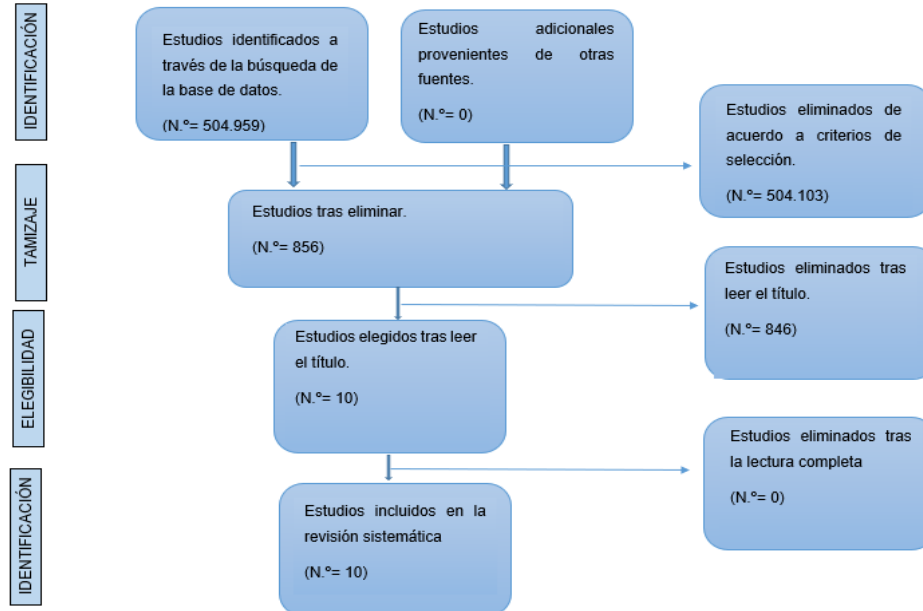


Ilustración 2: PRISMA: Procedimiento de selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados

Para proceder a realizar la selección, exclusión y número final de artículos, se comienza con la “identificación” de documentos, realizando una búsqueda de documentación a través de las diferentes bases de datos utilizadas, citadas en el apartado 2.1. Esta búsqueda se realiza a través de la aplicación de los diversos “criterios de búsqueda”, citados en el apartado 2.2.1, realizando combinaciones con las palabras clave. Encontramos 504.959 artículos relacionado con la búsqueda y 0 artículos provenientes de otras fuentes. Tras el correspondiente “tamizaje” se eliminan 504.103 aplicando los *criterios de exclusión* citados en el apartado 2.2.2, y quedando así 856 documentos. En el siguiente paso, “Elegibilidad”, se eliminan 846 artículos tras la aplicación de los *Criterios de inclusión*, citados en el apartado 2.2.2, quedando así diez artículos. En el último apartado, “identificación”, no se eliminó ningún artículo al realizar su lectura completa. Finalmente, por tanto, la revisión se sustenta en estos diez artículos seleccionados.

En la Tabla 1 se observa detalladamente cómo se ha realizado el procedimiento de selección de los documentos finales, recogiendo tanto los criterios de búsqueda, como las bases de datos utilizadas, los resultados de búsqueda y los de selección antes y después del título.

Palabras claves de búsqueda	Fuentes documentales	Resultados de búsqueda (documentos)	Resultados de selección previa a la lectura del título y resumen (documentos)	Resultados seleccionados tras la lectura del título
"Coeducación + Educación Infantil "	Dialnet	73	19	Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Saenz, A. Goñi, E. y Camuñas, A. (2019). García, M. (2017).
	Redined	6	3	Ninguno
	Google académico	13.300	21	Mañas-Viejo, C. (2018).
	BUO	3	1	Ninguno
"Coeducación programas de intervención"	Dialnet	3	0	Ninguno
	Redined	78	31	Saenz, A. Goñi, E. Camuñas, A. (2019).
	Google académico	8.920	36	Ninguno
	BUO	3	1	Ninguno
"Coeducación + programas de intervención"	Dialnet	17	2	Ninguno
	Redined	99	25	García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco, A. (2013).
	Google académico	14.000	100 de 9.500	Ninguno
	BUO	1	Ninguno	Ninguno
Coeducación + Recursos materiales"	Dialnet	15	4	Ninguno
	Redined	44	6	Ninguno
	Google académico	13.300	49	Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B. & Mendiguren, H. (2019).
	BUO	0	0	Ninguno
"Perspectiva de género + Educación Infantil"	Google académico	435.000	100 de 1530	García, M. (2017). Valera, L y Paterna, C. (2016).

"Coeducación + formación"	Redined	868	79	García, M. (2017).
	Dialnet	330	140	García, M. (2017).
	BUO	0	0	Ninguno
	Dialnet	133	56	Aristizabal, P. Gómez-Pintado, A. Ugalde, A. I. Lasarte, G. (2018).
	Redined	242	100	Sánchez, B. (2020). García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco, A. (2013).
	Google académico	17.900	81	Azorín, C.M. (2014). Resa Ocio, A. (2021).
BUO	4	2	Ninguno	

Tabla 3: Selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados

Las revistas en las que se encuentran los artículos seleccionados son las siguientes:

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas.
- Tendencias Pedagógicas: Revista científica editada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Revista de la Facultad de Educación de Albacete.
- REDU: Revista de Docencia Universitaria editada por Universitat Politècnica de Valencia.
- Feminismo/s: Revista del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante.
- Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado
- Revista Complutense de Educación
- Revista entorno.

2.3. FUENTES DOCUMENTALES

Finalmente, se seleccionaron diez artículos, cuyo contenido resumido se recoge en la Tabla 2.

Título artículo	Autores/fecha	Resumen
La mirada coeducativa en la formación del profesorado.	Aristizabal, P. Gómez-Pintado, A. Ugalde, A. I. Lasarte, G. (2018).	Se basa en una Investigación en la provincia de Vitoria-Gasteiz, que propone investigar en base a la existencia de la coeducación en diferentes centros escolares de la provincia, haciendo especial hincapié en las necesidades formativas del profesorado y su predisposición ante la formación en coeducación para lograr evitar desigualdad y discriminación de género, además de la legitimación de actitudes sexistas en el ámbito educativo.
Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva, en <i>ENSAYOS</i> .	Azorín, C.M. (2014)	Investigación descriptiva que pretende conocer las actitudes del profesorado ante la coeducación en diversos centros educativos de la comunidad de Murcia, evaluándoles a partir de una encuesta basada en la " <i>Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación de Rebollo</i> ". Tras afirmar que la escuela es el enclave para llegar a la equidad, esta investigación busca en diferentes etapas educativas la visibilidad de la conciencia y de las actitudes del profesorado, haciendo hincapié en la importancia de la sensibilización y formación de los docentes. Además, menciona diversas claves para el desarrollo de la coeducación.
Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia.	García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco, A. (2013).	Se basa en una investigación pre-experimental, en el que se desarrolló la investigación en base a diversos grupos de investigación con el fin de observar si la innovación de perspectiva de género en la formación inicial de profesionales de la educación es adecuada frente a otros grupos que no la han obtenido. Toda esta investigación está desarrollada en la Universidad de Sevilla.

<p>La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria.</p>	<p>García Lastra, M. (2017).</p>	<p>En el artículo se ha analizado al alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil de Cantabria, para concretar los conocimientos que tiene el alumnado ante la coeducación y su opinión sobre la igualdad de género y la importancia de una formación inicial de perspectiva de género en el Grado.</p>
<p>Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil.</p>	<p>Mañas-Viejo, C. (2018).</p>	<p>Se basa en una investigación práctica en el Grado en Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Alicante, para observar como el alumnado conoce la coeducación y el lenguaje no sexista y su capacidad para integrarlo en sí mismo y ponerlo en práctica. A partir del planteamiento de un programa a lo largo de toda la duración de una asignatura, Psicología Evolutiva de 0 a 3 años, con el fin de mejorar la calidad de formación del docente en el ámbito de perspectiva de género.</p>
<p>La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria.</p>	<p>Resa Ocio, A. (2021).</p>	<p>El artículo se basa en el análisis de las diversas guías del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, además de diversos testimonios del profesorado, con el fin de hallar de existencia de perspectiva de género en grado.</p>
<p>La coeducación a debate: representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. <i>Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado</i>. 23 (2), pp. 463-484.</p>	<p>Saenz, A. Goñi, E. Camuñas, A. (2019)</p>	<p>Este artículo realizado por la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz analiza a partir de encuestas y grupos de discusión, cómo diferentes centros de su comunidad llevan a cabo los Planes coeducativos en Educación, y cuáles son los factores o inconvenientes que tienen en su desarrollo, además, se analiza el grado de sensibilización del profesorado en el ámbito de coeducación.</p>

<p>Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas. 22(2), pp. 127-147.</p>	<p>Sánchez, B. (2020).</p>	<p>Este artículo busca la concienciación del alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil de Cádiz en Coeducación a partir de Investigación de acción, basado en un cuestionario inicial y una formación de 4 sesiones al alumnado. Observando cómo inicialmente su formación en coeducación es nula y tras las sesiones declaran la importancia de asegurar una formación en coeducación en los grados de Educación.</p>
<p>Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. <i>Tendencias pedagógicas</i>. N°34, pp. 16-36.</p>	<p>Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B.& Mendiguren, H. (2019).</p>	<p>Este artículo pretende investigar si en diversos centros de Vitoria-Gasteiz se han establecido y aceptado correctamente las políticas coeducativas en la educación formal y en qué medida los centros y los docentes lo han acoplado en su día a día o si, por el contrario, no han tenido la incidencia necesaria.</p>
<p>Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil.</p>	<p>Valera, L., & Paterna, C. (2016).</p>	<p>La Universidad de Murcia ha investigado a partir de cuestionarios al alumnado de Educación Infantil para analizar la perspectiva de género de estos y de los agentes socializadores, es decir, el centro y las familias. Se ha llegado a la conclusión de que aún hay una perspectiva de género conservadora, tanto por parte del alumnado como de los docentes y las familias.</p>

Tabla 4: Síntesis de la selección de los artículos

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado constituye el núcleo de la revisión, en él se contrasta la información de los artículos seleccionados y la información enmarcada en el marco teórico. En primer lugar, se destacan los principales criterios de análisis. Posteriormente, se describen los artículos seleccionados en relación con la información ilustrada en el ANEXO I, en él se recoge la tabla de análisis y síntesis de los documentos seleccionados. El siguiente apartado, se analiza los documentos seleccionados utilizando los criterios de análisis. Finalmente, se debate la información sustraída del análisis de los documentos frente a la información expuesta en la revisión de la literatura.

