



Trabajo Fin de Grado

Coeducar en Educación Infantil. Límites y
barreras.

Autor/es

Laura Arazo Mallén

Director/es

Lucía González-Mendiondo Carmona

Eva María Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2018

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	7
2.1. Coeducación: conceptos de interés	7
2.2. Evolución histórico-legislativa de la coeducación	13
3. Análisis de de estudios realizados en materia de coeducación	18
4. Límites y barreras de la coeducación.....	22
4.1. Currículo oculto	23
4.2. Formación del profesorado	25
4.3. Escuela diferenciada o Single Sex.....	28
5. Método	31
6. Conclusión	32
7. Referencias bibliográficas.....	35
8. Anexo 1: Resultados de la ivestagación	40
8.1. Tabla 1: (Coeducación) AND (Educación Infantil)	40
8.2. Tabla 2: (Coeducación) AND (Programas)	51
8.3. Tabla 3: (Formación profesorado) AND (Coeducación).....	59
9. Anexo 2: Plan estratégico para la igualdad de hombres y mujeres en Aragón (2017-2018).	73
10. Anexo 3: Gráfico de los resultados.....	77

Coeducar en Educación Infantil. Límites y barreras.

Coeducate in Early Childhood Education. Limits and barriers.

- Elaborado por Laura Arazo Mallén.
- Dirigido por Lucía González-Mendiondo Carmona y Eva María Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2018.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12937

Resumen

En la actualidad la violencia contra las mujeres y niñas es un problema universal e histórico, de todas las clases sociales y en casi todos los ámbitos de nuestras sociedades. La educación tiene un papel relevante, ya que desde esta, se puede prevenir dicho fenómeno. El papel del centro escolar, junto con el de las familias, es fundamental, puesto que tienen la oportunidad de equilibrar la balanza. No obstante, la coeducación se enfrenta con algunas dificultades, tales como, la falta de medidas estructurales, tanto legislativas como organizativas, la falta de recursos y formación del profesorado, el currículo oculto o el debate despertado entre la coeducación y la educación diferenciada o segregadora.

Por ello la coeducación pretende fomentar el cambio de mentalidad en los individuos, para evitar discriminaciones en función del género, insistiendo en la necesidad de impulsar la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos educativos, entre otros. La necesidad de estos cambios se evidencia en las reformas legislativas puestas en vigor a comienzo del presente siglo. Así pues, la igualdad también se aprende y, a pesar de los importantes retos que tiene planteados, la coeducación parece necesaria para poder erradicar la violencia machista.

Palabras clave: Coeducación, escuela mixta, escuela diferenciada, currículo oculto y formación del profesorado.

Abstract

At present, violence against women and girls is an universal and historical problem, of all social classes and in almost all areas of our societies. Education has a relevant role, since from this, you can prevent this phenomenon. The role of the school, together with that of the families, is fundamental, since they have the opportunity to balance the balance. However, coeducation faces some difficulties, such as the lack of structural measures, both legislative and organizational, the lack of resources and teacher training, the hidden curriculum or the debate aroused between coeducation and differentiated or segregated education .

Therefore, coeducation aims to promote a change of mentality in individuals, in order to avoid discrimination based on gender, insisting on the need to promote equality between women and men in educational environments, among others. The need for these changes is evident in the legislative reforms put into effect at the beginning of this century. Thus, equality is also learned and, despite the important challenges it poses, coeducation seems necessary to eradicate sexist violence

Keywords: Coeducation, mixed school, single sex school, hidden curriculum and teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha decidido abordar la temática de la coeducación.

Aunque el término coeducación se utiliza para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos netamente distintos, que lo pueden ser por cuestión de etnia, clase social, etc., su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de hombre y mujeres. Por tanto, se trata de una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos性 y en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos (Instituto de la mujer, 2008, p.16).

La coeducación surgió como un proyecto político de transformación de la sociedad, buscando garantizar la igualdad de oportunidades entre sexos (Iglesias y Sánchez, 2017). Se puede entender como un proceso educativo intencionado, que exige una educación conjunta de grupos de población diversos, distintos y plurales, con el fin de desarrollar de manera integral a las personas, interviniendo en todos los ámbitos de la vida escolar y teniendo en cuenta las diferencias que existen entre niños y niñas. Por lo tanto, no consiste tanto en que alumnos y alumnas comparten un mismo espacio, como tradicionalmente se creía, sino que se ha de poner énfasis en que niños y niñas reciban la misma educación, sin discriminación por razón de sexos y en igualdad de oportunidades reales en todos los tipos, niveles y modalidades educativas.

Así pues, la coeducación es un tema de gran relevancia, ya que la educación es un pilar básico en las perpetuaciones y transformaciones del pensamiento. En los últimos años, se están realizando estudios a escala mundial que ponen de manifiesto la perpetuación de las desigualdades en materia de género, reflejo de un sector de la sociedad que se muestra reticente a la consolidación de un verdadero estatus de paridad entre niños y niñas, y entre hombres y mujeres (UNESCO, 2012).

Es importante, también, conocer las diferencias entre los términos de género y de sexo que algunos autores o entidades señalan. Ambos términos parecen estar muy relacionados, y en este sentido Carretero (2016) explica que es muy difícil separarlos, ya que el género depende del sexo, se usan como sinónimos e indica que es complicado diferenciar las expectativas culturales de la parte biológica. La Organización de Naciones Unidas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Pekín en 1995 indicaba que género “es la forma en que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer. Mientras que el sexo hace referencia a los aspectos biológicos que se derivan de las diferencias sexuales” (ONU, 1996). Desde la perspectiva de la sexología, González-Mendiondo describe género como el “eje de organización social que hace alusión a una diferenciación jerarquizada de espacios y funciones sociales según el sexo de los individuos” (González-Mendiondo, 2016, p. 24). Pinker (2002), tampoco apoya esta separación entre género y sexo, afirma que las diferencias existentes, excepto las genitales son por las expectativas de los padres y la sociedad en general.

Se han dado continuos avances en cuanto a la educación en igualdad, pero todavía se siguen arrastrando estereotipos sociales que están muy presentes en nuestra cultura. En el entorno educativo esto se refleja principalmente en el currículo oculto. Uno de los principales objetivos de la coeducación es la paridad e igualdad entre sexos y para ello Anguita (2011) indica que la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad es un aspecto fundamental para la lucha contra las desigualdades.

Existen varias razones que motivaron este trabajo, la primera de ellas es que, parece darse un repunte en cuanto a la violencia de género, y una manera de que esta remitiese podría partir de una educación que asegure la igualdad de oportunidades independientemente del sexo que se posea. Además del movimiento social desatado en los últimos meses a raíz de las multitudinarias manifestaciones del día 8 de marzo, día internacional de la mujer, en defensa, entre otras cosas, de la igualdad entre sexos. Por este motivo se cree que es el momento adecuado para reflexionar sobre si la coeducación realmente está presente en las aulas y de qué modo lo está. Otro factor que llevó a seleccionar el objetivo del presente estudio, es indagar en estos aspectos que se imparten en la carrera, con el objetivo de hacer una investigación más en profundidad. Otra razón que despertó la curiosidad sobre esta materia es el debate que ha surgido en los últimos años sobre las ventajas o desventajas de agrupaciones diferenciadas o segregadas y la coeducación. También, se plantea la hipótesis de que uno de los factores de que la coeducación no sea efectiva podría deberse al currículo oculto, trasmítido por el profesorado en la mayoría de los casos de forma involuntaria. Esta trasmisión involuntaria podría solucionarse con la formación en coeducación tanto del nuevo profesorado como del que ya está activo. No obstante la escuela no es el único agente socializador de los niños y niñas, sino que también ha de verse reflejado en otros agentes como en las familias, los medios de comunicación etc.

Es por ello, que este trabajo es necesario y puede aportar nuevos conocimientos y reflexiones interesantes tanto para el desarrollo personal y académico como para el futuro profesional de futuros maestros. Con este trabajo se pretende definir qué es coeducación y los límites y barreras que presenta en la actualidad.

Por último, queda aclarar que este trabajo de fin de grado es en una revisión teórica sobre la coeducación, que consta principalmente de dos partes. En la primera se especificará qué es, cómo se ha desarrollado desde el siglo XVIII hasta la actualidad y

la legislación vigente. En el segundo apartado se trata de hacer visibles las dificultades y los límites de la misma, centrándonos en la formación del profesorado, el currículo oculto que se transmite al alumnado y la escuela diferenciada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Coeducación: conceptos de interés

El Instituto de la Mujer, aporta una definición de coeducación, pero son muchas las definiciones que se han ido acuñando a lo largo de las últimas décadas, no habiendo una definición unánimemente aceptada. Pero haciendo referencia a la misma, recoge de manera muy adecuada la evolución del constructo.

Así pues, no siempre ha tenido el mismo significado, puesto que ha ido evolucionando conforme a los cambios acaecidos en nuestra sociedad. Así, en la década de los años 70-80 se entendía por coeducación el hecho de que hombres y mujeres tuviesen igualdad de acceso a la educación y fueran educados en un mismo espacio, con un mismo currículo, esto es lo que ahora entendemos como escuela mixta. Más adelante se contempló la renovación de ese modelo no dando sólo importancia al acceso, sino también al aprendizaje formal de conocimientos y valores, y a la forma en que se transmiten (Fernández-González y González, 2015). Por ello, en la siguiente definición de Cabeza (2010) se indica el significado que se le atribuye actualmente a la coeducación y algunos de sus principales objetivos y requisitos:

Entendemos por coeducación el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos. Los objetivos de la coeducación se centran en corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género. Para ello considera que es necesario que todo el profesorado esté concienciado, sensibilizado y formado en materia coeducativa (Cabeza, 2010, p. 39).

Es importante conocer algunos de los principios generales que implica esta metodología, tales como, que coexisten valores y actitudes culturalmente consideradas de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptadas y asumidas por personas de

cualquier sexo, y por ello se ha de hacer una reflexión sobre la forma de conocimiento dominante. Consiste, también, en proporcionar una educación integral y por lo tanto integradora, que no oculte el mundo la experiencia de las mujeres. Debe de desarrollar por completo la personalidad sin imponer barreras de género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social entre mujeres y hombres. Pero todo esto no se reduce al ámbito de la educación, sino que pretende alcanzar la transformación de las estructuras y de los modelos sociales que sostienen una situación de desigualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, en el Feminario de Alicante (2002), sugiere la necesidad de desarrollar hábitos coeducativos, ya que de este modo se estará educando para la paz, pues toda discriminación conlleva una serie de conflictos. Y por ello recoge una serie de principios en los que se basa la coeducación:

- La educación en igualdad forma a los alumnos y alumnas como seres responsables frente a la familia, los centros escolares, a sí mismos y a la sociedad en la que vivimos.
- Fomentan el trabajo cooperativo y el respeto al prójimo,
- Sustituye “el concepto de dependencia por el de interrelación, comunicación e intercambio”.
- Ejerce rechazo sobre cualquier acto que idealice o implique la violencia y la guerra.
- Valora los méritos de alcanzar un medio a través de la no violencia.
- Hace reflexionar acerca de la responsabilidad que tiene cada alumno y alumna de luchar por la igualdad.
- Implica un desarrollo integral, integrando experiencias, costumbres, hallazgos, historia, etc.
- Otorga relevancia a las actividades lúdicas.
- Necesita una colaboración entre todos los miembros que conforman la comunidad escolar para conseguir un bien común.

- Lucha contra las desigualdades, potenciando la igualdad.
- Se contrapone a los marcados estereotipos que aún hoy siguen presentes en nuestra sociedad.
- Desarrolla en el alumnado las habilidades y destrezas que les permitan convertirse en personas independientes.
- Busca la felicidad de los niños a través de un desarrollo sexual y emocional óptimo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se dan varios agentes sociales, el más importante para los niños y niñas es la familia, que posee una gran responsabilidad en relación a la igualdad de género, ya que contribuye en gran medida en el desarrollo de su personalidad y lo que aprendan en sus familias determinará su posterior desarrollo. El agente que más tiempo pasa con las niñas y los niños después de sus familias es la escuela, en la que debemos contemplar tanto las normas y valores que imperan en el centro, como el personal no docente (de administración y servicios), el docente y el resto de compañeros y compañeras, exigiendo cooperación entre todos los miembros del centro, así como con las familias. El papel que desempeñan los profesionales de la educación es importante y deben de estar plenamente concienciados sobre las creencias y los valores que quiere inculcar, y lo que de manera inconsciente se está trasmitiendo a través del currículo oculto (Arjona y Torres, 1993).