3.1. CRITERIOS DE ANÁLISIS

De acuerdo con los objetivos y la revisión de la literatura, se definen once criterios de análisis de los artículos seleccionados:

- Criterio 1 (C1): Existencia de formación continua/inicial para el profesorado en coeducación.
- Criterio 2 (C2): Formación del profesorado en coeducación.
- Criterio 3 (C3): Importancia de la necesidad de una formación coeducativa específica en profesorado.
- Criterio 4 (C4): Utilización de programas de intervención para el desarrollo de la coeducación: Transversal o específico.
- Criterio 5 (C5): Actitudes activas en coeducación por parte del profesorado.
- Criterio 6 (C6): Utilización de recursos coeducativos por parte de los docentes
 - Criterio 7 (C6.1): Eliminación de estereotipos en el juego/juegos
 - Criterio 8 (C6.2): Uso de cuentos y libros no sexistas
 - Criterio 9 (C6.3): Utilización de la asamblea
 - Criterio 10 (C6.4): Uso de Celebraciones

3.2. DESCRIPCIÓN

De los diez artículos seleccionados, seis (Aristizabal et ál., 2018; Mañas-Viejo, 2018; Resa, 2021; Saenz et ál. 2019; Sánchez, 2020 y Ugalde et ál., 2019) se encuentran publicados en los últimos cinco años, entre 2022-2018, ambos incluidos, mientras que la publicación de los otros cuatro (Azorín, 2014; García et ál., 2013; García, 2017 y Valera et ál., 2016) se enmarca entre los años 2017- 2013, ambos incluidos. Por otro lado, nueve de los diez artículos se encuentran publicados en revistas propias de

Revistas de Facultades de Educación de Universidades españolas, mientras que uno de ellos ha sido publicado por una revista de investigación. En su mayoría, los artículos tratan de analizar la dinámica e implicación de los docentes en coeducación, así como su formación. Mayoritariamente, los artículos seleccionados parten de dos tipos de investigaciones: cualitativa-descriptiva y otras investigaciones-acción, aunque también se dispone de una investigación experimental.

3.3. ANÁLISIS

A continuación, se describe el análisis de las seis variables recogidas como criterios: C1. Existencia de formación continua/inicial; C2. Formación del profesorado; C3. Importancia de la formación del profesorado; C4. Programas de intervención coeducativos; C5. Actitudes activas coeducativas, y; C6. Recursos coeducativos. Dicho análisis puede verse recogido en el Anexo II: “Tabla de análisis de variables”

C1- Existencia de formación continua/inicial

En 6 documentos se menciona *la existencia o no de formación inicial y continua para el profesorado*. Un 57% de los documentos alegan que no hay formación inicial sobre coeducación en las Universidades de España. Aristizábal et ál. (2018) comenta que la realidad de la mayoría de las titulaciones universitarias en España no incluye materias de género o contenidos relacionados con la igualdad. De acuerdo con esto, Romero y Abril (2008, cit. Sánchez, 2020)

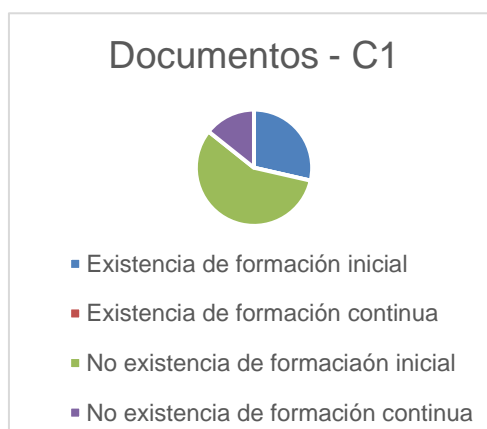


Ilustración 3: Formación inicial o continua-C1

recogen también la falta de planes de estudios de género en las Universidades de España, así como la falta de asignaturas específicas optativas, y aún más obligatorias. Además, Sánchez (2020) indica que no existen estrategias de implementación del mainstreaming de género en los centros de formación inicial del profesorado. Por otro lado, Resa (2021) añade que existe una clara brecha en la aplicación real de la legislación vigente y la práctica en cuanto formación inicial del profesorado, esta autora cree que es debido por la resistencia individual del profesorado a la introducción de la perspectiva de género en las aulas o por una falta de conocimiento. Además, Valera et ál. (2016), añaden que los docentes concretan que el género no es un tema prioritario en la formación inicial del alumnado, siendo esto una clara barrera para el desarrollo de la coeducación.

Un 29% de estos artículos aclaran que existe formación inicial. En el caso de García (2017), hace referencia en su investigación al Artículo 24 en la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, alegando que en el plano legal sí existe una clara formación inicial en perspectiva de género. Además, 11 universidades incluyen en sus planes asignaturas sobre género, aunque son solo asignaturas optativas.

Tan solo un 16,6% de las investigaciones aclaran la no existencia de formación continua, mientras que en ninguna se recoge que haya formación continua. En el caso de Mujer/Red2 (2004 cit Sánchez, 2020) se destaca: “la formación permanente del profesorado, desde una perspectiva de género, ha sido una asignatura pendiente sin resolver de manera integral del sistema educativo de nuestro país”. Resa (2021), considera que la formación continua es una elección personal, puesto que las opciones de formación permanente son voluntarias.

C2- Formación del profesorado

En 8 documentos se habla de *la formación del profesorado en materia de coeducación*, siendo un 25% de estos artículos los que afirman que el profesorado contiene formación en coeducación. Por ejemplo, en la investigación de Mañas-Viejo (2018), se afirma que el profesorado de EI tiene un alto conocimiento sobre coeducación, debido a la formación permanente que el centro ha impartido al claustro de profesorado y al plan de igualdad instaurado en el centro.

No obstante, un 25% de estos documentos constatan que el profesorado no presenta conocimientos en formación. En el caso de las investigaciones de Valera et ál. (2016) y Aristizabal et ál. (2018) se han observado que los docentes tanto de la Universidad como de las demás etapas no universitarias piensan que la perspectiva de género en

educación es un interés ideológico personal de cada docente. Esta idea relega a la coeducación a una visión individualista y no colectiva dentro de la comunidad educativa. Por otro lado, un 50% de estos documentos presentan que en los centros existe falta de homogeneidad en la formación del profesorado en coeducación. Por ejemplo, en uno de los grupos de participación en la investigación de Saenz et ál. (2019), las personas

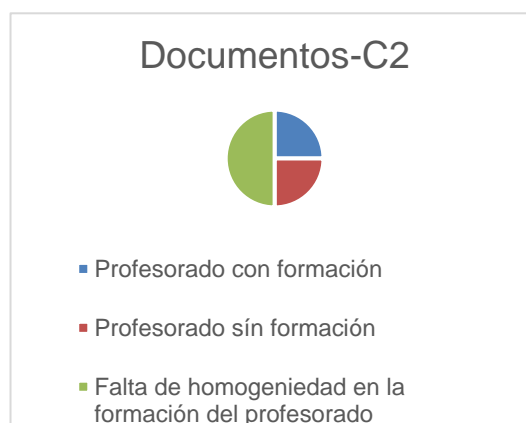


Ilustración 4: Formación del docente-C2

participantes manifiestan haber asistido varias veces a unas jornadas formativas en coeducación, alegando cómo esta formación les cambió la manera de ver las desigualdades de género en las aulas y les sensibilizó e hizo que tuvieran interés sobre el tema. Sin embargo, a pesar de la formación, dichas participantes no han sido capaces de llevar a cabo conjuntamente prácticas en coeducación, debido a que no todos los docentes en los centros están dispuestos a ello, limitándose en el mayor de los casos a acciones individuales dentro de los espacios de sus propias aulas. Azorín (2014), Sánchez (2020) y Ugalde et ál. (2019) concuerdan en su mayoría en la desigualdad de formación del profesorado, puesto que parte considera relevante la práctica de la coeducación en los centros educativos, así como en la formación inicial de los Grados de Educación, pero otra parte consideran que es un tema ideológico de cada docente.

C3- Importancia de la formación coeducativa

En los 10 documentos se defiende la importancia de la necesidad de formación en coeducación. Todos subrayan la importancia de la coeducación en las etapas educativas de EI y EP. En el caso de Azorín (2014), considera en su investigación que el profesorado cree firmemente en la importancia de políticas y leyes que favorezcan la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres. García (2017), concreta

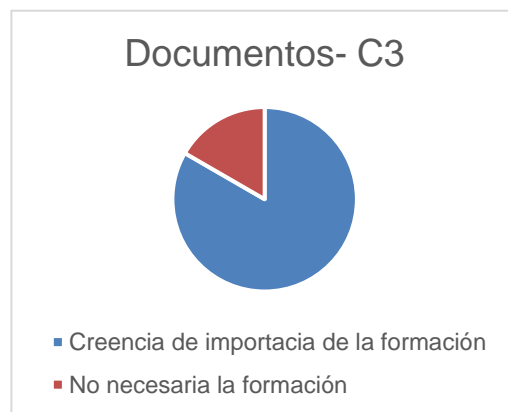


Ilustración 5: Importancia de formación en coeducación-C3

la importancia que tiene la implantación de la coeducación desde la etapa inicial del sistema educativo, EI, y cómo por ello se debe realizar una formación inicial en los Grados en Maestro en EI. También de acuerdo con la anterior autora, Sánchez (2020) y Resa (2021) afirman sobre la importancia de la formación inicial en coeducación en los grados de Educación, puesto que serán el futuro profesorado y los que intentarán construir una escuela democrática e igualitaria.

No obstante, a pesar de que todos los artículos se posicionan a favor de la importancia de la coeducación, también hay dos artículos que entienden que no es tan necesaria. Aristizabal et ál. (2018), presenta en los resultados de su investigación que los docentes de EI se encuentran de acuerdo en la importancia de la formación en coeducación, pero la muestra de etapas educativas superiores (Educación Primaria y Secundaria), se mostraron reticentes o con dudas ante la formación de género, con el alegato de que en

la actualidad no hay desigualdad de género en las aulas. Además, Saenz et ál. (2019) concuerdan con las anteriores autoras y, además, añaden en base a sus resultados, que se considera la formación inicial como una opción no obligatoria, puesto que la muestra denota que el desarrollo de la perspectiva de género es algo personal de cada individuo y, por tanto, la formación debería tener carácter optativo.