Otro de los agentes socializadores está constituido por los medios de comunicación, como por ejemplo los programas y series televisivos, la radio, el cine, la prensa escrita y hasta toda la publicidad que nos envuelve. Además de algunos elementos de nuestra cultura, como ciertas costumbres o tradiciones, sin olvidar la literatura infantil y los cuentos clásicos.

Algunas entidades velan por el cumplimiento de la coeducación desde el nivel local y hasta el marco europeo e internacional, pasando por los niveles comarciales, provinciales, autonómicos y estatales, ya sean organizaciones públicas o privadas. Estas entidades tratan de promover la igualdad entre hombres y mujeres, siguiendo como principal objetivo la consecución de igualdad de oportunidades para ambos sexos. Como ejemplo de dichas instituciones pueden servir las universidades públicas y

privadas y las revistas especializadas donde se han publicado diversos estudios, artículos y tesis que se han desarrollado en los últimos cinco años sobre coeducación (véase anexo 1), pero son muchos más si lo ampliamos al marco de la igualdad entre sexos o a la violencia de género. Además de las universidades, ya nombradas, en la Guía de coeducación (Instituto de la Mujer, 2008) indican que participan en la búsqueda de la igualdad entre sexos las siguientes organizaciones o entidades:

- Organismos de Igualdad de las Comunidades Autónomas.
- Entidades locales y ayuntamientos.
- Centros educativos y universitarios.
- Consejerías que asuman competencias en disciplinas de educación, mujer e igualdad de oportunidades.
- Diferentes asociaciones y fundaciones relacionadas con la mujer y la educación.
- Organizaciones sin ánimo de lucro.
- Sindicatos.

Partiendo de la definición de género que aparece en la Real Academia Española, género es el “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Según la RAE entendemos que sexo y género no son lo mismo. Por lo tanto, cuando hablamos de sexo nos referimos a algo más físico, a las diferencias biológicas, y con género, nos referimos a las diferencias socioculturales. En cuanto a género, es un término más abstracto, propio de la parte cognitiva humana y, por ello, es algo relativo. Desde esta perspectiva, cuando hablamos de género nos estamos refiriendo a “los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres” (OMS, 2016, p. 6). Pero, género es un concepto complejo, hace referencia a los comportamientos y actitudes, que la sociedad establece a los hombres, por ser hombres, y a las mujeres, por ser mujeres. Dichos comportamientos diferenciados marcan los roles que se asignan culturalmente a mujeres y hombres. Esta diferencia entre género y cultura y sexo y biología provienen

del feminismo de género, aunque como ya se ha mencionado anteriormente no desde todas las perspectivas se hace diferenciación entre sexo y género.

La identidad de género es la “percepción subjetiva que la persona tiene de sí misma y su propia consideración como hombre o como mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer” (González, 2016, p. 8) y la identidad sexual se refiere pues a la identificación de la persona de la pertenencia a un sexo biológico. González-Mendiondo (2016), basándose en Hunter (1869), apunta la diferenciación sexual entre caracteres sexuales primarios y secundarios. Los primarios son las características de cada sexo únicamente, como son los órganos y las funciones de reproducción, mientras que los secundarios son los que, aunque son predominantes de un sexo, no son exclusivos de él. No siendo la diferencia los factores biológicos o sociales, sino que lo son los criterios de exclusividad y compatibilidad por cada sexo. Esto es, desde una perspectiva sexológica, no tiene sentido hablar de una dicotomía sexo/género, en tanto que naturaleza y cultura son inseparables. Desde esta perspectiva podríamos afirmar que lo que actualmente definimos como identidad de género es sinónimo de identidad sexual, esto es, el sexo del que nos sentimos.

Por tanto, es conveniente conocer qué es el feminismo, ya que este movimiento social fue impulsor de la coeducación y de la idea de género como algo socialmente construido y por lo tanto modificable. Así pues, “el feminismo es una teoría política y un movimiento social que tiene como objetivo la liberación de las mujeres y la reivindicación de sus derechos para conseguir una sociedad igualitaria” (Varela, citado en Dolera, 2018, p. 27).

A continuación, es interesante apuntar que “el patriarcado es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres” (Dolera, 2018, p. 29). La autora continúa explicando la diferencia entre el patriarcado de coacción, que se da en países donde las mujeres son inferiores a los hombres, por ley y el patriarcado de consentimiento, que surge en lugares donde mujeres y hombres son iguales ante la ley, pero en la práctica se siguen perpetuando relaciones de poder desiguales.

Un concepto muy ligado al patriarcado es el androcentrismo que, según Dolera (2018):

Hace referencia a la práctica, consiente o no, de otorgar al hombre y su punto de vista una posición central en el mundo. Es androcentrista identificar: lo masculino con lo humano y lo femenino con lo específico de las mujeres (Dolera, 2018, p. 33).

Otras definiciones relacionadas con el tema que nos ocupa son los roles y los estereotipos de género. Según la RAE, un estereotipo es significado de una imagen aceptada y estructurada que tienen la mayoría de personas como representación de un colectivo determinado. Dicha imagen definiría como concepción estática de las características de los miembros de la comunidad. Y dentro de estos encontramos los estereotipos de género, así pues, son;

Aquellas creencias, valores y normas que llevan implícitas una definición social que, comúnmente aceptadas por la mayoría de los miembros de esas sociedades, reflejan los papeles que se les tienen asignados a hombres y mujeres. Estos estereotipos pueden, por tanto, variar de una cultura a otra según la estructura social en la que se sustenten” (Parra, 2009, p.18).

Cabe señalar que la superación de estos roles y estereotipos de género es la base de la actual coeducación, en tanto que desde la perspectiva de género se mantiene que la discriminación de las mujeres se asienta en la perpetración de estos estereotipos.

Para finalizar, este apartado, encontramos la definición de mainstreaming de género facilitada por el Grupo de expertos del Consejo de Europa:

El mainstreaming de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas. (Instituto de la Mujer, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, 1999, p. 26).

2.2. Evolución histórico-legislativa de la coeducación

Las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX, en España, indicaban que niños y niñas tenían que educarse en diferentes escuelas y recibir enseñanzas diferenciadas. El 29 de junio de 1821 en el Reglamento General de Instrucción Pública aprobado por las Cortes, libera la enseñanza primaria del control de la Iglesia y se prohíben las escuelas de ambos sexos. Sin embargo, la precariedad de los municipios, que eran los que pagaban los sueldos a los maestros, hacía imposible la existencia de dos escuelas y, muy frecuentemente niños y niñas iban al mismo centro, pero con una atención y una enseñanza distintas.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 (“Ley Moyano”) establece el primer sistema de educación nacional con la obligatoriedad de la enseñanza para los niños y niñas de 6 a 9 años. Por primera vez se declaró el derecho de las niñas a una educación formal, presentando, eso sí, una educación diferente para los niños y niñas. Las niñas estudiaban costura, canto y rezo, mientras que los niños se formaban en lectura, escritura, gramática, aritmética etc.

A finales del siglo XIX, aparecen algunas propuestas que defienden la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de varones. Los debates en torno a la educación de las mujeres fueron frecuentes en España, una de los más relevantes fue en el II Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, que contaba con la presencia, entre otras, de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán (consejera de Instrucción Pública), que propuso la coeducación a todos los niveles, aunque no se aprobó en las conclusiones finales. Esta propuesta estaba basada en la experiencia educativa que llevo a cabo la Institución Libre de Enseñanza (ILE) entre 1876 y 1938, cuyo fundador fue Francisco Giner de los Ríos. Promovía que niños y niñas asistieran a la misma escuela, ya que tanto en la sociedad, como en las familias unos conviven con otros, aunque en lo referido a la educación, las materias y los contenidos seguían siendo diferentes para cada sexo.

El siglo XX comenzó con varios acontecimientos importantes. En 1901 se constituyó la Ley de Educación por la que se estableció un programa de magisterio en el que figuraba un mismo programa para mujeres y hombres, aunque no eran similares, puesto que se impartían enseñanzas de labores, únicamente para las mujeres. Unos años más

tarde, se aprobó la Ley del 23 de junio de 1909 por la que se estableció la escolarización obligatoria hasta los 12 años, aunque todavía se seguía con un modelo de escuelas segregadas. Estas medidas potenciaron la desaparición del analfabetismo sobre todo en el sexo femenino. También a principios del siglo XX surge en 1901 la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, que tenía un modelo de coeducación. Esta junto a la ILE supusieron el antecedente del sistema escolar de la II Segunda República, estructurada bajo el modelo de la escuela mixta. Durante la II Segunda República se implantó la escuela mixta y aumento la tasa de escolarización de las niñas. A pesar de esto y de las ideas innovadoras republicanas no se suprimieron las labores, las enseñanzas ni los aprendizajes que diferenciaban a ambos sexos (Subirats, 1994).

Con el final de la guerra civil, queda cerrada, por un largo periodo, la opción de la escuela mixta en los niveles de primaria y secundaria.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 modifica en profundidad la legislación franquista referida a la educación. Se anula la prohibición de la escuela mixta y se generaliza en la Enseñanza General Básica (EGB) con el mismo tipo de currículos para niños y niñas hasta los 13 años. En ella se hace referencia al principio de igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer, pero menciona la limitación de las propias capacidades de la mujer, refiriéndose a la limitación que tienen las mujeres con los hombres, algo impensable hablando de igualdad de oportunidades (Subirats, 1994). Esta junto a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, fueron importantes para el acceso de amplios sectores de la población, antes excluidos, en todas las etapas educativas.

En materia de igualdad la Constitución española de 1978 recoge en el capítulo 2, y en concreto en el artículo 14 que: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (España: 1978, p. 4).

Durante la década de los 80 la presencia femenina en todos los niveles educativos se consolida, superando en muchos casos a los varones. En 1990 llega la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que establecía unos principios de igualdad de oportunidades, recogidos en el currículo. Además de incorporar

metodologías para potenciar la coeducación, que deberían de llevarse a cabo de forma trasversal.

Llegado el siglo XXI, la primera ley relacionada con el tema que nos ocupa es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. Una de las características de esta ley es que mezcla medidas activas con medidas preventivas, teniendo estas últimas mucho que ver con la educación ya que una de ellas indica lo siguiente:

El sistema educativo español incluirá dentro de los principios de calidad de la educación y la enseñanza las medidas que garanticen la plena igualdad entre hombres y mujeres, así como los métodos para la resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida, ya sean personal, familiar y social. (Ley Orgánica 1/2004).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) menciona en varias ocasiones la igualdad entre los sexos. Algunos de los objetivos relacionados con la igualdad de sexo son los siguientes: “el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (LOE, 2006, pp. 17-165) o “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (LOE, 2006, pp. 17-169).

Se publican en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 23 actuaciones educativas en busca de la igualdad de género y la introducción del mainstreaming de género en la educación. Hace mención a la inteligencia de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

La Ley de igualdad en las aulas de 2008 incorpora un Programa de estrategias para avanzar en el desarrollo de las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y mujeres.

En último lugar, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la LOE, tuvo muchos detractores, puesto que no se tuvo en cuenta ni a la mayoría de las instituciones educativas, ni al profesorado o a las asociaciones de padres y madres para su elaboración. Una de las modificaciones fue la

eliminación de la asignatura titulada Educación para la Ciudadanía. Además, de entre otras medidas, otorga la opción al concierto de centros para que tomen el camino de la educación diferenciada por sexos, lo que entendemos como escuelas segregadas, pero al mismo tiempo tienen que adoptar medidas para potenciar la igualdad de género. Algo, un tanto contradictorio, habida cuenta que separando a los niños y niñas se dificulta en gran medida educar en igualdad.