C4-Programas de intervención coeducativos

En 2 artículos se argumenta sobre *la utilización o no utilización de proyectos de intervención coeducativa*. El 100% de los artículos han alegado la utilización de programas. Mañas-Viejo (2018) aplicó en su investigación teórica-práctica un programa específico del desarrollo de lenguaje no sexista en una de las asignaturas del Grado en Maestro en Educación. Mientras, Ugalde et ál. (2019) describen la existencia de cómo

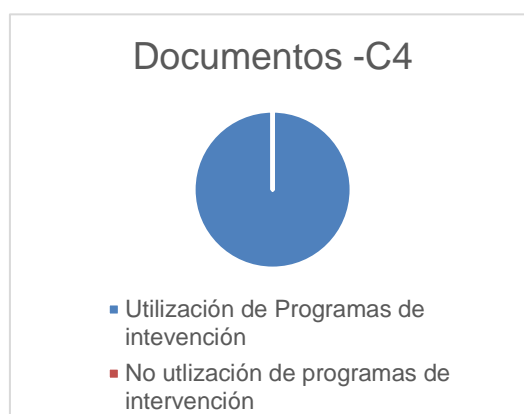


Ilustración 6: Programas de intervención-C4.1

las Consejerías de Educación autonómicas y Organismos de la Mujer diseñaron programas de intervención para prevenir las desigualdades de género, así como para promover la educación afectivo-sexual en España.

En 8 documentos se menciona la Intervención coeducativa de forma transversal, específica o dual; siendo un 78% de estos documentos los que reflexionan sobre una intervención dual, es decir, el planteamiento coeducativo específico y transversal. Asimismo, Aristizabal et ál. (2018) consideran cuál es la mejor forma de intervención, ya que ésta puede realizarse

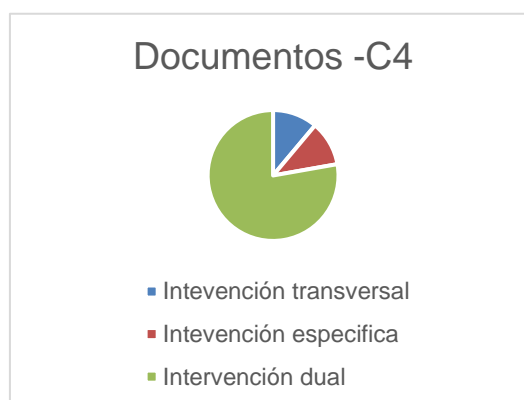


Ilustración 7: Intervención transversal, específica o dual-C4.2

bien impartiendo cursos específicos de carácter obligatorio, o bien utilizando la transversalización para la inclusión de cuestiones de género e igualdad. Finalmente, cree que la aplicación de ambas es lo más eficaz para afrontar esta temática.

García et ál. (2013), García (2017), Mañas-Viejo (2018), Saenz et ál. (2019) y Sánchez (2020) se encuentran de acuerdo con las anteriores autoras considerando que una

estrategia dual es la más recomendable para la intervención en cuestiones de género, superando la controversia sobre el uso de una estrategia transversal versus una específica.

Hay un 11% de estos artículos que defienden la utilización única de una intervención transversal. Ugalde et ál. (2019) comentan la importancia de que la coeducación sea desarrollada transversalmente, considerando que debe darse desde todos los ámbitos educativos y estar incluida en todas las asignaturas y áreas de las diversas etapas educativas. En contraposición, se encuentra otro 11% de estos artículos que aboga sobre la importancia única de la intervención específica. Aristizabal y Vizcarra (2012, cit Aristizabal et ál. 2018) exponen la necesidad de plantear espacios y tiempos específicos para abordar la perspectiva de género, así como dar al profesorado herramientas para trabajar la temática dentro del contexto de sus asignaturas.

C5- Actitudes activas coeducativas

En 7 documentos se aborda la información de *las actitudes activas por parte del profesorado en coeducación*. En un 71% de éstos, se recoge que los docentes no presentan actitudes coeducativas. Aristizabal et ál. (2018) refieren que “la mayoría de los docentes apuntan a conductas sexistas que pasan desapercibidas en la cotidianidad y que se materializan en la repetición de patrones y roles estereotipados basados en la desigualdad, a través de actitudes o expresiones”.

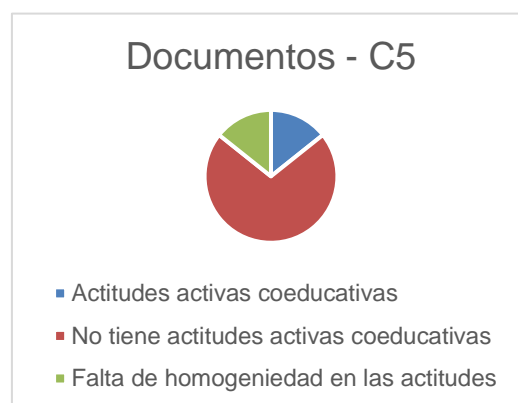


Ilustración 8: Actitudes activas coeducativas-C5

Por otro lado, de estos artículos, sólo un 14 % consideran que no hay homogeneidad en cuanto a las actitudes, ya que hay profesorado que sí presenta actitudes coeducativas, y otra parte no. Saenz et ál. (2019) considera que solo parte del profesorado está preparado, diferenciándose entre los docentes que no se encuentran interesados y concienciados en coeducación. Finalmente, tan solo en el caso de Azorín (2014) se ve que la muestra de su investigación presenta actitudes positivas en coeducación, como el uso de un lenguaje no sexista y la selección de los materiales didácticos adecuados para el alumnado en coeducación.

C6- Recursos coeducativos

En 5 documentos se habla de *la utilización de recursos coeducativos por parte de los docentes*. Tan solo en un 20% de éstos, se concluye que el profesorado utilice recursos coeducativos. Ugalde et ál. (2019) proponen la utilización de diversos recursos didácticos como canciones, cuentos, materiales escolares, y modelos equitativos entre niñas

y niños basados en la igualdad. Además, consideran que en ciertas fechas se rememoran cuestiones relacionadas con el género, tales son el 8 de marzo (día de la mujer), o el 25 de noviembre (día contra la violencia contra las mujeres).

Por otro lado, un 80% de estos artículos no utilizan recursos didácticos. Sánchez (2020), comenta cómo ha aumentado el desarrollo de materiales y recursos didácticos en base a conceptos coeducativos, con el fin de facilitar al profesorado el desarrollo de la coeducación en las aulas. Sin embargo, la carencia de formación inicial del profesorado en esta materia hace que esto sea una clara barrera para la selección e integración de materiales coeducativos en las aulas. Sainz et ál. (2019), añaden desde los resultados de las entrevistas de la investigación la preocupación existente por los contenidos sexistas presentes en los cuentos, canciones y materiales iconográficos y audiovisuales empleados en las aulas. Por ejemplo, subrayan la existencia de contenidos sexistas y de la presencia de roles de género y estereotipos muy marcados en cuentos clásicos. Para hacer frente, consideran relevante utilizar materiales didácticos alternativos que profundizan en la igualdad entre niños y niñas y superan los modelos heteronormativos. Sin embargo, algunas docentes consideran no estar preparadas para saber elegir materiales didácticos coeducativos.

Dentro de este último criterio, se ha intentado concretar en diversos recursos didácticos. Sin embargo, los documentos seleccionados no hablan directamente de ellos, sino únicamente de su importancia para desarrollar una correcta intervención coeducativa, pero no concretan cuáles o cómo. Algunos artículos, sin embargo, hacen unas pequeñas referencias a ello:

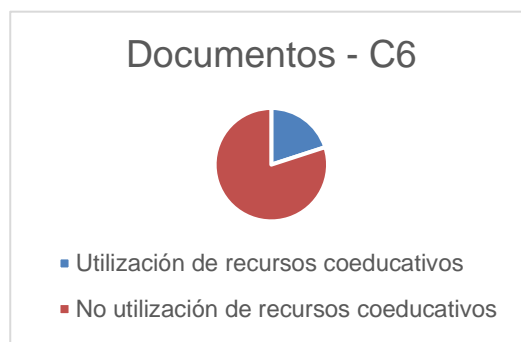


Ilustración 9: Recursos coeducativos-C6

- C6.1: Eliminación de estereotipos en el juguete/juegos.

Sáenz et ál., (2019); García, (2017); Resa (2021), mencionan la importancia de la eliminación del estereotipo de género para propiciar la coeducación, sin embargo, en ninguno de ellos este aspecto se relaciona con el juego. Guil (1998 cit Sánchez, 2020), argumenta que es vital desde la edad temprana el desarrollo de la coeducación en el aula para evitar los estereotipos, puesto que entre 3 y 4 años el alumnado comienza ya a adoptar los estereotipos de género y, por tanto, comienza el desarrollo del sesgo sexista entre niños y niñas.

- C6.2: Uso de cuentos y libros no sexistas

Saenz et ál. (2019), destaca la existencia de diversos cuentos no sexistas, que se encuentran en auge en las aulas, "*Super Lola, Iris y Lila, Rosa Caramelo, Grandes Damas, Un sueño imposible, Arturo y Clementina, etc.*"

- C6.3: Utilización de la asamblea

Los documentos no hablan de este criterio directamente, sin embargo, Saenz et ál. (2019), hablan de cómo la aplicación de la metodología de rincones, puede ser un buen método para la aplicación de la coeducación. En algunos casos observamos la asamblea dentro de los rincones.

- C6.4: Uso de Celebraciones

Ugalde et ál. (2019), consideran que el ensalzamiento de fechas una estrategia didáctica adecuada para el alumnado, sin embargo, no se debe realizar de forma aislada o sin conexión, sino que por el contrario debe tener una relación con conceptos previos y debe realizarse de forma transversalizada.

3.4. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los documentos, trataremos de contrastar la información analizada con lo recogido en la revisión de la literatura. Para ello, discutiremos sobre los cuatro aspectos subrayados en el análisis:

1. Existencia o no de formación inicial en coeducación y las creencias del profesorado sobre su necesidad. Esto se analiza a partir de los criterios (C1, C2 y C3).
2. Análisis sobre cómo se plantea la coeducación en las aulas, y sí se da de forma transversal o específica. Este objetivo se aborda a través del C4.

3. Desarrollo de las actitudes de los docentes hacia el desarrollo de la coeducación, analizado a través del C5.
4. Identificación de diversos recursos didácticos con los que se llega a desarrollar la coeducación, analizados a partir C6.