Actualmente, la situación de la implantación género y la diversidad sexual, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Primaria, en nuestro país, es heterogénea, pues no todas las Comunidades Autónomas tratan por igual la metodología de la coeducación. En Andalucía y más recientemente en Cataluña, se han dado algunos impulsos a la temática de género y un ejemplo de ello es la obligatoriedad de la existencia de un responsable de coeducación y la inclusión de la perspectiva de género en el Plan de Desarrollo de los centros educativos. En concreto en Andalucía, ya desde el curso 2006-2007, la educación en el ámbito no universitario debe contar con una figura representativa para el desarrollo de la labor coeducativa y desde el 2016 “todos los Centros contaran con un coordinador o coordinadora responsable en materia de coeducación, con la finalidad de impulsar igualdad entre los sexos de su comunidad educativa” (Junta de Andalucía, 20016, p. 13).

Así por ejemplo, también en la Comunidad Autónoma de Valencia, en la cual se ha publicado la Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad, o el caso del País Vasco, donde se publicaba en el curso 2013- 2014 al curso 2015- 2016 el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. Sin embargo, en otras Comunidades Autónomas no se ha realizado ninguna actuación al respecto, salvo la incorporación a programas de coeducación voluntarios para los centros educativos, dotados de escaso presupuesto.

Más concretamente, en nuestra Comunidad Autónoma, se menciona en el I Plan estratégico para la igualdad de hombres y mujeres en Aragón (2017-2020), en su segundo objetivo la formación de profesionales de todos los ámbitos donde se detecte la necesidad (sin especificar si incluye al profesorado) y en el cuarto la promoción de la

igualdad en los ámbitos educativos, en el que se incluyen 17 medidas (véase anexo 2). También, recientemente en la Instrucciones del Secretario General Técnico del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, para los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y centros públicos de Educación Especial de la comunidad autónoma de Aragón en relación con el curso 2018-2019, se indica que se debe iniciar la elaboración del Plan de Igualdad establecido en la Orden ECD/1003/2018, que formará parte del Proyecto Educativo y para el que se dispone de tres cursos para su elaboración. En el artículo 11 de la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, establece que la finalidad de este plan es introducir la educación en relación en la práctica pedagógica y promover el desarrollo de actuaciones con perspectiva de género en el centro educativo con la participación de toda la comunidad educativa. Las actuaciones que se desarrolle estarán sujetas a los principios de igualdad efectiva y equidad de género, transversalidad, interseccionalidad, empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista, nuevas masculinidades y la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres. El Plan de igualdad incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico de la situación actual de la igualdad en el centro. Escenarios en los que hay y no hay igualdad efectiva entre hombres y mujeres tales como espacios, documentos de centro y materiales.
- b) Acciones de sensibilización y formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres para la Comunidad Educativa.
- c) Objetivos generales y prioridades educativas en relación a la igualdad que incluirán desde el uso del lenguaje con perspectiva de género en los documentos del centro hasta el desarrollo de acciones de prevención y erradicación de la violencia de género.
- d) Medidas específicas para promover la igualdad en el centro con especial referencia a las metodologías y la elección de materiales educativos acordes con la escuela coeducativa y específicamente con los principios de empoderamiento femenino,

investigación y epistemología feminista y nuevas masculinidades, así como la visibilización de las diversas identidades de género.

e) Detección de necesidades de formación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

g) Estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan de igualdad en el marco del proyecto educativo.

h) Procedimientos para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educativas que trabajen por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

3. ANÁLISIS DE ESTUDIOS REALIZADOS EN MATERIA DE COEDUCACIÓN

En este apartado se señalan varios de los estudios, propuestas o proyectos en materia de coeducación, que se han realizado en los cinco últimos años.

Recientemente, Tomé (2017), indica cómo ha de hacerse un proyecto coeducativo. Resalta el hecho de que no se trata de un proyecto individual, sino que en él se ha de implicar toda la comunidad educativa posible y que es fundamental que se den reuniones previas con todos los agentes para explicar la idoneidad y necesidad del proyecto para la vida escolar, donde se han de establecer, principalmente, la duración, las fases, los contenidos y cuál es el papel de cada agente. En primer lugar, debemos explicar a toda la comunidad educativa en qué consiste el sexismio, cómo se manifiesta, en qué espacios o tiempos es más visible, cómo tenemos que normalizarlo, cómo lo producimos de forma inconsciente, teniendo en cuenta otros ámbitos como el familiar y otros espacios sociales. Establece tres pasos para la construcción de un proyecto coeducativo:

- La fase de sensibilización. Invitación a la participación. Definición del Proyecto y Plan General de Trabajo.
- Programación detallada. Análisis de la situación. Reflexividad (comprensión de las causas). Presentación de resultados y propuestas de cambio.

- Experimentación de los cambios vividos. Análisis de resistencias y disfunciones. Introducción de correcciones. Presentación y generalización de resultados. Debate sobre todo el proceso y propuestas para nuevas acciones, dentro de una lógica de mejora continua. Los cambios han de consensuarse por todos los agentes involucrados en el proyecto.

En la primera fase, dice que algunas de las actuaciones que se pueden llevar a cabo son charlas de personas expertas en género y educación o la discusión en grupo de artículos sobre el tema. Además de la construcción de un equipo de trabajo, el cual, elaborará la programación, el calendario, establecerán los objetivos (en un primer momento, han de establecerse a corto plazo y que sean fácilmente evaluables) y el Plan General de Trabajo, los materiales, la temporalidad, entre otros asuntos, del proyecto. Puesto que, apunta que una buena planificación es fundamental para el desarrollo de un proceso de innovación educativa. Por otro lado, señala que tenemos que tener en cuenta la posibilidad de un amplio o reducido rechazo al proyecto, por lo que se recomienda que la fase de sensibilización sea extensa. Es importante, también, delimitar a qué colectivo educativo se dirige la transformación que queremos iniciar y el grado de implicación de cada colectivo que forma la comunidad educativa. Todo ello conlleva desplegar una mirada reflexiva sobre la propia práctica a nivel individual y colectivo.

La autora propone cuatro ámbitos escolares donde realizar las observaciones y dirigir las intervenciones hacia estos:

- La ocupación del uso de los espacios por las alumnas y alumnos, los deportes, los juegos, los juguetes etc.;
- El uso del lenguaje en los diversos ámbitos escolares.
- Los conocimientos que se transmiten a través del currículo. Los libros de texto, cuentos, etc.;
- Los aprendizajes en la creación de vínculos de relación: de la competitividad a la colaboración y de relaciones basadas en el miedo y en las relaciones agresivas a las relaciones de respeto y de cuidado.

Asimismo, Ferreiro (2017) indica la Estrategia Cuádruple (Ferreiro, 2008), que se basa en cuatro frentes de intervención que han de desarrollarse de manera simultánea, los tres primeros se refieren a elementos de las actitudes y el último es la motivación:

- Frente afectivo. Se trata de ayudar a construir (o a reconstruir) el ámbito afectivo, en el marco de la autoestima como vínculo global, pues condiciona la mayor parte de las actitudes y motivaciones. Adquirir confianza y seguridad implica que disminuya los miedos o la sensación de culpa.
- Frente conductual 1: frustración y desmotivación de los comportamientos desadaptados. Es necesario cuidar el clima de respeto, no emitir mensajes de descredito o rechazo, ni culpabilizar a quien los hace y hacer cada uno asuma las consecuencias de sus propios actos. De este modo, poco a poco, se irá construyendo la responsabilidad y la autonomía, anticipando las consecuencias de sus actos antes de ejecutarlos. Sin olvidar, tomar medidas para sustituir la culpa por responsabilidad.
- Frente conductual 2: construcción y motivación en habilidades alternativas. Hay que ayudar al alumnado a buscar modelos de comunicación adaptados y estimularlos a que experimenten su uso y comprueben los resultados. Es importante que elaboren una respuesta a la frustración, se recomienda para ello juegos de dramatizaciones,
- Frente cognitivo: estimular la curiosidad e incentivar el descubrimiento. Es imprescindible estimular la curiosidad, y animar a la búsqueda y al descubrimiento, ya que la curiosidad puede motivar el descubrimiento del propio cuerpo, o bien la exploración del propio aparato emocional y de los vínculos afectivos, donde se enfrentan a un series de tabúes impuestos desde la infancia que inducen a la represión dicha curiosidad, lo que produce desinterés por descubrir y aprender.

Teniendo en cuenta que estos esquemas afectivo-emocionales, cognitivos, conductuales y motivacionales se crean a partir de las vivencias personales y para garantizar la efectividad de la intervención debemos tener en cuenta la elección y

secuencia de los aspectos a coeducar, adaptándolos al nivel de maduración del alumnado y la selección de los estímulos más adecuados para el abordaje coeducativo.

En el estudio enmarcado en la rama de Ciencias Sociales y la investigación educacional, realizado por Rodríguez (2016), se responde a cinco estudios de caso, correspondiente a aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil de cada uno de los centros educativos participantes en la investigación. Se da respuesta a las siguientes cuestiones: la importancia que maestras y maestros otorgan a la temática, los tipos de materiales que utilizan o las actividades que se llevan a cabo, entre otros aspectos. En sus conclusiones mencionan, en primer lugar, que el análisis de los documentos organizativos de los centros educativos, reflejan que no mantienen una actitud activa frente a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, siendo escasas las referencias a la coeducación. Por otro lado, los datos recabados por Rodríguez (2016), corroboran que el alumnado perteneciente al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, encarnan varios de los estereotipos sexistas, reafirmando la idea de que las niñas son más susceptibles de acercarse a lo masculino, frente a la postura, más reacia por parte de los niños, de mantener relaciones con aquello que no se cree propio de su sexo. Apoyándose en los datos que obtuvo concluye que los procesos educativos relacionados con la coeducación que se desarrollan en dichas aulas por parte del profesorado, sin lugar a dudas, son deficiente. En cuanto a las familias, encontró grandes discordancias entre la información recogida, discurre que las familias se han encontrado inmersas en una temática que no consideran especialmente relevante. Así, las familias del alumnado encuestado dicen que la discriminación entre los sexos no supone un problema a erradicar, sin embargo, son conscientes de que la genética no determina la personalidad de las niñas ni la de los niños. Sin embargo, los datos recabados hacen pensar que las familias contribuyen a perpetuar el estereotipo en su hogar, sobre todo en el caso de las niñas existiendo, por tanto, una educación diferencial según el sexo.

En el artículo elaborado por Alvarez, Marino y Quintela (2017), cuentan la experiencia vivida al llevar a cabo los proyectos “Entre tod@s” y “Contando con ellas”, con una duración de tres años, donde participó toda la escuela semiurbana de Vilagarcía de Arousa, el CEIP "El Pineirino", en los cuales sus principales objetivos fueron modificar los estereotipos masculinos y femeninos y sensibilizar a los estudiantes sobre

la corresponsabilidad en tareas domésticas. El proyecto lo iniciaron tras detectar la necesidad de trabajar de forma organizada y sistemática, aquellos aspectos que favorecen el respeto y la colaboración entre dos sexos para lograr una sociedad más equitativa y justa. Los resultados muestran cómo el conjunto del alumnado se dio cuenta de que todos pueden hacer todo (organización de tareas), y de que todos deben colaborar y compartir esta idea, porque la Paz y la Igualdad tienen que construirse día a día, a través del trabajo en equipo.

En lo referido a los juguetes encontramos una investigación realizada en un CEIP con un total de 24 alumnas/os. En los resultados obtenidos se pone de manifiesto que los juegos tradicionalmente considerados como masculinos son demandados tanto por niños como por niñas, mientras que los juguetes tradicionalmente considerados como femeninos solo son elegidos por las niñas, y estas, además, demandan los juegos “neutros” más que los niños (Álvarez, Carrera y Cid-Fernández, 2018).