3.4.1. Formación continua/inicial: En un 57% de los artículos (Aristizabal et ál., 2018; Sánchez, 2020; Resa, 2021 y Valera et ál., 2016) se menciona que no existe una homogeneidad en formación inicial, es decir, que en el panorama Universitario Español no todas las universidades proponen asignaturas relacionadas con la perspectiva de Género, y si concretamos aún más, según Ballarín (2017), tan solo 3 universidades de España ofrecen asignaturas sobre género, ya sea como optativa u obligatoria. En la investigación propuesta por García et ál. (2013), se observa cómo tras la intervención de formación inicial de género en el Grado de Educación en Sevilla, el alumnado aumentó su sensibilidad y conocimiento sobre género. Al igual Mañas-Viejo (2018) en su investigación de acción, también observó una notable mejoría en el alumnado, puesto que aumentó la utilización de lenguaje no sexista, respecto a antes de la intervención de la formación específica. Esto denota que la inclusión de materias de igualdad de género en los grados universitarios de educación facilitarían una visión positiva en materia de género para el alumnado, además de proporcionarles una formación inicial que según el *RD 861/2010 de 2 de julio*, que completa y modifica el *RD 1393/2007 de 29 de octubre*, indica que los Grados de educación deberían incluir contenidos formativos relacionados con la igualdad o la prevención de la violencia de género

Asimismo, (Azorín, 2014; Valera et ál., 2016; Sánchez, 2020; García, 2017; Resa, 2021; García et ál. 2013 y Aristizabal et ál., 2018), han observado que hay acuerdo sobre la existencia de legislación que acoge la formación inicial y continua de género, como el Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado 2021-2022 del Principado de Asturias, que plantea que uno de sus objetivos es “Promover programas de formación permanente según necesidades formativas” (2022, p.2) .También, el artículo 61, de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, incide en la necesidad de impartir cursos de formación sobre la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y sobre prevención de la violencia de género, dirigido a todo su personal. Sin embargo, existe barreras ante la puesta en práctica de la formación, sobre todo en la inicial, puesto que legalmente si existe una formación inicial sobre género, pero no hay una intervención homogénea en asignaturas de género en las Universidades de Educación.

Por otro lado, no se mencionan directamente existencia de formación continua en los artículos analizados; pero sí se observa que a nivel autonómico existe formación permanente, por ejemplo, en los distintos *Centros del Profesorado y Recursos (CPR)*. También existen asociaciones coeducativas como es el caso de *CLAVICO*. Sin embargo, una de las principales barreras para que los docentes no se constituyan de forma permanente con este tipo de cursos o charlas, es por la falta de sensibilización o mala comunicación de la existencia de dichos recursos formativos por parte de los directivos de los centros, que en este caso deberían exponer esta formación al claustro de profesorado, Sánchez (2020). Además, al no ser formación de carácter obligatorio, sino opcional, tan solo optan a estos cursos las personas más sensibilizadas y predispuestas a la temática.

Al mismo tiempo, se plantea si el profesorado dispone o no de la formación adecuada para el desarrollo de la coeducación en los centros educativos. Un 25% de los documentos concretan que los docentes no disponen de una formación adecuada (Valera et ál., 2016 y Aristizabal et ál., 2018). En este caso, se plantean unas claras barreras que impiden en muchos de los casos la iniciativa de formación específica, puesto que los docentes tienden a pensar que hay temas con mayor relevancia o por la creencia de superación de la desigualdad de género (Prat y Flintoff, 2012 cit Aristizabal et ál., 2018)

Subirats (2017), reflexiona que el profesorado debe proporcionar una buena formación con el fin de transmitir los conocimientos necesarios para los discentes, evitando así la perpetuación de conocimientos obsoletos de carácter sexista. De esta misma manera, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, menciona que: “El desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa.” (2006, p. 4). El 75% de las investigaciones (Valera et ál., 2016; Aristizabal et ál., 2018; Saenz et ál., 2019; Azorín, 2014; Sánchez 2020 y Udalge et ál., 2019) concuerdan en que la muestra no tenía una buena formación o que en su lugar había una falta de homogeneidad en materia de coeducación por parte del claustro de profesorado. Por ejemplo, Sáenz (2019), plantea como en uno de los grupos de discusión sus participantes manifiestan haber asistido varias veces a jornadas formativas en coeducación, sin embargo, también alegan la dificultad de ponerlo en marcha conjuntamente, debido a que no todos los docentes están de acuerdo en llevarlo a cabo, por ello, se limitan a acciones individuales

dentro de los espacios educativos. Aristizabal et ál. (2018) aportan que la formación no es suficiente si no se consigue la sensibilización del profesorado.

Por otra parte, en un 100% de las investigaciones analizadas (Aristizabal et ál., 2018; Mañas-Viejo, 2018; Resa, 2021; Saenz et ál. 2019; Sánchez, 2020; Ugalde et ál., 2019; Azorín, 2014; García et ál., 2013; García, 2017 y Valera et ál., 2016) la muestra indica relevante la formación en coeducación, sin embargo, también se encuentra barreras individualistas sobre ello en un 10% de los artículos (Aristizabal et ál., 2018). Heredero (2019), considera relevante la sensibilización del docente ante la perspectiva de género en educación, puesto que en las aulas interviene la posición o conducta del profesorado ante la coeducación, a través del currículo oculto, de esta manera, la coeducación busca que los docentes desarrollen un currículo oculto de forma intergenérico, para que la interacción con los niños y niñas este basado en el respeto y tolerancia. Por ello, Resa (2021), proclama la importancia de la formación de los docentes alegando que como “profesorado tendrá en sus manos la educación de muchas niñas y niños que formarán la futura ciudadanía, lo cual les confiere un poder de cambiar la sociedad o mantener los patrones y estereotipos actuales que reproducen desigualdades entre hombres y mujeres.” (p.24).

3.4.2. Análisis del planteamiento de la coeducación en las aulas: en lo referente a si este planteamiento se da de forma transversal o específica en los artículos revisados, tan solo en dos artículos, Mañas-Viejo (2018) y Ugalde et ál. (2019) se menciona la utilización de los programas de intervención coeducativa. Sin embargo, se considera que tanto los Planes de Igualdad como los programas de intervención son necesarios para la apuesta por el desarrollo de la coeducación en los centros educativos, puesto que de nada sirve únicamente la sensibilización del profesorado en leyes de igualdad, si no se pone en práctica en las aulas (Azorín, 2014). De esta misma manera, los programas de intervención deben basarse en una adecuada sistematización de elementos (destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, etc.) para llegar un objetivo común (Pérez, 2000), y de esta forma, las consejerías de coeducación de cada autonomía deben proporcionar guías didácticas de coeducación que aporten estrategias y recursos que proporcionen ayuda a los/las docentes a adecuar las prácticas coeducativas en las aulas (Heredero, 2019). En esta misma línea, Ugalde et ál. (2019) también señalan que la Consejerías de Educación autonómicas y Organismos de la Mujer plantean diversos programas de intervención diseñados para

profundizar un modelo de escuela coeducativo, como son “Yo cuento, tú pintas, ella suma”(2018, Asturias) para Primaria, basado en el desarrollo de contenidos coeducativos para las diferentes áreas curriculares; también se encuentra “Rompiendo esquemas”, proyecto vinculado a la eliminación de estereotipos; y “Educar para la igualdad” (2018, Canarias), cuyo fin es propiciar que toda la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa, para superar los estereotipos sexistas, potenciar unas relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género; por otro lado, la provincia de Navarra cuenta con el blog Coeducando, un apoyo para el profesorado para trabajar la coeducación. Aun existiendo diversos programas coeducativos, estos no se generalizan ni se integran entre los centros educativos de nuestro país. Esto también pasa con la utilización de las guías didácticas de carácter coeducativo, ya sea por falta de difusión o por otras variantes (Subirats 2017). Sin embargo, son necesario estos instrumentos para poder impulsar y promover el desarrollo de la coeducación en el proceso educativo (Mayo et al., 2019).

En relación con la implantación de los programas de intervención hay tres vertientes, intervención específica, transversal y dual (esta última es la combinación de las dos anteriores). Ugalde, et ál. (2019) resalta en su investigación que la transversalización de los conceptos coeducativos a lo largo de las diferentes asignaturas beneficiaría notoriamente al alumnado, sin la necesidad de una implantación concreta de una asignatura, sin embargo, la muestra reconoce que esta intervención es más compleja, además de necesitar el acompañamiento de medios materiales y económicos. De esta misma manera, Puig y Martín, (2015) también, considera que la coeducación no tiene porqué integrarse como una nueva asignatura o área, sino tenerla presente en todos los contextos y miembros del centro educativo. Por otro lado, Aristizabal et ál. (2018), menciona en su investigación la necesidad de disfrutar dentro de los centros educativos de espacios y tiempos específicos para abordar temas de igualdad de género. No obstante, Puig y Martín (2015), alegan la necesidad de integrar en la actuación en todos los elementos que inciden en el proceso de aprendizaje-enseñanza, puesto que la acción de prácticas coeducativas organizadas y rutinarias facilita el aprendizaje por medio de la repetición, además de incentivar con tiempos específicos para el desarrollo de estos aprendizajes. De acuerdo con estos autores, se encuentra el 87,5% de los artículos analizados que plantean la intervención coeducativa dual como la más beneficiosa para el alumnado. García et ál. (2013), comenta que la intervención de

género con carácter transversal debe venir complementado con una intervención más formal, al igual, Mañas-Viejo (2018) considera que se debe asumir una estrategia dual en la intervención de proyectos de coeducativos, superando así la controversia sobre el uso de la estrategia transversal frente a la específica.

3.4.3. Actitudes de los docentes ante la coeducación: Heredero (2019) y Sáenz (2019) consideran que los docentes son uno de los principales agentes socializadores. De esta manera, deben de forma individualizada cuestionar toda acción para fomentar y desarrollar la igualdad de género, puesto que entra en juego el currículo oculto, siendo los docentes un claro referente del alumnado de forma intrínseca. Paralelamente, Subirats (2017) explica que los docentes deben estar concienciados, sensibilizados y formados en valores de educación en igualdad, para así promover cambios. Azorín (2014), reflexiona sobre como la muestra de su investigación maneja una clara actitud positiva ante la utilización del lenguaje no sexista, esto se observa en la selección de materiales didácticos y en documentos de trabajo, además, este autor, tiene en cuenta en su investigación, la existencia de una mayor predisposición y sensibilización ante la ejecución de actitudes positivas de igualdad de género por parte de las mujeres que por parte de los hombres. Por lo contrario, Resa (2021), en su investigación identifica la perpetuación entre los docentes del masculino genérico para referirse a ambos sexos, tanto en las aulas, como en las guías docentes. En esta misma línea, tras el análisis de los artículos seleccionado se ha observado que a pesar de la importancia de que los docentes tengan actitudes positivas ante la igualdad de género, un 75% de los artículos muestran que el claustro de profesorado no tiene homogeneidad en la presentación de actitudes positivas en coeducación. Simón (2011 cit. Martín, 2016, p.130) expone una serie de ítems enfocados a que los docentes puedan desarrollar adecuadamente la coeducación en las aulas, entre ellos, se menciona, la posibilidad de los docentes de mantener una vista crítica y no limitante; el análisis crítico del lenguaje para así no propiciar uno sexista; crear tiempos, lugares y recursos didácticos para que el alumnado se enriquezca mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el anterior autor, Aristizabal et ál. (2018), considera que las actitudes a modificar por parte de los docentes para el desarrollo de la coeducación, son las conductas sexistas, así como los estereotipos de género que en muchos de los casos pasan desapercibidos y acaban perpetuando patrones y roles basados en la desigualdad, igualmente, parte del profesorado es consciente a menudo de que sus comportamientos o actitudes no son acordes con la coeducación, debido a la falta de sensibilización sobre sus prácticas, en

relación con la igualdad de género. Saenz et ál. (2019), aclara el porqué de la falta de actitudes activas por parte del claustro de los profesionales de educación, explica que esto se debe a la educación recibida o influencia de modelos sociales dominantes, de esta forma se tiende a tener actitudes poco favorables para el desarrollo de la coeducación, estas actitudes suelen estar enraizadas y ser difíciles de superar, por ello, terminan aflorando en el día a día del aula y evocan a una desigualdad entre los niños y las niñas, que acaban recurriendo a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos

3.4.4. Recursos didácticos para la coeducación: Subirats (2017) aboga porqué a través de los contenidos escolares y materiales o recursos didácticos se perpetua el sesgo sexista y, por tanto, el mantenimiento de aprendizaje de actitudes sexistas y androcéntricas por parte del alumnado. De esta misma manera el profesorado debe seleccionar coherentemente los contenidos y materiales didácticos que proporciona al alumnado en las aulas. De acuerdo con esto, Sánchez (2020) añade que se debe proponer la igualdad mediante los diversos recursos didácticos como canciones, cuentos y materiales escolares. Asimismo, Sáenz et ál. (2019), a través de su investigación, añade que las entrevistadas contemplan un temor generalizado ante los contenidos presentes en los recursos y materiales didácticos empleados en las aulas, puesto que Solsona y Palacios, (2008 cit. Sáenz, et ál. 2019), subrayan que la existencia de contenidos sexistas y presencia de roles y estereotipos de género marcados en el binarismo sexual pueden afectar de forma negativa al desarrollo de la personalidad del alumnado. En relación a cómo intervenir de forma coeducativa, Rebolledo (2018) plantea que actualmente se han generado gran variedad de cuentos coeducativos, Sáenz, et ál. (2019), añade una selección de cuentos como Super Lola, Iris y Lila, Rosa Caramelo, Grandes Damas, Un sueño imposible, Arturo y Clementina, etc. También, plantea en este aspecto, utilización de los rincones para mantener espacios y tiempos adecuados para el desarrollo de la coeducación, al igual que Puig y Martín (2015) considera que la asamblea resultaría un buen espacio para el desarrollo de valores de igualdad de género, ofreciendo de esta manera, según Azorín (2014), un entorno rico en oportunidades para el alumnado, intentando que perciban el aula como un contexto seguro y asertivo para interactuar con libertad sin sucumbir en el sesgo sexista. Por otro lado, Leiva (2010), aclara la utilización de celebración de días específicos como un buen recurso de visibilización de esta temática, así como la utilización de estos días para

realizar actividades. Ugalde et ál. (2019) relata en su investigación como el profesorado de los centros entrevistados, mayoritariamente organizan actividades dirigidas a la sensibilización del alumnado en fechas como el 8 de marzo (día de la mujer), y 25 de noviembre (día contra la violencia contra las mujeres).

4. CONCLUSIONES

Tal y como se pretendía, con la realización del presente trabajo, se ha revisado la literatura existente sobre la formación y práctica actual del docente en coeducación en Educación Infantil en España. Tras dicha revisión, podemos concluir que se han encontrado pocas investigaciones referidas concretamente a la etapa de EI sobre la formación del docente en coeducación y sobre la aplicación de esta en las aulas. Sin embargo, sí hay una mayor amplitud de investigaciones referidas a la etapa de Educación Primaria e incluso de etapas superiores. Además, puede decirse que:

- Los artículos resaltan la existencia de una formación legal; es decir, la ley ampara que los docentes presenten una formación ajustada a las demandas de la sociedad actual, ya sea una formación inicial (Universidades) o continua (cursos, talleres, charlas, etc.). Sin embargo, se observa cómo no se lleva a la práctica de forma adecuada, dejando la formación del profesorado como una cuestión pendiente ante la perspectiva de género. Así, en los documentos se observa que la intervención formativa en cuestiones de género denota una mejoría en los docentes. No obstante, una parte de los docentes no tienen la formación para impartir adecuadamente coeducación en las aulas de los centros educativos, ya sea por reticencia o dificultad a la hora de llevarlo a la práctica, asimismo, tampoco se encuentran sensibilizados en perspectiva de género puesto que muchos de los docentes consideran la coeducación innecesaria por creer en la superación de la desigualdad de género, en otros casos por creer en que hay temáticas más relevantes o incluso pensar que es una temática ideológica de cada profesor o profesora, esto delega al profesorado que sí está formado y sensibilizado con la coeducación a tener constantes barreras, haciendo poco factible que en los centros educativos se homogenice el desarrollo de la coeducación.
- A nivel nacional, se encuentran diversos programas para abordar la igualdad de género en las aulas. Sin embargo, no todos los centros los ponen en marcha. Uno de los factores que causa la incapacidad de intervención en coeducación

es la falta de formación de los docentes ante esta temática o la implantación de un Plan de igualdad en los centros. No obstante, los docentes encuestados en las distintas investigaciones alegan sobre cómo la intervención más efectiva en coeducación, es de forma dual, es decir, una intervención transversal, estableciendo así una visión globalizadora propia de la etapa de EI; y también, una intervención específica, mencionada más en etapas como la Primaria, Secundaria. y Universidad.

- No se hace referencia exacta sobre cual es cada actitud para el desarrollo de la coeducación por parte de los docentes. No obstante, de forma independiente, diferentes documentos aclaran cómo los docentes deben propiciar la coeducación a través de su actuación en el día a día y presentar un lenguaje no sexista tanto en el aula como en los documentos de centro; eliminar y no perpetuar por medio de la acción estereotipos y roles sexista; mantener una actitud crítica y abierta al cambio; promover materiales, espacios y tiempos para la coeducación. Por otro lado, también se ha observado en las investigaciones una clara falta de actitudes positivas y de sensibilización en coeducación por parte de los docentes, se ven incentivadas por la falta de formación de estos.
- Tras la revisión de la bibliografía podemos identificar la importancia del uso de recursos didácticos coeducativos para propiciar la igualdad de género en las aulas, sin embargo, no se han detallado cuales son los recursos didácticos utilizados en dichas aulas. No obstante, solo se ha mencionado el aumento considerable de cuentos que propician la igualdad de género y la utilización de celebraciones como el 8 de marzo (día de la mujer trabajadora) o 25 de noviembre (día contra la violencia contra las mujeres). Además, tampoco se menciona directamente que juegos pueden resultar coeducativos, tan solo, se refieren a los juegos/ juguetes para indicar la necesidad de eliminación de los estereotipos sexistas de estos.

Partiendo de los resultados y conclusiones anteriormente recogidos, puede proponerse como prospectiva para el futuro:

- El interés que puede extraerse en hacer una propuesta de intervención del planteamiento de un proyecto de formación inicial en coeducación para el alumnado de los Grados en Maestro en Educación Primaria e Infantil, teniendo

en cuenta una serie de pautas de intervención para fomentar el desarrollo de valores de igualdad de género.

- En unos años, en esta misma línea de investigación se podría realizar un análisis del transcurso de la implantación de programas o proyectos de coeducación en los centros educativos, para conocer si el número de éstos ha aumentado o por el contrario se ha mantenido. Sería interesante poder llevar a cabo este análisis tanto a nivel autonómico como nacional.
- Otra propuesta a considerar para el futuro es la realización de un proceso de investigación-acción en un centro específico sobre la existencia de actitudes coeducativas por parte de los docentes de las diferentes etapas educativas.

5. REFERENCIAS

Álava, S. P, Calderón, F. M., y Gallardo, Y. P. (2017). Los saberes culturales en la crianza de los hijos. *Boletín Redipe*, 6(6), 97-106.

Aristizábal, P. Gómez-Pintado, A. Ugalde, A. I. Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*. 29(1), 79-95.

Asociación CLAVICO: Claustro virtual de coeducación. (s.f.). *V Congreso Internacional de coeducación*. Consultado el 4 de mayo de 2022.

Azorín, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 29(2), 159-174.

Centro de Profesorado y Recursos de Avilés- Occidente (s.f.). *Formación*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <https://cpravilesoccidente.wixsite.com/cprao>

Centro de Profesorado y Recursos de Cuenca Minera (s.f.). *Promover masculinidades comprometidas con la igualdad en las aulas*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <https://cprcuencasmineras.es/>

Centro de Profesorado y Recursos de Cuenca Minera (s.f.). *VIII Jornadas de educación para la igualdad: espacios para coeducar*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <https://cprcuencasmineras.es/>

Centro de Profesorado y Recursos de Gijón-Oriente (s.f.). *Formación*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <http://www.cprgijon.es/>

Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo (s.f.). *E-textiles. Inclusión de género en el aula STEAM-Aula Dinámica*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <https://cproviado.es/>

- Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo (s.f.). *Sex education*. Consultado el 03 de mayo de 2022. <https://cproviado.es/>
- Coll, C., Marchesi, Á., y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación (3º ed.)*. Alianza Editorial.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm 311. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial de Asturias*, 212, de 11 de septiembre 2008
- Educastur. (s.f.). *Promoción de igualdad de género*. Consultado en 29 de enero de 2022. <https://www.educastrur.es/estudiantes/fp/guia-titulos>
- Educastur. (s.f.). *InterCambia*. Consultado en 14 de enero de 2022.
- Educastur. (s.f.). *Abierto 24x7*. Consultado en 14 de enero de 2022.
- Faas, A. E. (2017). *Psicología del desarrollo*. Editorial Brujas.
- Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Coeducación en Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-9.
- Mayo, P. Arconada, M.A. Moreno, M. et al. (2019). *El Programa SKOLAE, UN ITINERARIO PARA APRENDER A VIVIR EN IGUALDAD*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Ministerio de Educación y formación profesional de España. (s.f.). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Consultado el 13 de diciembre de 2021. www.educacionyfp.gob.es
- García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 17 (1), 269-287.
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria. *Ex æquo*. n.º 36, 2017,43-57.
- Gobierno de Asturias. (2021). *Programas educativos*. Consejería de Educación. Educastur.

- Gobierno de España. (2019). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO) de España 2014-2016*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Herederó, C. (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Instituto de las Mujeres de ministerio de Igualdad de España. (s.f.). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* Consultado el 15 de diciembre de 2021. www.inmujeres.gob.es
- Junta de Castilla y León. (2018). *Jugar para ser Iguales*. Guía orientativa + actividades. Consejería de Familias e Igualdad. *Dirección General de la Mujer*.
- Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, 24 de marzo de 2007, 2007-6115. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, 2006-7899. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 340, de I. Disposiciones generales, 2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley 1/2021, de 24 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 72, 25 de marzo de 2021, 2021-4629. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/03/24/1/con>
- Mañas-Viejo, C. (2018). Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil. *El caso de la Psicología Evolutiva*. Nº66, 113-123.
- Martín, I. M. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra hegemónica. *Foro de educación*, (20), 129-151.
- Martínez, L. Peyrot, B. Sánchez. et ál. (2011). Las maestras de la II República. *Unidad Didáctica. Educando en igualdad, materiales para trabajar en el aula*.
- Moreno, M. (2020). Coeducar es innovar. *Innovación profesorado y centro*. 7(10), 61-71.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2), 261-287.
- Puig, J.M. Martín, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios. revista de la Facultad de Humanidades*. 41,7-22.

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Rebolledo, M. (2018). Guía para educar en igualdad. Orientaciones sobre el juego y el juguete no sexista. *Dirección General de Igualdad y mujer*. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria.
- Red2Red Consultores S.L. (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. *Instituto de la Mujer*.
- Redondo, I. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-14.
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- Resolución de 10 de diciembre de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado 2021-2022, del que parte de las acciones formativas se desarrollarán en el marco del Programa financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, así como el Programa financiado por la Unión Europea en el marco de dicho Mecanismo.
- Saenz, A. Goñi, E. Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate: representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. 23 (2), pp. 463-484.
- Sánchez, B., y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias pedagógicas*.
- Sánchez, B. (2020). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*. 22(2), 127-147.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Subirats, M. Tomé, A. y Solsona, N. (2019). *¿Por qué es importante reforzar la coeducación?* Dossier Graó.
- Torres, Á. C. P. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, 83-110.



- Trianes, M.V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Piramide.
- Ugalde, A.I., Aristizábal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*. 34, 16-36.
- Universidad de Oviedo. (s.f.). *Master de Género y Diversidad*. Consultado el 4 de marzo de 2022. <https://www.uniovi.es/>
- Universidad de Oviedo. (2021). *II Plan de igualdad de la Universidad de Oviedo (2021-2025)*. Consulta el 8 de febrero de 2022. <https://igualdad.uniovi.es/plan>
- Valera, L., y Paterna, C. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. *ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación*.
- Vidal, R.G., Raga, L. G., & Martín, R. L. (2019). *Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España*. *Educação e Pesquisa*, 45.

6. ANEXOS

ANEXO I - Tabla de análisis y síntesis

Autor y año	Objetivo	Muestra	Metodología	Resultados	Conclusiones
Aristizabal, P. Gómez-Pintado, A. Ugalde, A. I. Lasarte, G. (2018).	<ul style="list-style-type: none"> Investigar el entendimiento del profesorado hacia el desarrollo de la coeducación, y la relación a su formación y las diferentes actitudes, sensibilidades y propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> 30 centros escolares públicos y concertados de todas las etapas no universitarias. Muestra de cuestionario: <ul style="list-style-type: none"> - 419 docentes - 451 personas directivas del centro 	<ul style="list-style-type: none"> Dos modelos de cuestionario de respuesta abierta y cerrada, uno para profesorado y otro para la dirección de los centros. Además de 5 grupos de discusión, 3 de profesorado (15 docentes) y 2 de alumnado (10 alumnos/as) de los centros participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El 85% del profesorado creen necesario la formación en coeducación. El 100% de los directivos/as creen necesario la formación en coeducación. El alumnado tiene dos opiniones ante la formación de su profesorado en temas de coeducación, siendo, que les forman los 	<ul style="list-style-type: none"> Tanto los equipos directivos como una amplia mayoría del profesorado coinciden en la importancia de la coeducación y la necesidad de trabajarla de manera transversal en los centros. El 85% del profesorado tiene muy claro que para

	<p>en torno a este tema.</p>			<p>docentes que tienen interés en el tema y que tiene formación, sin embargo, también hay otros profesores que no tienen interés en el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los equipos directivos muestran un 80% a favor de una formación específica. Sin embargo, el profesorado no declara sobre formación específica, sino más bien de la falta de formación más práctica y menos teórica. Buena parte del profesorado tiene claro que a menudo 	<p>conseguir una sociedad más justa e igualitaria es imprescindible que el profesorado cuente con una buena formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 15% del profesorado expresa tener sus dudas acerca de la conveniencia de recibir formación relacionada con la coeducación, • Los niveles de sensibilización y de compromiso diferentes
--	------------------------------	--	--	---	---

				<p>sus comportamientos o sus actitudes no son acordes a la coeducación, debido a la falta de conciencia sobre sus prácticas en este sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 5,6% han respondido que no y el 15,38% se muestran en duda a la hora de fomentar actitudes coeducativas obstante, el 79% del profesorado se considera capaz de detectar estos comportamientos, dada su sensibilización ante el problema, 70% de los equipos 	<p>dependiendo de cada persona y, por tanto, la no existencia de unos criterios comunes de trabajo, lo cual dificulta los avances en este terreno. Una situación que se paliaría a través de una adecuada formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto al tipo de formación, mientras los Equipos Directivos apuntan a la necesidad de una formación específica en
--	--	--	--	---	--

				directivos encuestados.	materia de género, el profesorado reclama, además, una formación basada en casos prácticos, que analicen las situaciones que surgen día a día en la realidad cotidiana.
Azorín, C.M. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la actitud del profesorado hacia la coeducación en el plano sociocultural • Analizar la postura del profesorado en torno a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Total, de docentes encuestados: 115 (43M y 72F) • Muestra tomada de tres centros de CEIP y un IES, de titularidad pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación descriptiva de naturaleza cuantitativa. • Utilización encuestas basadas en la <i>"Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación de Rebollo"</i>. Estando compuesta por 30 	<ul style="list-style-type: none"> • El conjunto de los docente se encuentra comprometido con los modelos sociales de igualdad a nivel sociocultural. • En el plano relacional, el docente muestra 	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibe una adecuada predisposición por parte del profesorado de ambos sexos hacia el desarrollo de prácticas coeducativas, favoreciendo

	<p>paridad de hombres y mujeres desde el punto de vista relacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la percepción del profesorado en referencia a la equidad de género dentro de la dimensión personal. 		<p>Ítem cerrados con cinco opciones de respuesta (tipo Likert).</p>	<p>una buena actitud hacia el desarrollo de la coeducación en las aulas, en concreto con el lenguaje y la elección del material didáctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el plano personal, hay una buena predisposición y actitud hacia la coeducación por parte los docentes pues no se aprecian estereotipos sexistas en sus contestaciones. 	<p>así la equidad entre géneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se acentúa en las mujeres que en los hombres una mayor sensibilización hacia la coeducación. • Se observan carencias de formación en coeducación por parte del profesorado.
<p>García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar la innovación educativa para incorporar transversalm 	<ul style="list-style-type: none"> • 348 alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla. • 3 grupos de estudio: 	<p>Investigación se plantea con una lógica de contraste (pre)experimental, una lógica comparativo-causal exploratoria.</p>	<p>Se diferencian 3 niveles en el diagnóstico de la investigación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el desarrollo de la investigación se ha observado que un gran

<p>A. (2013).</p>	<p>ente la perspectiva de género en la formación inicial de los profesionales de educación.</p>	<p>1) Grupo experimental (n =205), compuestos por 169 del Grado de Pedagogía y 36 licenciados en Psicopedagogía, ambos títulos han cursado la asignatura de Innovación en perspectiva de género. 2) Grupos de control interno (n=105) compuestos por 34 del Grado de Pedagogía y 71 del Grado de Educación Primaria, ambos sin cursar la asignatura de Perspectiva de género. 3) Grupos de control externos (n= 38) de Grado de Biología.</p>	<p>Se realiza un proyecto a través de actividades, materias de manera virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo experimental (2º Grado Pedagogía y 1º Psicopedagogía) tuvo la puntuación de conocimiento y metacognición sobre género y homofobia más elevada en frente a los demás grupos. • El grupo de control Interno (1º Pedagogía, 1º Educación Primaria) tuvo una media superior que el grupo de control externo. • Mientras que el último grupo, control externo (1º Biología), tuvo la más baja puntuación. 	<p>conjunto de la muestra precisas necesidades básicas en formación de género y homofobia, puesto que un 49% del alumnado no supera la prueba básica. No obstante, en el grupo experimental se ha observado un notable aumento de sus conocimientos en el ámbito de género y homofobia, prácticamente en su totalidad el alumnado ha</p>
-----------------------	---	---	--	---	--

				<ul style="list-style-type: none"> El grupo experimental (n = 205), tiene una valoración media de “suficiente” demostrando así la necesidad de mejorar el conocimiento ante la coeducación. Los otros grupos oscilan entre media de “insuficiente” y “muy insuficiente”. 	<p>superado la prueba. Estos resultados declaran que la asignatura es beneficiosa para el alumnado y que se podría implantar en más grupos de alumnos y alumnas.</p>
García Lastra, M. (2017).	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el conocimiento sobre la coeducación del alumnado y acciones educativas en materia de género 	<ul style="list-style-type: none"> Total 98 estudiantes de “Sociedad, Cultura y Educación” de 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria Grupo de discusión, 	<ul style="list-style-type: none"> Combinado la metodología cuantitativa y cualitativa. Encuesta de 21 preguntas de varios apartados. Se utilizó la escala tipo Lickert con valores de 5 (Muy de acuerdo) a 1 (Muy en desacuerdo) en una pregunta, 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del concepto coeducación: Escaso conocimiento sobre el concepto, el 29% no lo conoce, 52% no lo tiene claro y solo el 18% lo conoce, pero cuando se les 	<ul style="list-style-type: none"> Se observa un relajamiento en propuesta coeducativas, puesto que el alumnado apenas recuerda haber impartido conceptos de igualdad a lo

	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la opinión del alumnado sobre la situación de las mujeres y hombres en la sociedad. • Analizar el papel de la escuela ante la búsqueda de la igualdad de género. • Analizar la valoración del alumnado sobre la inclusión de la formación de género en el Grado. 	<p>formado por 6 estudiantes (5 mujeres y 1 hombre)</p>	<p>pero en el resto se convino preguntas abiertas y cerradas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discusión, analiza datos cuantitativos relacionados con el cuestionario. 	<p>pregunta sobre la definición hacen referencia a escuela mixta, confundiendo así terminología.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en programas de igualdad durante el Grado: 17% recuerda hacerlo y un 25% sabe que participó, pero no puede concretar en qué consistía la actividad • Papel de la escuela en la búsqueda de igualdad de género: Un 98,9% del alumnado considera imprescindible trabajar en la escuela la igualdad 	<p>largo de su educación. En el caso del Grado de Educación debe abordarse adecuadamente una formación en igualdad, puesto que ellos y ellas serán los docentes que promoverán la coeducación en las aulas.</p>
--	---	---	---	--	---

				<p>de género. Solo un 1,1% considera que no es necesario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la formación de género en el Grado de Educación: un 80% del alumnado demanda la formación inicial en igualdad de género, siendo algo de emergente necesidad, frente el 20% que considera que la formación sobre la igualdad de género se debe ver relegada a una formación exenta de la Universidad. • Grupo de discusión: En el grupo de discusión 	
--	--	--	--	---	--