4. LÍMITES Y BARRERAS DE LA COEDUCACIÓN

En el estudio llevado a cabo por Cordero (2013) se recogen las barreras identificadas por el profesorado para llevar a cabo la coeducación. Se centra en un claustro y en los impedimentos que encuentran para la realización de planes y proyectos. Expone que se sienten desbordados por las exigencias del currículo, las actividades complementarias, los días especiales o los documentos a entregar. Pero coinciden en que la más recurrente es la falta de tiempo, causada, entre otros motivos, por los mencionados anteriormente. También comentan que para realizar planes y proyectos es necesaria una adecuada coordinación y el empleo de tiempo personal. Otro de los motivos por los que la coeducación queda relegada a un segundo plano, según este estudio, es porque se considera que se realiza de una forma natural y no se establece tiempo específico para ello, porque se entiende que se desarrolla en la misma dinámica del aula, por lo que creen que están cubiertos en su práctica diaria. Nadie en el claustro negó la importancia de la coeducación, pero al cuestionarles que era, resultaban definiciones que distan mucho de una definición completa o adecuada, de ahí, cree la autora, que radica la creencia del profesorado sobre que los contenidos coeducativos se encuentran ya

cubiertos. Por lo tanto, identifica la falta de tiempo y de necesidad como las grandes barreras, pero explica que hay otras, tales como: el miedo a lo desconocido (describen que no es un aspecto muy conocido), falta de información, necesidad de formación específica y práctica, escasos recursos de apoyo para su realización, no remuneración del trabajo categorizado como “extra”, desgaste personal en el trabajo y la falta de motivación para realizarlo (Cordero, 2013).

También encuentran barreras administrativas, en esta materia la opinión más generalizada es que las administraciones diseñan atendiendo a las necesidades detectadas, pero sin contar con las realidades y las posibilidades de los centros, unido a la sensación de no considerar el proyecto como suyo. Poseen pues, un sentimiento de desconexión con las instituciones y que la información es unidireccional, sin retroalimentación (Cordero, 2013).

Aunque en el estudio anterior se citan más dificultades o impedimentos para desempeñar una escolaridad coeducativa, nos centraremos en el análisis de tres de las más importantes, como son el currículo oculto, la formación del profesorado y el debate desencadenado con la LOMCE (2013) sobre la escolaridad diferenciada y la coeducación.

4.1. Currículo oculto

El currículo oculto en las escuelas es un factor importante a tener en cuenta para poder proporcionar una educación no sexista al alumnado. Sin embargo como señala Ferreiro (2008), controlar lo que se transmite en el frente conductual es uno de los aspectos más complejos y difíciles de llevar a cabo para el profesorado. Se trata de un proceso que requiere tiempo, reflexión y distancia.

Se dan varios tipos de currículo, en primer lugar, encontramos el currículo de forma o formal, que consiste en trasmitir el “saber cultural”, se trata de planificar el proceso de aprendizaje-enseñanza, con la formulación y la codificación correspondiente a tal intención didáctica. Otro de ellos es el currículo real, que implica la puesta en práctica del currículo formal y consiste en una negociación entre los docentes y el alumnado, entre los contenidos que el profesorado pretende transmitir y las características y estilos de aprendizaje del grupo, que los irán adaptando. Por último encontramos el currículo

oculto, que podemos observar desde dos perspectivas, ya sea de manera explícita o por omisión, el currículo oculto explícito, consta de aquellos aspectos que no están especificados en el currículo formal. Se han unificado los conocimientos y objetivos tanto para niños como para niñas, pero se mantienen ciertas actitudes del profesorado, tales como el lenguaje no verbal, el uso de un lenguaje distinto cuando nos dirigimos a niñas o a niños, textos y conocimientos androcéntricos o el uso de un lenguaje masculino o neutro y el lenguaje tiene poder, ya que es el que estructura nuestro pensamiento. Ferreiro (2017) indica que lo que decimos es tan sólo el 7% del proceso de comunicación, el resto está compuesto por el lenguaje para-verbal, como gestos o el uso del espacio y debemos tener en cuenta que se dan contenidos explícitos y contenidos ocultos, incluso para el que los emite (Davis, 1975 y 1989, citado en Ferreiro, 2017). También, se da en las aulas el currículo oculto por omisión, dado que algunos aspectos de la realidad parecen no tener cabida en el sistema educativo, pero la omisión de estos contenidos contribuye a la formación del alumnado, de manera subliminal. Algunos de estos temas tabúes u omitidos pueden ser el hablar sólo de figuras masculinas relevantes de la historia o el no nombrar la diversidad de opción sexual. En este sentido Moreno (2013) indica que el uso del lenguaje transmite una valoración negativa de las mujeres, en la medida que excluye su existencia. Por lo tanto, siguen existiendo demasiados temas ignorados por el sistema educativo que van calando en los niños y niñas por defecto o por el mero contraste entre la realidad o su representación en los diversos medios de comunicación que están a su alcance y la enseñanza percibida en las escuelas.

En la actual ley de educación, la LOMCE, en lo referido a la trasmisión del currículo oculto podemos ver en el preámbulo una mirada individualista, que hace énfasis en la competitividad, y unas posiciones contrarias al desarrollo de relaciones sociales igualitarias, con formación afectivosexual, que conlleve personas libres y autónomas (Heras y Venegas, 2016).

Así pues, el currículo oculto está formado por varios aspectos de la vida en la escuela de los que el alumnado aprende inconscientemente y aunque no formen parte del currículo formal, son aprendizajes importantes porque contribuyen a la formación de la personalidad y el comportamiento.

Pero los niños y las niñas, no sólo aprenden de sus familias y en la escuela, también lo hacen a través de los medios de comunicación. Desde los medios, no crecen con una misma visión del mundo, ya que las películas están repletas de héroes masculinos y apenas femeninos, aunque, cada vez se vean más a menudo, o simplemente viendo diariamente el telediario, donde alrededor de veinte minutos se mencionan sólo noticias de deportistas hombres y muy esporádicamente se comenta alguna noticia que tenga que ver con el deporte femenino. No sólo ocurre en este sentido, sino que también los niños tienen que cargar con ciertas actitudes, por ejemplo, esta “mal visto” que los niños se identifiquen o les gusten personajes femeninos, porque posiblemente como indica Dolera (2018):

“...identificamos lo femenino con <<la cosa de las mujeres>> y es <<cosa de las mujeres>>, al vivir en un patriarcado, es percibido como inferior. Luego nos parece que un niño que se disfraza de princesa está rebajando su poder y su autoridad de futuro hombre, así que lo corregimos y le enseñamos que eso está mal. Sé que cuesta mucho deconstruir ese imaginario, pero debemos entender que no es más que eso, imaginario, y como tal no viene de nacimiento, es cultura, son nuestros prejuicios y nuestra cultura androcentista los que nos hacen percibir así la vida.” (Dolera, 2018, p.34).

Por lo tanto, aunque los niños reciban una educación con valores de igualdad, no pueden mantenerse al margen de contenidos sexistas en muchas de las historias que aparecen en muchos cuentos o películas y de las imágenes que nos rodean en la televisión o en la publicidad.

4.2. Formación del profesorado.

La reivindicación de formación del profesorado en materia de coeducación no es nueva. Ya en 1989 Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas abogaban por la formación del profesorado para una educación no sexista. Actualmente sigue siendo un tema sin resolver, a pesar de que se considera una competencia clave del profesorado, ver y reconocer la desigualdad entre los性os, así como comprender y actuar en el ámbito escolar con el alumnado y sus familias (García-Pérez, et al., 2014, citado en Aristizábel, Gómez-Pintado, Lasarte y Ugalde, 2016).

Ballarín (2009) comenta como al preguntar al alumnado de la Facultad de Educación si sabían que era la coeducación, tan sólo algunas alumnas no mostraron cara de sorpresa y respondieron, pero dice que coincidían en su respuesta afirmando que era “tratar igual a chicos y chicas”. Además se muestra que la coeducación en la Universidad se nombra poco y cuando se hace no se sabe a ciencia cierta en qué consiste. Tal es el grado de desconocimiento que lleva a que no se perciba su déficit, por lo que no se considera la necesidad de formarse sobre ella. Por parte del alumnado se piensa que el profesorado elude estas cuestiones de género para evadir el conflicto. Cuestión que relaciona con la consideración de poca “objetividad” que se prejuzga al tema de género y que, por considerarse cuestión “ideológica” favorecen un debate que se valora como conflictivo e impertinente (Ballarín, 2017, pp. 10-15).

Un estudio realizado por Ballarín (2009), realizado entre 2005 y 2008, se refleja que entre las materias correspondientes a los Grados de Historia, Pedagogía, Psicología, Medicina y Educación Primaria e Infantil (61 programas), en los programas donde mayor atención se le daba era en Psicología, Pedagogía e Historia. Sin embargo, en el Grado de Maestro en Educación Infantil sólo se percibía alguna información en una asignatura, pero el alumnado decía haber recibido información en otras materias y lo mismo ocurría en primaria, se detectaba una asignatura y el alumnado incluía una más. (Ballarín, 2009, citado en Ballarín, 2017, pp. 10-11).

Esta autora continúa poniendo el foco en las instituciones, ya que, según ella, muestran una falta de interés para concretar contenidos específicos en los programas de formación de Magisterio de Infantil y Primaria y del profesorado de Secundaria. Estos son dos de los obstáculos que se encuentran, junto con los profesionales que piensan que no es necesario actuar en los centros educativos, porque, consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho ya superado. Esto se ve, también, en el estudio realizado por Rebollo (2011). De este se desprende que aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino no reconoce ni percibe prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela (Rebollo 2011, p.314, citado en Aristizábel, Gómez-Pintado, Lasarte y Ugalde, 2016, p. 62).

Ballarín (2017) realiza un estudio tratando de averiguar si en las universidades el profesorado investiga sobre coeducación y lo hace durante los 15 años anteriores a su publicación, recopilando los libros escritos en relación a esta temática y consultando la

base de datos Dialnet entre 2010 y 2016, de la que resultan 75 obras (65 que permiten acceder al texto completo), de las cuales 49 son monografías (26 escritas por mujeres y 14 por hombres), 21 recursos electrónicos (14 de mujeres y 6 de varones), 12 obras con más de 3 autores y 8 en las que no consta autoría por tratarse de ediciones institucionales (5) o manuales (3). De lo cual, Ballarín deduce que la autoría de las obras es en su mayoría es de mujeres (42 autoras y 24 autores), tanto en monografías como en recursos electrónicos, pero señala que la presencia de la autoría masculina es creciente. También indica que 9 publicaciones hacen referencia a Primaria, 8 a Infantil y 10 a secundaria y de todas ellas, 7 obras están realizadas por profesorado de Educación Física (5 por varones y 2 por mujeres). Destaca que ninguna de ellas en su título parece hacer alusión a la Universidad. Además, señala que los textos que incluyen “coeducación” son muy variados y no es fácil que el alumnado encuentre en ellos una definición precisa y adecuada. Tan sólo en 27 de los textos se encuentran definiciones de coeducación, algunas por aproximación. Aparecen cuatro tipos de definiciones, las que considera buenas o aceptables, algunos artículos que ofrecen información adecuada que se apoyan en otros/as autores/as para definir coeducación, las que generan confusión por presentar ventajas de la educación diferenciada sobre la coeducación y el último de los casos son conceptos alejados del uso actual del término en nuestro país, ya que bastantes estudiantes no reparan en la perspectiva histórica o cultural en que se produce (Ballarín, 2017, pp. 17-28).

La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades sirvió para establecer la necesidad de establecer un equilibrio en la representación entre mujeres y hombres en los grupos de investigación y en las comisiones de evaluación y selección de personal docente investigador, suponiendo un paso importante hacia la igualdad entre hombres y mujeres.