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

				<p>se reafirmó el cuestionario, es decir, se sacaron resultados como que la coeducación es una temática importante como para que se realice una formación inicial en el grado, para que así el alumnado este preparado para impartirlo en las aulas y tener recursos teóricos y prácticos, el alumnado es consciente de que aún queda un gran cambio y evolución ante la perspectiva de género, ya sea por medio del lenguaje no sexista,</p>	
--	--	--	--	---	--

				erradicación de estereotipos de género, libros no sexista, etc.	
Mañas-Viejo, C. (2018).	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar la igualdad de oportunidades que la escuela debe ofrecer y asimismo mejorar la calidad docente. Conseguir que el alumnado, tome conciencia de la importancia del lenguaje en la comunicación y la transmisión 	<ul style="list-style-type: none"> Total, de números de participantes 100 (93 chicas y 7 chicos) de entre 18 y 19 años del primer año de carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> La metodología utilizada es integrar una estrategia coeducativa, como el uso de un lenguaje no sexista, en un diseño de investigación en acción. Investigación sistemática y evaluable en el uso de un lenguaje no sexista en las exposiciones orales y pruebas escritas de la asignatura. El diseño del estudio tiene 4 fases: 1) fase introductoria de teorías de los 	<p>Resultados sobre el interrogatorio dirigido: respuestas dicotómicas ofrecidos en frecuencias redondeadas (Fase 2): 46% manifiestan conocer el término coeducación frente a un 50% que lo desconocen y un 4% no contestadas, poniendo en manifiesto la necesidad de introducir de manera directa estrategias coeducativas. Un 96% conocen el término de coeducación frente a un 4% que no contestó. Un 93 %</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ha de señalarse que los resultados muestran que la utilización de una estrategia dual (transversal y específica) en la introducción de un lenguaje no sexista ha resultado satisfactoria, puesto que muestran un aumento del uso del lenguaje no sexista, así como una mayor sensibilización

	<p>de significados en las edades más tempranas para que interiorice y use, en la medida de lo posible, el lenguaje no sexista como instrumento de cambio socio-cognitivo y de mejora de la calidad docente.</p>		<p>conceptos y objetivos. 2) Puesta en común entre el alumnado de interrogante sobre la coeducación y el lenguaje sexista. 3) Desarrollo de los contenidos y reflexión sobre el lenguaje no sexista. 4) exposición y evaluación de un trabajo realizado en grupo, reflejando el uso del lenguaje no sexista.</p>	<p>del alumnado considera que el tipo de lenguaje utilizado en el aula de 0 a 3 años tiene consecuencias importantes, frente a un 7% que cree que no. El 41% manifiesta que efectivamente el género masculino debe de seguir incluyendo el femenino; siendo un 25% que cree que no y un 40% que no contesta. Resultados definición del concepto: coeducación, lenguaje no sexista y su importancia. (Fase 3): En el término de coeducación un 86 % del alumnado conoce los términos sobre los</p>	<p>e interiorización, por parte de nuestro alumnado, de la importancia de la coeducación en general y del uso del lenguaje no sexista en particular.</p>
--	---	--	--	---	--



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

				<p>que vamos a trabajar y es capaz de expresar de forma escrita características que se pueden integrar en el modelo coeducativo, aunque no de manera completa. En el término lenguaje no sexista, únicamente un 31% del alumnado definió correctamente el término y un 64% planteo el término de forma errónea, y un 4% se abstuvo de responder. En cuanto la importancia del lenguaje no sexista se utilizó una escala tipo Likert, con respuesta de mucha, poca, ninguna, los resultados son que un 50% lo ven relevante, mientras</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>que otro 50% lo ven poco o nada relevante. Resultados evaluación del uso de un lenguaje no sexista en las exposiciones orales y escritas sometidas a evaluación (Fase 4): 94 % del alumnado, utiliza en los procesos evaluativos de manera oral y un 37% lo hace tanto en las exposiciones orales como en los trabajos escritos sujetos a evaluación, 5 %, no ha utilizado el lenguaje no sexista en ninguna de las actividades evaluables.</p>	
<p>Resa Ocio, A. (2021).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar si la formación inicial del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de 72 guías docentes de los grados de Educación Primaria de la 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de los planes de estudios de los grados de Educación Primaria desde una óptica de género. 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje Inclusivo: tan solo 6 de las 72 de las asignaturas se observa un esfuerzo por utilizar 	<ul style="list-style-type: none"> De igual forma, el análisis de las guías docentes pone de manifiesto

	<p>es adecuada respecto la igualdad de género.</p>	<p>Universidad Complutense de Madrid</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas realizadas al profesorado, en su total 14 docentes (4 hombres y 10 mujeres) 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximación cualitativa basada en el análisis en profundidad del contenido de las guías para ello se ha usado el instrumento diseñado por Ros et al. (2016), consistiendo en tres categorías: lenguaje inclusivo, contenidos coeducativos y revisión de la bibliografía. Las entrevistas son semi-estructuradas. 	<p>lenguaje inclusivo (profesorado, alumnado, las y los estudiantes, etc.). En 36 guías se utiliza lenguaje no inclusivo, mientras que las 30 guías restantes no contienen un lenguaje que permita determinar si se trata de un lenguaje inclusivo en sí mismo, pero tampoco no inclusivo. En términos generales falta de lenguaje inclusivo, mayoritariamente por generalización del masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> Contenidos: Únicamente tres de 72 asignaturas 	<p>un claro déficit en el uso del lenguaje inclusivo, la inclusión de la igualdad de género entre los contenidos, objetivos y competencias, así como una invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la historia y el conocimiento científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> A través de las entrevistas se observa la necesidad de mejorar a la formación inicial del profesorado, lo
--	--	--	--	--	--

				<p>(4,16%) contienen el género entre sus objetivos o contenidos; solo una es obligatoria. Asimismo, la guía del Trabajo de Fin de Grado no incluye entre sus posibles temas uno específico de género. Tampoco en la guía de las prácticas curriculares se especifica alguna competencia a desarrollar durante las mismas relativa al género. De las 72 asignaturas que componen el total del plan de estudios de Educación</p>	<p>cual pasa por modificar los planes de estudios. El profesorado universitario no muestra interés a este respecto a pesar de que la formación permanezca desconectada de la realidad actual. Una de las mayores resistencias identificadas es la falta de recursos para dedicar una parte del tiempo a cuestiones ajenas a la investigación y la docencia.</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>Primaria, 51 (70, 83%).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión la bibliografía, recursos y materiales: 31,8% de citas de mujeres entre todos los cursos de la carrera frente a un 68,2% de citas de hombres. • Análisis de la entrevista: Argumentan que la formación no responde a las necesidades actuales de las aulas. Todas consideran que la formación permanente debería ofrecerse en la universidad de manera gratuita, 	
--	--	--	--	---	--

				que se le habría de dar visibilidad y que podría incentivarse. Sin embargo, difieren en si debería ser obligatoria o voluntaria.	
<p>Saenz, A. Goñi, E. Camuñas, A. (2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el desarrollo de los planes coeducativos en Educación Infantil en el País Vasco. 	<ul style="list-style-type: none"> 9 maestras entrevistadas de Educación Infantil de centros públicos y concertados. 6 grupos de discusión, 3 Escuelas Infantiles, 2 centros concertados, un centro educativo público. En total 34 participantes (31 mujeres y 3 hombres) 	<ul style="list-style-type: none"> El estudio se desarrolla a través de un análisis cualitativo basado en entrevistas (semiestructuradas y de final abierto) Grupos de discusión (guion predispuesto con preguntas sobre coeducación, igualdad del centro, actitudes del profesorado ante la coeducación, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Definición de coeducación: la mayoría de los participantes la definen como acción formativa encaminada a la igualdad de hombre y mujeres, mientras que una minoría lo relacionan con el concepto de escuela mixta. En relación a los planes y programas coeducativos y su puesta en práctica 	<ul style="list-style-type: none"> Independiente a la institucionalización de la coeducación, la realidad es diferente, puesto que aún no hay una normalización acorde con lo legal, viniendo causado por diversos factores, falta de coordinación de los centros o

				<p>encontramos distintos testimonios, puesto que los centros de que disponen de planes de Coeducación, tres han integrado sus contenidos en las programaciones educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los grupos de discusión: una de las declarantes del grupo resalta que “todavía queda mucho por hacer, sobre todo de cara al claustro y las resistencias que han encontrado en parte del profesorado” • Se destaca que hay casos en los que el profesorado 	<p>pasividad y falta de iniciativa del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por otro lado, falta de Planes en coeducación, independiente a que el equipo docente este formado en el ámbito. • Además de en algunos casos obstinación por parte del profesorado hacia la coeducación, aludiéndolo como innecesario. • Sería conveniente
--	--	--	--	--	--

				<p>comprende la coeducación como una moda, pensando que en la actualidad ya garantiza la igualdad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En otro grupo de discusión, se plantea la coeducación como una mera relegación de la realización de un proyecto en torno al Día Internacional de las Mujeres, 8 de marzo. • Varias de las entrevistadas informan que cada año se va superando la resistencia frente a la coeducación, sin embargo, la mayor 	<p>perseverar en el conocimiento de la Coeducación desde las Facultades de Educación responsables de la formación inicial del profesorado, para que, una vez terminado los estudios, los nuevos profesionales hayan desarrollado las competencias necesarias.</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>barrera para el desarrollo de esta es la falta de formación y sensibilización del profesorado, impidiendo así profundizar adecuadamente en materia coeducativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otro grupo de discusión plantea que los Planes de Coeducación en muchos de los casos no se llevan a cabo por la oposición y pasividad que muestra el profesorado. • Además, se declara como una buena apuesta la implicación de los 	
--	--	--	--	---	--

				<p>padres para el desarrollo de una buena coeducación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto acción coeducativa, en las entrevistas al profesorado se refieren a: • Los resultados de las entrevistas del profesorado ante la acción coeducativa se centran en tres ámbitos: 1) Material didáctico: el profesorado denota preocupación por la existencia de sexismo en cuentos, canciones, material audiovisual, etc. 2) Las metodologías de enseñanza-aprendizaje: Lo que 	
--	--	--	--	---	--