Los resultados de un estudio llevado a cabo por Aristizabal, Gímez-Pintado, Lasarte y Ugalde (2018) reflejan que la mayoría del profesorado coincide en la importancia de la coeducación, únicamente un 7'7 de los encuestados afirman que estos temas no deberían ser responsabilidad de los centros escolares y la necesidad de trabajarla de manera trasversal en los centros educativos, así mismo, el 84'4% del profesorado cree imprescindible una buena formación. Pero por el contrario un 15% del profesorado expresa tener dudas acerca de la conveniencia de recibir formación relacionada con la coeducación, dado que creen que actualmente no existen diferencias por sexo, que ya se

trabaja lo suficiente o que hay otras prioridades. Sumando a estos lo que ya se creen suficientemente formando en esta materia. De este mismo estudio se desprende que los equipos directivos señalan, que hay necesidad de una formación específica en materia de género y el profesorado a su vez, reclama una formación basada en casos prácticos, que analice situaciones que surgen día a día en la realidad cotidiana. Este estudio se respalda en que coinciden los resultados obtenidos con los de otros estudios anteriores, como los realizados por Prat y Filntoff (2012), Moreno (2007) o Anguita y Torrego (2009).

Ante la falta de concreción de los programas, Álvarez-Uria, Lasarte, Nuño y Vizcarra, (2015), abogan por que en el contexto actual, la coeducación debería enfocarse de manera trasversal, con la meta de garantizar que se tenga en cuenta en todos los elementos curriculares, en las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las interacciones y en el uso del lenguaje, además de en la utilización de los espacios y materiales. Debiendo ser un proceso formativo con orientación práctica, según Moriña y Parrilla (2006), realizado en el propio centro educativo, basados en casos reales de la vida escolar y en la colaboración entre el profesorado. Asegurando que la articulación entre la práctica y la teoría tendría que ser uno de los principios que oriente el programa de formación.

4.3. Escuela diferenciada o Single Sex.

La reforma educativa operada la LOMCE (2013) supone un importante retroceso en materia de igualdad, desde su aprobación en diciembre de 2013 se han planteado importantes debates educativos y sociales sobre los cambios que supone con respecto a la LOE (2006), de entre los cuales cabe destacar la financiación con fondos públicos de las escuelas que segregan por sexo. En sentido la LOMCE, contradice lo especificado por la LOE, aprobada en 2006, que indicaba que no podrá existir “discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición” a la hora de admitir alumnos. Cabe destacar que la LOMCE se aprobó con una fuerte oposición del resto de partidos políticos del arco parlamentario y de la mayor parte de la comunidad educativa, sino que también de diversos organismos internacionales con la UE o la OCDE de manera que la ley no cuenta con ningún apoyo educativo ni social.

Actualmente, hay centros que se rigen bajo la educación diferenciada, la mayoría de estos colegios está vinculada a la orden religiosa del “Opus Dei” y “Legionarios de Cristo Rey”, bajo las diferencias entre sexos definidas por la ideología de la Iglesia Católica y amparados en que hombres y mujeres se eduquen separados porque tiene destinos diferentes. Pero no hay evidencia científica de que la segregación por sexos mejore los resultados académicos de los chicos o de las chicas, porque no aprenden de forma distinta (Rodríguez-Martínez, 2011 y Halpern, 2012). Se cuestionó que estos centros siguiesen en el régimen de conciertos, pero, el Tribunal Supremo sentenció que la reforma operada sobre la LOE (2006) por la LOMCE (2013) revierte la situación, no pudiendo excluirse a partir del año 2013 la enseñanza diferenciada del régimen de conciertos educativos, siempre y cuando los centros garanticen en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de este sistema, y las medidas académicas que desarrollarán para favorecer la igualdad. Esta sentencia se basa en el apartado 3 del artículo 84 de la LOMCE, donde se dice que:

En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que imparten se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960 (LOMCE, 2013).

Como señalan Heras y Venegas (2016) este apartado avala la posibilidad de segregar y lo hace de manera, no solo que posibilite la financiación pública de los colegios que así actúen, sino siguiendo los mandatos de la Constitución Española de 1978 al utilizar la estrategia de re-definir el término discriminación. (Heras y Venegas, 2016). Además, como señala Rodríguez-Martínez (2017) la LOMCE justifica la educación diferenciada con un Convenio de la UNESCO del año 1960 (en España se firmó en 1969), por lo que es preconstitucional, porque nuestra legislación tiene estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que establece este acuerdo, que se realizó para garantizar la escolaridad de las niñas en países con leyes muy restrictivas con respecto a las libertades de las mujeres.

En la mayoría de países europeos la educación pública se imparte en escuelas mixtas, tan sólo Irlanda y Reino Unido tienen una cierta tendencia en considerar las escuelas de diferenciadas como mejores escuelas, aunque las opiniones hoy en día están divididas. Las escuelas diferenciadas en la educación pública no son muy comunes en el resto de los países, aunque se dan algunos casos en el sector privado en casi todos ellos, generalmente se trata de escuelas religiosas, católicas, protestantes y musulmanas (EURYDICE, 2010).

Una de las definiciones más actualizadas de la educación diferenciada es la de Ahedo (2015), que contrapone las ventajas de esta sobre la coeducación:

La coeducación procura garantizar la igualdad con la socialización mediante la convivencia conjunta de ambos sexos. La educación diferenciada pretende lograr el más alto rendimiento académico, el desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la optimización de la persona. (Ahedo, 2015, pp. 155-170, citado en Ballarín 2017, p. 27).

Para la defensa de esta metodología que separa al alumnado, ateniendo a los sexos, se exponen argumentos biologicistas referidos a una diferencia natural en la maduración del cerebro de niños y niñas, así como diferencias naturales de comportamientos y actitudes, que perjudican el desarrollo de ambos en la educación conjunta, e igualmente se alude a las diferencias en el nivel de rendimiento académico (Subirats, 2010), a lo que se suman las ideologías religiosas que optan por la escuela segregada. Todo ello, bajo la complicidad del argumento de las familias por la libertad educativa, que se traduce en libertad de elección de centro, libertad de modelo educativo, libertad de valores, etc., pero que atenta gravemente contra la igualdad y la justicia social que han de guiar las directrices de una escuela pública, universal, gratuita e igualitaria (Subirats, 2010).

Por el contrario, los detractores de la escolaridad diferenciada creen que la segregación por sexos aumenta los estereotipos de género de los estudiantes y, además, no tiene ningún efecto en los logros académicos del alumnado. Así lo muestran los resultados de varios estudios como el obtenido por Hyde y Pahlke (2016) que dicen que sus hallazgos sugieren que la escolaridad de un solo sexo no es más efectiva que la educación mixta para mejorar los logros académicos o las actitudes de los estudiantes, pero indican que sería necesario más trabajo para explorar una gama más amplia de

resultados y examinar los factores de desarrollo que pueden influir en la efectividad de varios tipos de escolaridad (Hyde y Pahlke, 2016). Otro estudio realizado por Bigler, Hayes y Libe (2014), en Estados Unidos, donde la educación diferenciada (Single Sex) es legal desde el año 2006, recoge resultados similares a los del estudio anterior. Llegan a la conclusión de que la evidencia empírica no respalda suficientemente las razones que proponían los defensores de este modelo, pero creen que algunas de estas propuestas podrían ser incluidas en el modelo coeducativo (Bigler, Hayes y Libe, 2014).

5. MÉTODO

Para la elaboración de este Trabajo de Fin Grado se han revisado artículos originales en inglés y español publicados en las bases de datos electrónicas Web of Science y Dialnet sobre estudios de varios temas relacionados con la coeducación, así como la revisión de algunos libros, tanto para los apartados referidos a la revisión de la teoría como al apartado de revisión de proyectos y planes.

En cada base de datos se hicieron cuatro búsquedas con dos palabras clave comunes en todas ellas (en español e inglés), fueron las siguientes: “coeducación/co-education AND Educación Infantil/Child Education”, “coeducación/co-education AND programas/programs”, “coeducación-co-education/formación del profesorado/ teacher training” y “coeducación/co-education AND educación diferenciada/single sex”.

Tras las búsquedas de los artículos en las bases de datos, se analizaron los títulos y resúmenes y los estudios relacionados con el tema que nos ocupa se seleccionaron para ser revisados en profundidad. Al final del proceso, quedaron seleccionados 34 artículos, 11 de ellos a través de la búsqueda de coeducación y educación infantil, 8 más que tratan sobre programas, proyectos, planes o estrategias, 8 que hablan sobre la formación del profesorado y otros 7 que versan sobre la escolaridad diferenciada (véase anexo 1). Estos 34 artículos fueron incluidos en la revisión sistemática, además de algunos libros mencionado en las referencias bibliográficas y algún artículo realizado hace más de 5 años, por considerarse relevante para la revisión, por lo tanto, no aparecen en las tablas anexadas (véase anexo 3).

6. CONCLUSIÓN

La violencia contra las mujeres es un fenómeno universal e histórico que afecta a las mujeres y niñas de todas las clases sociales, tratándose de una manifestación de desigualdad entre las mujeres y los hombres, en todo el mundo. El principal ámbito desde donde se puede y debe prevenir es la educación (Moriana, 2017). Así lo evidenciaban las reformas legislativas puestas en vigor a comienzo del presente siglo pues, al reconocer la existencia de discriminaciones en función del género, insistiendo en la necesidad de impulsar la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos educativos, entre otros, e introducían diferentes medidas encaminadas a eliminar las desigualdades en función de esta variable (Iglesias y Sánchez, 2017), porque la igualdad también se aprende y, a pesar de los importantes retos que tiene planteados, la coeducación parece necesaria para poder erradicar la violencia machista.

Por ello la coeducación pretende fomentar el cambio de mentalidad en los individuos valiéndose de sus procesos de desarrollo en los diversos contextos específicos en los que estos se producen: la familia, la escuela, el barrio o las redes sociales con el objetivo de influir, en la socialización terciaria, que es aquella que se produce cuando los individuos de una sociedad, con una determinada cultura entran a formar parte de la comunidad laboral y extienden su rol identitario al profesional. La trascendencia de una educación en igualdad de oportunidades justifica el empeño en su estudio (Esquembre, García, Gilar-Corbi, León, Mañas, Martínez, Montesinos y Molines, 2016). Coeducar conlleva construir un mundo mejor basado en la igualdad, la diversidad y el respeto, construir un mundo donde las violencias machistas no tengan cabida (Ruiz, 2017) y desde esta perspectiva, la escuela de hoy en día tiene el deber de renovar y dar respuestas a las nuevas necesidades y solicitudes de igualdad, respeto y libertad entre hombres y mujeres demandados por nuestras comunidades de la sociedad (Álvarez, Marina y Quintela, 2017).

El papel del centro escolar, junto con el de las familias, es fundamental, pero se enfrenta con dos dificultades: la falta de medidas estructurales -legislativas y organizativas, en este caso- que promuevan una intervención coeducativa, y la falta de recursos del profesorado, acrecentada por sus propias contradicciones de género. Ambas

dimensiones deben ser abordadas de un modo efectivo para permitir la referida intervención en materia de educación para la igualdad (Ferreiro 2017).

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación percibida por la mayor parte del personal docente y muestran posturas favorables a la misma y a la sensibilización del profesorado para la igualdad. Cómo veíamos en el estudio realizado por Aristizabel, Gómez-Pintado, Lasarte y Ugalde (2018), tan sólo un 7,7% de las personas encuestadas piensa que estos temas no deberían ser responsabilidad de los centros escolares, si bien un 84,4% creen que en los centros deberían contar con más recursos para integrar la práctica coeducativa en el quehacer diario e indican que los resultados concuerdan con otros recavados en investigaciones previas.

La situación de la implementación del género y la diversidad sexual en las etapas de Educación Infantil y Primaria es heterogénea en el conjunto de España. En el artículo escrito por Álvarez-Uria, Aristizabel, Lasarte, Nuño y Vizcarra (2015), se relata que se vio la necesidad de introducir la coeducación en los nuevos planes de estudio, y se concretó en los Grados de Educación Infantil y Primaria, en los que se trabaja la formación en género de manera transversal, a través de trabajos modulares y mediante actividades complementarias de formación y sensibilización integradas en las asignaturas troncales.

En el contexto del actual debate público respecto de la superioridad de un modo de agrupamiento escolar sobre otro (educación diferenciada o segregada contra coeducación), los críticos de esta última modalidad suelen argumentar que la coeducación se difundió en la educación formal occidental no tanto por los beneficios que la investigación lograba demostrar empíricamente para ella, sino por razones más bien ideológicas, sociológicas, o de índole económica (Gordillo, 2015) y creen que la segregación de género aumenta los estereotipos de género de los estudiantes y no tiene ningún efecto en los logros de los estudiantes. Por otro lado, los partidarios de la escolaridad de un solo sexo creen que la separación de niños y niñas, por aulas o escuelas, aumenta el rendimiento académico de los estudiantes (Hyde y Pahlke, 2016).

Tras la elaboración de todo el marco teórico del presente trabajo y la revisión de diversos libros y estudios, para ello, se puede concluir que este tema despierta interés, inquietudes y reflexiones en muchas personas y así lo avalan los numerosos escritos

realizados desde finales del siglo pasado hasta los más recientes, de este mismo año, y las diversas legislaciones redactadas, sobre todo, desde el comienzo del presente siglo. En cuanto a estas, podemos observar como evolucionan hacia la consecución de una coeducación efectiva, pero, también, se dan retrocesos, como ocurre con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (2013), que permite la financiación de centros escolares concertados que segregan por razón de sexo, apoyándose, como se ha explicado anteriormente, en un Convenio de la UNESCO del año 1960, firmado por España en 1969, por lo que es preconstitucional, ya que nuestra legislación tiene estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que establece este acuerdo. Por lo tanto se evidencia que todavía no está afianzada y que queda mucho por hacer, tanto a nivel legislativo y administrativo como a nivel formativo y organizativo. Además, los argumentos aportados en los estudios que abogan por una escuela diferenciada por razón de sexo, son rebatidos en diversidad de estudios realizados por los detractores de la misma, ya que señalan que el hecho de estar separados niños y niñas no mejora el rendimiento escolar, -este es el argumento más aportado por sus defensores-, pero, si atenta gravemente contra la igualdad y la justicia social, además de contribuir al aumento de los estereotipos de género. Otro aspecto, que no debe pasar desapercibido, es el que aparece en varios estudios, en los cuales se indica la falta de formación del profesorado. En muchos casos son ellos mismos los que demandan dicha formación, y en concreto suelen coincidir que les falta información y formación sobre cómo actuar en la práctica diaria en sus aulas. Además demandan más tiempo lectivo para poder elaborar planes o proyectos coeducativos, una legislación que sea más específica o que se establezcan menos barreras administrativas. Por lo tanto, si estas peticiones fuesen atendidas, se podría solucionar otra de las grandes barreras, el currículo oculto.

La discriminación sexista se da en casi todos los ámbitos de nuestras sociedades, pero desde los centros escolares se tiene la oportunidad de equilibrar la balanza, para que desde las edades más tempranas sean conscientes de la gran importancia de la igualdad entre ambos sexos. No obstante, para avanzar es relevante la existencia de leyes que lo permitan. A modo de conclusión, se incluyen estas palabras de Cabeza (2010) que reflejan el estado del arte y la necesidad de reunir masa crítica en materia de igualdad:

Muchos son los avances que se están consiguiendo, pero aún queda mucho por hacer. La importancia de la actuación e intervención temprana en prácticas igualitarias es crucial en este sentido tanto desde la escuela como desde la familia y la sociedad en general. Fácil escribirlo pero difícil abordarlo, sí. Y es que desde el nacimiento ya les asignamos un rol a nuestros hijos, vestimos a nuestros niños de azul y a nuestras niñas de rosa. ¿Balones o muñecas? ¿villanos o princesitas? Tarea difícil. La cosa va cambiando y mejorando cada día más, también es cierto, pero aún sigue latente la concepción de que los niños no lloran (Cabeza, 2010, p. 45).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahdelo, J. (2015) El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *ESE: Estudios sobre educación*, 28, 155-170.
- Álvarez-Uria A., Aristizabal P., Lasarte G., Nuño T. y Vizcarra M. T. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1).
- Álvarez N., Carrera V. y Cid-Fernández X. (2017) ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 330-333.
- Alvarez A. I., Marino R. y Quintela X. (2017) ¿Y usted? ¿educas o co-educas ?: una visión pedagógica desde un proyecto integrador. *Innovación Educativa*, 26, 167-180.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Aristizabel P., Gómez-Pintado A., Lasarte G. y Ugalde A. I. (2018) La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación, Madrid*, 29(1), 79-95.
- Arjona, M. C. y Torres G. (1993) Temas trasversales del currículum 2. Educación ambiental, Coeducación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Sevilla.

Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.

Bigler, R. S., Hayes, A. y Liben, L. S. (2014). El papel del género en contextos educativos y resultados. *Advances in Child Development and Behavior*, 47, 225-260.

Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.

Carretero, R. (2016) Inteligencia emocional y sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1978).

Cordero, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. Huelva, 8, 201-221.

Dolera, L. (2018) *Morder la manzana*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

Esquembre M. M., García J. M., Gilar-Corbi R., León M. J., Mañas C., Martínez A., y Molines M. (2016). Coeducación y cambio conceptual. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, 2381-2391.

EURYDICE (2010). Gender Differences in Educational Outcomes; Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).

Feminario de Alicante (2002) Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Alicante.

Fernández-González, N y González, N (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa, Madrid, 3, 242-263.

- Ferreiro L. (2017) (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165.
- Ferreiro L. (2008) Género, salud sexual y actitudes hacia el riesgo. VV.AA. Congreso internacional SARE “Masculinidad y vida cotidiana”. EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer), Victoria-Gasteiz, 83-132.
- García-Pérez, R., Rebollo, M A. y Vega, L. (2011) El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- González-Mendiondo, L (2016). *La construcción del concepto de género*. 1-28.
- Gordillo E. G. (2015). Coeducación: derecho humano. Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124
- Halpern, D. F. (2011) The Pseudoscience of Single-Sex Scchooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707.
- Heras P. y Venegas M. M. (2016). Financiar la segregación educativa. Un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad*, 2(1, 2), 73-99.
- Hyde, J. S. y Pahlke, E. (2016). El debate sobre la escolaridad de un solo sexo. *Child development perspectives*, 10(2), 81-86.
- Iglesias A. y Sánchez A (2017). Coeducación: feminismo en acción, 2(1).
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, número 28 (1999) Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS), Madrid, p. 26.
- Instituto de la Mujer (2008). Guiña de coeducación: síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Ministerio de Igualdad, Madrid.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1970)

Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2004).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2007).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2007).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1985).

Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 de mayo. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).

Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 del 3 de octubre. Madrid: Boletín del Estado (1990).

Moreno M. A. (2013) *Queremos coeducar*. Centro de profesorado y Recurso de Avilés. Avilés.

Moriana G. (2017) Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 12, 267-286

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006) Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. Revista de Educación. 339, 517-539.

Pinker, S. (2002) La tabla rasa. Barcelona: Paidos Bellaterra.

Organización Mundial de la Salud. (2016) 1.Cambio Climático. 2. Salud Ambiental. 3. Factores sexuales. 4 .Identidad de Género. I. Organización Mundial de la Salud. Suiza.

Organización Naciones Unidas (1996) Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Nueva York.

Rodríguez Y. (2016) La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de Educación Infantil de la Región de Murcia (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.

Rodríguez-Martínez, C. (2011) *Género y cultura escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Rodríguez-Martínez, C. (2017) Mercantilización de la educación y feminismo. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 32-59.

Ruiz C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de Educación*, 6, 49-68.

Subirats, M (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 3(1), 143-158.

Tomé A. (2017) Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Revista Internacional de Estudios Femistas*, 2(1), 89-116.

UNESCO (2012). Atlas Mundial de la igualdad de Género en la Educación. París: UNESCO.

8. ANEXO 1: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Periodo de tiempo desde 2013 hasta 2018

8.1. Tabla 1: (Coeducación) AND (Educación Infantil)

BASE DE DATOS	ESTUDIO	TÍTULO	MUESTRA Y MÉTODO	RESULTADOS
Dialnet	Iglesias A. y Sánchez A (2017). Coeducación: feminismo en acción, 2(1).	Coeducación: feminismo en acción.	Revisión teórica.	La coeducación nace como proyecto político de transformación de una sociedad sexista y, por tanto, desigual, injusta y excluyente; comprometida con un modelo social que rompe definitivamente las relaciones de género jerarquizadas y busca garantizar la posibilidad de una individualidad libremente elegida. Así lo evidenciaban las reformas legislativas que caracterizaron el comienzo del presente siglo pues, al reconocer la existencia de discriminaciones en función del género, insistían en la necesidad de potenciar la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos educativos, e introducían diferentes medidas encaminadas a eliminar las desigualdades en función de esta variable.

Dialnet	Álvarez N., Carrera-Fernández V., Cid-Fernández X. M. (2017). Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 5, 330-333.	¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes.	Estudio cualitativo, poniendo en práctica dos actividades.	Este trabajo se orienta al análisis de la influencia de los estereotipos de género en los intereses de niñas/os de 6º de Educación Infantil. La investigación se llevó a cabo en un CEIP con un total de 24 alumnas/os. Los resultados ponen de manifiesto que los juegos tradicionalmente considerados como masculinos son demandados tanto por niños como por niñas, mientras que los juguetes tradicionalmente considerados como femeninos solo son elegidos por las niñas. Las niñas demandan los juegos “neutros” más que los niños. Se destacan las implicaciones para una práctica coeducativa en las escuelas infantiles.
Dialnet	Moriana G. (2017) Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 12, 267-286	Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. Educación en igualdad de	Revisión teórica.	La violencia contra las mujeres es un fenómeno universal e histórico que afecta a las mujeres y niñas de todas las clases sociales, tratándose de una manifestación de desigualdad entre las mujeres y los hombres. Uno de los ámbitos privilegiados y especialmente importantes desde donde se puede y debe prevenir es la educación. Disponemos de un buen marco conceptual para comprender la complejidad del fenómeno, de datos que indican la gravedad y magnitud del problema y de una normativa de obligado cumplimiento en todos los niveles educativos,

			género para prevenir la violencia machista.	porque la igualdad también se aprende y, a pesar de los importantes retos que tiene planteados, la coeducación deviene necesaria para poder erradicar la violencia machista
Dialnet	Ferreiro L. (2017). Atlánticas: revista internacional de estudios feministas, 2(1), 134-165 (Ejemplar dedicado a: Coeducación: feminismo en acción).	(Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad	Revisión teórica y propuesta de intervención.	Las raíces de la desigualdad incluyen claves estructurales y simbólicas que se reflejan en la construcción de una subjetividad individual -femenina y masculina, presidida por dos diáadas situadas fuera de nuestro alcance consciente: la abnegación/egocentrismo, y la dirección en la que se emite el impulso agresivo, auto/hetero. Si éstas no se corrigen, difícilmente podremos llegar a conseguir relaciones igualitarias. El papel de la Escuela, junto con el de las familias, es fundamental, pero se enfrenta con dos dificultades: la falta de medidas estructurales -legislativas y organizativas, en este caso- que promuevan una intervención coeducativa, y la falta de recursos del profesorado, acrecentada por sus propias contradicciones de género. Ambas dimensiones deben ser abordadas de un modo efectivo para permitir la referida intervención en materia de educación para la igualdad. En este artículo se analizan todas estas dificultades y se intenta aportar algunas ideas para su resolución.