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

				<p>más resulta preocupante al profesorado entrevistado es el uso del lenguaje sexista en sus aulas, además de no llegar a saber transversalizar la coeducación adecuadamente. 3) Las actitudes y comportamientos del alumnado: Las entrevistadas aclaran que se enfrentan a contextos muy diversos que el que en muchos casos el alumnado en relación a su género ya viene con muchas estereotipaciones</p>	
--	--	--	--	---	--

				que deben deconstruir.	
Sánchez, B. (2020).	<ul style="list-style-type: none"> Formar al alumnado, a futuros maestros y maestras en materia de coeducación para prevenir la violencia de género y propiciar una escuela no sexista y discriminatoria. Detectar las carencias formativas con respecto a la coeducación. 	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado de 4º cursos del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, en las que se encuentra un conjunto de 68 personas (58 mujeres y 12 hombres) 	<ul style="list-style-type: none"> Investigación-acción participativa, en la que se inicial con un cuestionario basado en la necesidad de la formación de los docentes en la materia. El plan de acción se desarrolla en 4 sesiones de 1 y media cada una, en la que se desarrollaran conceptos relacionadas con la coeducación in la aplicación en las aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario: En su totalidad el alumnado del grado de Educación Infantil no tiene ningún tipo de formación en el ámbito de coeducación y por consecuente una falta de capacidad de intervención en las aulas de forma coeducativa. También, unánimemente el alumnado cree necesario la implicación de la formación en coeducación en el grado, puesto que gran parte del alumnado son 	<ul style="list-style-type: none"> Se observa una clara brecha en la formación inicial del alumnado del Grado de Educación Infantil en el ámbito de coeducación, sin embargo, una vez realizado las sesiones formativas, las opiniones, interés y sensibilización ante la coeducación por parte del alumnado, aumentó, declarado, que

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de la importancia del papel protagonista del propio alumnado en su formación inicial. • Fomentar conocimientos, procedimientos y actitudes hacia la igualdad entre niñas y niños. • Promover herramientas inclusivas que prevengan 			<p>conscientes de las desigualdades, estereotipos y actitudes sexista que hay en el día a día de las aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propio alumnado dictamina que en su propio grado han tenido profesorado con actitudes sexista, pero que también ha habido profesorado concienciado con el tema. 	<p>sería importante la implantación de formación obligatoria en todas las carreras de Educación.</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>la violencia de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar estereotipos sexistas por parte del alumnado. 				
<p>Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B. & Mendiguren, H. (2019).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la situación de los centros de Victoria-Gasteiz en relación a la coeducación 	<ul style="list-style-type: none"> 419 personas (277 mujeres y 116 hombres) de 30 centros públicos y concertados distintos., en etapas no universitarias. 7 grupos de discusión (51 personas), tres grupos con alumnado y dos grupos con profesorado y dos grupos con familias. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario inicial para la aproximación de las realidades escolares. Grupos de discusión, duración de una hora y formado por 7-8 miembros entre ellos profesorado, alumnado y familias con el fin de profundizar sobre los planes de igualdad, sobre la responsabilidad de los diferentes agentes socializadores, así como los obstáculos 	<ul style="list-style-type: none"> Desigualdad estructural: En E. Infantil 89,25% del profesorado son mujeres, un 74% en E. Primaria y 55,26% en la E.S.O. Políticas educativas: La figura responsabilidad en la coeducación no ha encajado lo suficiente, puesto que las estadísticas consideran que recae mayor responsabilidad en 	<ul style="list-style-type: none"> Muchos de los planes coeducativos que están vigentes son conocidos por la comunidad educativa, sin embargo, estos consideran que su impacto no es el deseado. Además, algunos de los centros no consideran la coeducación algo primordial, considerándolo

			<p>ante el desarrollo de la coeducación.</p>	<p>el equipo directivo que en el profesorado. Tan solo un 18% manifiesta tener protocolos o programas relacionados con la coeducación y un 31,81% están en proceso.</p>	<p>una moda o una corriente ideológica personal, delegando así los proyectos relacionados con la coeducación a un segundo plano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por otro lado, si hay profesorado concienciado con la coeducación que creen relevante la implantación y aplicación de proyectos coeducativos en el día a día de las aulas, además de
--	--	--	--	---	---

					<p>concretar de que para ello es necesario una buena coordinación por parte de todo el centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por ende, la investigación considera que, ante las políticas, proyecto, actividades coeducativas se distinguen tres tipos de centros:1. Centros con una implicación muy pequeña, en los que la coeducación está muy alejada de la preocupación
--	--	--	--	--	---



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

					<p>de los docentes.</p> <p>2. Centros que participan en pequeñas campañas y acciones y que están sensibilizados, pero tiene falta de coordinación a la hora de poner en marcha proyectos coeducativos.</p> <p>3. Centros involucrados con la coeducación y que participan en el programa piloto del Gobierno Vasco.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Valera, L., & Paterna, C. (2016).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la ideología de género (identidad de género, roles y estereotipos de género) en el alumnado de Educación Infantil y conocer en qué medida la familia y la escuela influyen en aquella 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 grupos de estudio siendo en total 30 participantes (14 niños y 16 niñas) de entre 5 y 6 años del segundo ciclo de Educación Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio exploratorio en el que se ha utilizado cuestionario de “<i>Instrumento para Educación Infantil y 1º Ciclo de Educación Primaria de Castilla (2008)</i>” obteniendo así un análisis cuantitativo y cualitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltan los resultados la persistencia de estereotipos y roles de género tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres en el alumnado. • Además, los resultados de los cuestionarios también reflejan cómo la familia y la escuela influyen en la ideología de género del alumnado, dejando entre ver que el profesorado no aplica medidas coeducativas en las aulas. • Las familias en su gran mayoría presentan 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha observado que tanto en las niñas como en los niños de Educación Infantil del presente estudio existe la persistencia de actitudes tradicionales ante la ideología de género, esto tiene una relación directa con su entorno puesto que tanto la familia como la escuela también reflejan una ideología de
--	--	--	--	--	---

				<p>actitudes tradicionales, siendo la figura materna la encargada principalmente de la crianza de los hijos e hijas, además de las tareas del hogar, es decir, en los núcleos familiares no existe una corresponsabilidad.</p>	<p>genero conservadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por ello se considera necesario que para lograr educar en equidad es necesario sensibilizar y crear una conciencia crítica en el alumnado, así como que los docentes y las familias trabajen en consonancia para lograrlo.
--	--	--	--	--	--

ANEXO II – Tabla de análisis de variables

ARTÍCULOS	C1.	C2	C3	C4	C5	C6	C6.1	C6.2	C6.3	C6.4
Aristizábal, P. Gómez-Pintado, A. Ugalde, A. I. Lasarte, G. (2018).	No existencia de formación Inicial	El profesorado no tiene formación en coeducación	Se concreta que es necesario la formación en coeducación.	Plantean la implantación de una formación dual (Transversal y específico), sin embargo, no hablan de programas de intervención coeducativos.	Creer que son necesarios, pero no lo ponen en práctica	Creer que es necesario, pero no lo ponen en práctica	No se habla de ello	No se habla de ello	No se habla de ello	No se habla de ello
Azorín, C.M. (2014)	No se habla de ello	La formación del profesorado investigado no es homogénea	Se concreta que es necesario la formación en coeducación.	No se habla de ello	Presentan una buena actitud coeducativa	Creer que es necesario, pero no lo ponen en práctica	No se habla de ello	No se habla de ello	No se habla de ello	No se habla de ello
García, R. Sala, A. Rodríguez, E. Sabuco, A. (2013).	Falta de existencia de formación inicial en coeducación	No se habla de ello.	Se concreta que es necesario la formación en coeducación.	Plantean la implantación de una formación dual (Transversal y específico), sin embargo, no hablan de programas de intervención coeducativos.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.

García Lastra, M. (2017).	Existencia de formación inicial y continuada	No se habla de ello.	Consideran necesaria a la formación coeducativa	Manera dual (específica y transversal)	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.
Mañas-Viejo, C. (2018).	No se habla de ello.	Si tiene una formación inicial	Consideran necesaria a la formación coeducativa	Estrategia dual y superando la controversia sobre el uso de una estrategia transversal versus una específica.	Falta de actitudes coeducativas	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.
Resa Ocio, A. (2021).	No existe una formación inicial efectiva	Si, pero debe mejorar	Consideran necesaria a la formación coeducativa	manera específica y transversal	No presentan actitudes	No se habla de ello	No se habla de ello-	No se habla de ello-	No se habla de ello	No se habla de ello
Saenz, A. Goñi, E. Camuñas, A. (2019)	No se habla de ello	Falta de homogeneidad en la formación	Una parte del profesorado cree necesaria la formación en coeducación, sin embargo, otra parte lo ve innecesaria.	Se llevan a cabo programas coeducativos, sin embargo, no concretan cuales. Estrategia dual.	Por la mayoría del profesorado no se presentan actitudes positivas, sin embargo, hay una minoría que	Creer que es necesario, pero no lo ponen en práctica.	No se habla de ello-	No se habla de ello-	No se habla de ello-	No se habla de ello-

					alega que sí.					
Sánchez, B. (2020).	Si presenta formación inicial.	Falta de homogeneidad en la formación	Consideran necesaria a la formación coeducativa	Implantación de la coeducación de forma específica y desde la transversalidad. No hablan de programas coeducativos	No se habla de ello.	Se habla de la existencia de recursos didácticos y su necesidad de utilización para llegar a desarrollar una adecuada coeducación	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.
Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B. & Mendiguren, H. (2019).	No se habla de ello.	Falta de homogeneidad en la formación	Hay parte que considera necesaria la coeducación frente a otro profesorado que lo considera poco necesario.	Implantación de la coeducación de forma transversal. No se habla de programas concretos	No tiene actitudes coeducativas	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	No se habla de ello.	Constituyen los hitos de la coeducación en los centros. Aun así, no en todos los centros se está de acuerdo en celebrarlos.



FACULTAD PADRE OSSÓ



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Valera, L., & Paterna, C. (2016).	No presenta formación inicial.	Falta de formación en el profesorado	Se considera importante la coeducación	Si presenta formación inicial.	Actitudes tradicionalistas, falta de actitudes coeducativas	Falta de recursos didácticos	No se habla de ello-	No se habla de ello-	No se habla de ello-	No se habla de ello-
-----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	--	--------------------------------	---	------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

7. ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Índice de tablas:

Tabla 1: Bases de datos y buscadores	23
Tabla 2: Criterios de inclusión y de exclusión.....	23
Tabla 3: Selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados	26
Tabla 4: Síntesis de la selección de los artículos	29

Índice de ilustraciones:

Ilustración 1:Temas abordados en el marco teórico	12
Ilustración 2: PRISMA: Procedimiento de selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados.....	24
Ilustración 3: Formación inicial o continua-C1	31
Ilustración 4:Formación del docente-C2.....	32
Ilustración 5: Importancia de formación en coeduación-C3	33
Ilustración 6: Programas de intervención-C4.1.....	34
Ilustración 7: Intervención transversal, específica o dual-C4.2.....	34
Ilustración 8:Actitudes activas coeducativas-C5.....	35
Ilustración 9: Recursos coeducativos-C6	36