Dialnet	Colazo C. E.	Co-educación (2017) Atlánticas: revista internaciona l de estudios feministas, 2(1), 117- 133.	Revisión teórica. desde la perspectiv a de la diversidad de género, étnico- racial, de clase, lengua y orientaci n sexual para América Latina Contribuci ón a la descoloniz ación y despatriarc	En América Latina se fue adquiriendo conciencia de que desde una perspectiva de género, o género-sensitiva, solamente, no se lograba abarcar la complejidad de los sistemas de discriminación y opresión entrecruzados que caracterizan a la región, aunque se consideraren criterios de acceso, permanencia y resultados educativos co-educativos. Este trabajo busca reflexionar sobre la importancia de que los conceptos de género y coeducación pueden revisarse incluyendo la interseccionalidad de razas, etnias, clases, lenguas, orientaciones sexuales e identidades de género, desigualdades entre el sector urbano y rural, entre etapas etáreas u otras, que condicionaran las propuestas co-educativas, la igualdad en la educación y su calidad, considerando una perspectiva de descolonización y despatriarcalización.
---------	--------------	--	--	---

				alización de la educación.
Dialnet	Rodríguez C. (2017).	Mercantilización de la educación y feminismo .	Revisión teórica.	El orden patriarcal es un sistema que permanece vigente en nuestras sociedades democráticas, no solo por imposición o por costumbre, sino también por interés e ideología. El neoliberalismo es su nuevo aliado porque conseguirá incluso revertir derechos conseguidos por el movimiento feminista convirtiéndolos en derechos de mercado. La mercantilización de la sociedad, junto al patriarcado, realizan una unión basada en la consideración de la educación, la cultura y de las propias mujeres como mercancías, productos intercambiables, justificada bajo una falsa libertad de elección individual, que oculta las diferencias de género, sociales y culturales. La liberalización de servicios, como los educativos en la búsqueda de una educación eficaz dirigida al empleo, tiene consecuencias para la formación de una ciudadanía domesticada, la precarización y control de una profesión docente muy feminizada y la sustitución de una formación igualitaria y plural para la convivencia por una educación competitiva y sexista basada en la ética del más fuerte.

Dialnet	Esquembre M. M., García J. M., Gilar- Corbi R., León M. J., Mañas C., Martínez A., Montesinos M. N. y Molines M. (2016). XIV Jornadas de Redes de Investigació n en Docencia Universitari a: Investiga ción,	Coeducación y cambio conceptual.	Metodológicamente utilizaremos la entrevista semi-estructurada.	La coeducación pretende fomentar el cambio de mentalidad en los individuos aprovechando sus procesos de desarrollo en los diversos contextos específicos en los que estos se producen: la familia, la escuela, el barrio, las redes sociales con el objetivo de influir, en lo que se suele denominar socialización terciaria, aquella que se produce cuando los individuos de una sociedad, con una determinada cultura entran a formar parte de la comunidad laboral y extienden su rol identitario al profesional. La trascendencia de una educación en igualdad de oportunidades justifica el empeño en su estudio y nuestra investigación. Partiendo de una revisión contextualizada (Leinhart, 2001) de los modos en los que el profesorado de diferentes asignaturas, comprende y representa la coeducación, trataremos de describir lo que podríamos denominar componentes del razonamiento didáctico (Wilson, Shulgman y Rickert, 1985) que incluirán el conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación a la coeducación utilizados. Nos interesaremos también por las estrategias didácticas y los procesos instructivos utilizados, las representaciones seleccionadas para la enseñanza de tópicos específicos asociados a la coeducación y el conocimiento del profesorado de los propósitos o fines
---------	---	--	---	--

innovación
y enseñanza
universitaria
: enfoques
pluridiscipli
nares,
2381-2391.

de la misma.

Dialnet	Álvarez J. D. Grau S. (coord.), Tortosa M. T. (coord.) (2016) XIV	XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria Investigación, Jornadas de innovación y Redes de enseñanza Investigació n en Docencia	Con estas Jornadas se pretende abrir un espacio para compartir y divulgar los resultados de investigación e innovación, comprometidos con la mejora de la enseñanza	La investigación e innovación es un reto para la mejora de la calidad en la formación universitaria. Las Jornadas de Redes de la Universidad de Alicante tienen el compromiso con la comunidad universitaria de facilitar el intercambio de experiencias, promover el diálogo y la reflexión para identificar modos y buenas prácticas de enseñanza y generar conocimiento. A tal fin, las XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria se dirigen a docentes universitarios de todos los ámbitos disciplinares del conocimiento con el propósito de compartir resultados y aportes a la enseñanza universitaria con evidencias de éxito.
---------	--	--	---	--

		Universitari s. a Investigació n, innovación y enseñanza universitaria , Instituto de Ciencias de la Educación, España,	universitaria.	
Dialnet	Delgado G. (2015)	Coeducación: derecho humano.	Revisión teórica. Coeducación: derecho humano,	La escuela debe cambiar para cumplir con los derechos humanos; la coeducación es una posibilidad, porque exige igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Su historia es como la evolución de la sociedad de exclusión, segregación, integración y coeducación. Su transcurso ha determinado crisis estructurales con rasgos disruptivos y nuevos elementos. El Plan Nacional de Desarrollo

				2013-2018 presenta tres ejes transversales que deberían ser incluidos en todos los programas de la administración pública; uno de ellos es la incorporación de la perspectiva de género para la igualdad entre mujeres y hombres, lo cual logrará la coeducación. México vive el periodo de la integración. Para la coeducación requiere de la participación de la educación informal y no formal en el logro de la igualdad de oportunidades en la familia, escuela, medios de comunicación y trabajo.
Dialnet	Gordillo E. G. (2015). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 107-124.	Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental.	Revisión teórica.	En el contexto del actual debate público respecto de la superioridad de un modo de agrupamiento escolar sobre otro (educación diferenciada o segregada contra coeducación o educación mixta), los críticos de esta última modalidad suelen argumentar que la coeducación se difundió en la educación formal occidental no tanto por los beneficios que la investigación lograba demostrar empíricamente para ella, sino por razones mas bien ideológicas o de alguna otra naturaleza. El presente estudio realiza un recorrido histórico por los principales hitos que condujeron a la educación mixta en el sistema occidental tal como lo conocemos hoy en día (con un énfasis final en el proceso peruano), y llega a la conclusión de que, en efecto, su expansión en dicho sistema

Dialnet	Contreras P. Trujillo M. (2014). Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 9, 29- 49.	Coeducación para la equidad a propósito del corpus curricular de la educación chilena: análisis desde una perspectiv a de género.	Revisión teórica.	<p>no obedeció tanto a beneficios científicamente comprobados con certeza como a presiones de índole sociológica o de índole económica. Se concluye que el debate referido líneas arriba puede legítimamente tomar su sustento en dicha demostrada carencia de evidencia empírica.</p> <p>Para avanzar hacia la equidad de género en la educación, es vital analizar los contenidos curriculares que han legitimado las diferencias sociales entre mujeres y varones, apostando así por la visibilización de estereotipos de género sexistas que cuestionen el currículum oculto de género. De este modo, se presenta un análisis exploratorio desde la perspectiva de género sobre la asignatura de historia y geografía de enseñanza media de la educación chilena, cuyos resultados a nivel cualitativo evidenciaron la reproducción del androcentrismo en el estudio de la historia, que se materializa en lo que proponemos denominar como “currículum aséptico de género”. Con el fin de cuestionar estos supuestos androcéntricos de la historia, y, a modo de ejemplo, presentamos una propuesta de contenidos coeducativos en la enseñanza de esta materia.</p>
---------	--	--	-------------------	--

Dialnet	Cordero L. M. (2013) Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 8, 201-221. (Ejemplar dedicado a: Género y Transición Española: un proyecto de investigación que incorpora las TIC).	Barreras para el abordaje de la coeducaci ón en la escuela infantil y primaria.	Estudio de casos, para el que se han realizado 28 entrevistas, 26 de ellas corresponden al claustro del centro elegido y las otras 2 a personas representantes de las familias.	La educación formal constituye un pilar básico en las perpetuaciones y/o transformaciones del pensamiento. Los Centros escolares son reflejo de la socialización que niños y niñas desarrollan y es el personal docente quien da directrices para dicha socialización. De ahí la importancia de conocer las relaciones de género que se establecen e intervenir para un adecuado desarrollo de las mismas. La investigación realizada pretende poner de manifiesto aquellas barreras que presenta la escuela infantil y primaria a la hora de trabajar en el aula los contenidos coeducativos que enriquecerían la socialización de niños y niñas hacia unas relaciones de igualdad y respeto mutuo.
---------	--	--	--	--

8.2. Tabla 2: (Coeducación) AND (Programas)

BASE DE DATOS	ESTUDIO	TÍTULO	MUESTRA Y MÉTODO	RESULTADOS
Web of Science	Kollmayer, M., Schober, B. y Spiel, C. (2018)	Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions.	Revisión teórica y pautas de intervención.	A pesar de muchos esfuerzos para aumentar la equidad de género en la educación en los últimos años, el tema aún no se ha vuelto obsoleto: la discriminación de género todavía existe y encuentra expresión en oportunidades no utilizadas y repertorios de acción limitados para ambos sexos. Este artículo ofrece una visión general de las diferencias de género existentes a lo largo de la vida antes de proporcionar explicaciones para estas diferencias desde una perspectiva de desarrollo. Presentamos teorías psicológicas del desarrollo relacionadas con la adopción de preferencias y comportamientos típicos de género en los niños, y establecemos la conexión con el papel que juegan los estereotipos de género de los padres y maestros en este proceso. Los mecanismos que contribuyen a la perpetuación de las diferencias de género se ilustran a través de estudios

				empíricos. Finalmente, ofrecemos puntos de partida para intervenciones para prevenir el desarrollo de estas diferencias de género, e introducimos el programa REFLECT que mejora la competencia de género en maestros de secundaria y sus estudiantes, y un programa de capacitación para maestros de kindergarten como ejemplos concretos de tales intervenciones.
Dialnet	Tomé A. (2017). Atlánticas: revista internacional de estudios feministas, 2(1), 89-116. (Ejemplar dedicado a: Coeducación: feminismo en acción).	Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas.	Propuesta de intervención.	La coeducación introduce el principio de igualdad y la no discriminación a las niñas y a los niños en el modelo educativo; favorece el trato de las niñas como sujetos libres en dicho sistema pensado para los chicos y los hombres y plantea que los valores de la feminidad formen parte de los valores universales. Este artículo propone el uso de algunas estrategias de intervención coeducativa a través del Proyecto Educativo de Centro.
Dialnet	Ruiz C. (2017). Atlánticas: revista internacional de la igualdad:	Estrategias para educar en y para la igualdad:	Revisión teórica y propuesta de intervención.	Este artículo analiza la coeducación como modelo pedagógico que incorpora la igualdad como eje transversal, y que de manera implícita y explícita, previene las violencias

	estudios feministas, coeducar en los 2(1), 166-191. (Ejemplar dedicado a: Coeducación: feminismo en acción).	que tienen como raíz el machismo, nos referimos en concreto a las violencias de género y la lgbtfobia. Un sistema educativo que en vez de fomentar un análisis crítico, reproduzca la socialización diferencial y desigual de género, no actúa activamente contra estas desigualdades. Frente al modelo androcéntrico y heteronormativo existente, la coeducación como pedagogía del aula, debe contemplar la igualdad entre los géneros pero atendiendo a la diversidad sexual y de género existente en los centros. Coeducar es construir un mundo mejor basado en la igualdad, la diversidad y el respeto, construir un mundo donde las violencias machistas no tengan cabida.		
Web of Science	Alvarez A. I., Marino R. y Quintela X. (2017) Innovación educativa, 26, 167-180	¿Y usted? ¿Educas o co-educas ?: una visión pedagógica desde un proyecto	Este trabajo recoge la experiencia vivida en una escuela semiurbana de Vilagarcía de Arousa, el CEIP "El Pineirino", a través de un proyecto coeducativo para todos los	La coeducación es un proceso de intervención social y educativa con un carácter proyectado a la consecución de un desarrollo integral de la asignatura, teniendo presente la coexistencia de dos性es diferentes sin confrontar y que comparten la misma construcción social, educativa y personal. Desde esta perspectiva, la escuela de hoy en día tiene el deber de renovar y dar respuestas a las nuevas necesidades y

integrador	niños y niñas de Educación Infantil y Educación Primaria (3-12 años).	solicitudes de igualdad, respeto y libertad entre hombres y mujeres demandados por nuestras comunidades de la sociedad. La razón fundamental que elevó el desarrollo de este proyecto fue la necesidad de trabajar, de manera organizada y sistemática, aquellos aspectos que favorecen el respeto y la colaboración entre dos sexos para lograr una sociedad más equitativa y justa. Para lograr dicho objetivo se diseñaron dos proyectos con una duración de 3 años: "Entre tod@ s" y "Contando con ellas", donde participó toda la escuela. Sus principales objetivos fueron: Modificar los estereotipos masculinos y femeninos sensibilizar a los estudiantes sobre la corresponsabilidad en tareas domésticas. El artículo comienza con la descripción de cómo nació una idea que fue madurando a través del medio ambiente y la historia de la escuela "The Pineirino"; acerca de cómo todo el personal docente intentó que la escuela sea para todos, niñas y niños (organización de espacios); sobre cómo se dieron cuenta de que todos pueden hacer todo y el trabajo en equipo (organización de tareas), y cómo se dieron cuenta de que
------------	--	---

Dialnet	Rodríguez Y., directores de la Tesis: González E. M. (2016) Universidad de Murcia.	La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de educación infantil de la Región de Murcia.	Metodología enmarcada en la rama de Ciencias Sociales y la investigación educacional, con instrumentos cualitativos y cuantitativos, empleados para responder cinco estudios de caso, correspondiente a cada uno de los centros educativos participantes en la investigación. Se han respondido a una serie de cuestiones tales como la importancia que maestras y maestros otorgan a la temática, los tipos de	Conceptos como igualdad, respeto, individualidad, tolerancia o aceptación constituyen, en la actualidad, algunos de los términos más influyentes en nuestro sistema educativo, así como lo son también de la perspectiva coeducativa. La escuela, como agente socializador determinante contribuye, ineludiblemente, a la transmisión de los estereotipos sexistas derivados del patriarcado, perpetuando así las diferencias entre mujeres y hombres. Por todo ello, desde la normativa vigente, se concibe la equidad como uno de los principios en los se basan los procesos educativos y la educación en la igualdad de derechos entre ambos性, como una de sus finalidades más representativas Se han obtenido las siguientes conclusiones: en primer lugar, el análisis de los documentos organizativos de los centros educativos indica que éstos no mantienen una actitud activa frente a la igualdad de oportunidades entre ambos性, siendo escasas las referencias encontradas de acuerdo con la
---------	--	--	---	---

materiales que utilizan, las actividades que se llevan a cabo, entre otros aspectos.

En las aulas del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil.

temática; en segunda instancia, los datos recabados corroboran que el alumnado perteneciente al tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, encarnan varios de los estereotipos sexistas, reafirmando la idea de que las niñas son más susceptibles de acercarse a lo masculino, frente a la postura, más reacia por parte de los niños, de mantener relaciones con aquello que no es propio de su sexo; en tercera posición, apoyándonos en el análisis realizado, concluimos que los procesos educativos en torno a la coeducación que se llevan a cabo en las citadas aulas por parte de los docentes es, sin lugar a dudas deficiente.. Por último, en base a las familias, se han encontrado enormes discordancias entre la información recogida, de modo que discurremos que la familias se han encontrado inmersas en una temática que no consideran especialmente relevante. Así, los padres y las madres del alumnado encuestado concluyen que la discriminación entre los性os no supone un problema a erradicar, sin embargo, son conscientes de que la genética no determina la personalidad de las niñas ni la de los niños. Por otro lado, las familias mantienen una posición favorable ante

			la libertad de los niños y de las niñas para elegir la profesión a la que querrán dedicarse, al margen de su sexo. Sin embargo, los datos recabados nos acercan hacia un tipo de familias que contribuyen a perpetuar el estereotipo en su hogar, sobre todo en el caso de las niñas existiendo, por tanto, una educación diferencial según el sexo.
Web of Science.	Pena M. (2016) Abriu-estudos de textualidade do Brasil Galicia e Portugal, 5, 97-109.	El movimiento feminista y la crítica literaria infantil en Galicia: una cartografía	Revisión teórica. Normalmente, no nos referimos a la literatura infantil y juvenil como un área influenciada por el movimiento feminista. Sin embargo, desde el comienzo, se atribuyó un condicionamiento instructivo a la literatura infantil y juvenil, ubicándose a menudo en el campo educativo. Por lo tanto, el movimiento feminista se ocupó de la revisión de muchos de estos textos, en el contexto de actividades a favor de la coeducación. La literatura gallega no fue una excepción, por lo que este trabajo tiene como objetivo revisar las tareas llevadas a cabo por las feministas con el fin de analizar los libros existentes y fortalecer una nueva literatura infantil y juvenil.

Dialnet	Yugueros A. J. (2015) Ehquidad, 4, 61-70.	La coeducación en la escuela como modelo de socialización.	Revisión teórica.	En este artículo se va a tratar de la coeducación en la escuela como modelo de socialización, para descender seguidamente y de forma somera, al estudio de la construcción social de la masculinidad y de la feminidad, llevados de la mano de prestigiosos autores especialistas en esta materia. Los estados democráticos que tienen como bienes supremos la libertad, la convivencia pacífica, plural y diversa, es conveniente que implementen modelos coeducativos en las escuelas, desde los estadios más tempranos de la enseñanza, para que estos valores se naturalicen en las personas.
Web of Science	Pena, M., (2015) Madrygal-revista de estudios gallegos, 18, 367- 375	Identidad Femenina y Educación a través de la Literatura: Análisis Crítico sobre Colecciones Coeducacionales para Niños y	Revisión teórica.	Durante los últimos años, el sistema de literatura gallega ha sido testigo de la aparición de muchas colecciones de coeducación diferentes para niños y jóvenes que fueron promovidas por iniciativas institucionales. El objetivo de este artículo es contextualizarlos -revelando sus precedentes- y analizarlos desde el punto de vista de la educación de la literatura y desde la perspectiva de las diferentes identidades femeninas incluidas en estas colecciones.

Jóvenes

8.3. Tabla 3: (Formación profesorado) AND (Coeducación)

BASE DE DATOS	ESTUDIO	TÍTULO	MUESTRA Y MÉTODO	RESULTADOS
Dialnet	Hemando A., Hortigüela D. (2018), Contextos educativos: Revista de educación, 1, 67-81 (Ejemplar dedicado a: Género y Educación / coord. por María Angeles Goicoechea Gaona, Olaya	El trabajo coeducativo y la igualdad de género desde la formación inicial en educación física.	Participaron 51 alumnos/as de Grado de Educación Primaria y siete docentes universitarios, de diversas universidades, expertos en el tratamiento de la EF. Se ha utilizado una metodología cualitativa,	El objetivo del estudio es comprobar en qué medida un enfoque participativo en la formación inicial del profesorado (FIP) de Educación Física (EF) contribuye a que el alumnado valore positivamente el uso de estrategias vinculadas con la educación y el trabajo de género. Esto se contrasta con las valoraciones que realiza el personal experto acerca de su empleo en la situación educativa actual. La investigación se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Los resultados muestran cómo tras vivenciar los contenidos prácticos de la

	Fernández Guerrero).	siendo los grupos de discusión con alumnado y las entrevistas a docentes los instrumentos de recolección de datos.	asignatura, los/as futuros/as maestros/as consideran haber descubierto el área como una herramienta idónea para el trabajo coeducativo y de género. Las personas expertas manifiestan que se necesita una reorientación en la EF escolar hacia las relaciones interpersonales y la cooperación. Se concluye acerca de la relevancia que tiene seguir conexiónado la práctica escolar con la FIP respecto a la coeducación y el trabajo de género.	
Dialnet	Aristizabal P., Gómez A., Ugalde A. I., Lasarte G. (2018). Revista complutense de educación, 29(1), 79-95.	La mirada coeducativa en la formación del profesorado.	La muestra de profesorado participante mediante la cumplimentación del cuestionario está formada por 421 profesores y profesoras y 49 personas pertenecientes a los equipos directivos de los centros. Para profundizar en los temas detectados	Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación percibida por la mayor parte del personal docente y muestran posturas favorables a la misma y a la sensibilización del profesorado para la igualdad. Únicamente un 7,7% de las personas encuestadas piensa que estos temas no deberían ser responsabilidad de los centros, si bien un 84,4% estiman que en los centros deberían contar con más recursos para integrar la práctica coeducativa en el quehacer diario. Los resultados concuerdan con otros obtenidos en investigaciones anteriores.

				en los cuestionarios, se han realizado cinco grupos de discusión, 2 con profesorado, y 3 con alumnado.
Dialnet	Rausell H. y Talavera M. (2017). Iglesias M. J., Lozano I. (coords.), La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s, 29, 329-345.	Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado.	Revisión teórica y propuesta metodológica.	La situación de la implementación del género y la diversidad sexual en las etapas de Educación Infantil y Primaria es heterogénea en el conjunto de España. El presente estudio se centra en analizar la situación de la perspectiva de género en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València, como parte de la formación especializada que se oferta desde la Facultad de Magisterio para futuros docentes y otros formadores. También trata de hacer una propuesta metodológica para contribuir a la formación especializada en investigación desde la perspectiva de género.
Dialnet	Ballarín P. (2017). Atlánticas. Revista Internacional de	¿Se enseña coeducación en la	Revisión teórica.	En este artículo nos interrogamos sobre cómo está contribuyendo la Universidad, responsable de la formación inicial del profesorado, a formar en coeducación. Para ello

Estudios Feministas, 2(1), 7-31.	Universidad ? Universidad	<p>analizamos cómo se han aplicado en las universidades las medidas legales para el desarrollo de la igualdad. Indagamos en el aprendizaje producto del rápido acceso a la información cada vez más expandido, horizontal y deslocalizado y sus posibles consecuencias. Concluyendo en la confusión de ideas imperante en cuestiones que hunden sus raíces en el feminismo y la ausencia de una formación adecuada para que los futuros profesionales de los diversos niveles del sistema educativo se comprometan en la construcción de la escuela coeducativa y con los cambios en una educación que se reconoce como transmisora y legitimadora de desigualdades discriminatorias en función del sexo.</p>
Dialnet	Ayuste A., Rodríguez M. C., Vila E. S., Valdivielso S. (coord.) (2016) Democracia y Educación en la formación	<p>Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad</p> <p>Reflexión y propuesta de intervención.</p> <p>En España el reconocimiento del derecho a la educación tanto para niños como para niñas es un hecho desde mediados del siglo XX. No obstante, hemos de ser conscientes que si bien se ha conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real pues el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados</p>

	docente / coord. por Is abel Carrillo i Flores, 117-140.	y democracia.	de igualdad y las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas son prueba de que las cosas no han cambiado al ritmo que sería deseable. Por esta razón, la ponencia que presentamos pretende reflexionar sobre cómo el aumento de la diversidad dentro de los espacios educativos nos obliga a incorporar nuevas epistemologías que la tengan en cuenta. Con esta premisa analizamos el papel de la institución escolar en la reproducción de las desigualdades de género y sugerimos algunas propuestas de intervención educativa dirigidas a lograr el cambio hacia la igualdad y la democracia en la escuela.	
Dialnet	Aristizabal P., Gómez-Pintado A., Lasarte G. y Ugalde A. I. (2016). Revista Complutense de Educación, 1(29), 79- 95.	La mirada coeducativa en la formación del profesorado.	Para la recogida de la información se han utilizado cuestionarios y realizado grupos de discusión. La muestra de profesorado participante mediante la cumplimentación del	En este artículo se presentan los resultados derivados de un proyecto de investigación subvencionado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, cuyo propósito es realizar el diagnóstico de la presencia de la coeducación en los centros escolares de la ciudad. Se presentan también los resultados obtenidos sobre las necesidades formativas que percibe el profesorado y sus actitudes y propuestas ante la

		<p>cuestionario está formada por 421 docentes y 49 personas pertenecientes a los equipos directivos de los centros. Para profundizar en los temas detectados en los cuestionarios, se han realizado cinco grupos de discusión; 2, con profesorado y 3, con alumnado.</p>	<p>formación en coeducación.</p> <p>Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación percibida por la mayor parte del personal docente y muestran posturas favorables a la misma y a la sensibilización del profesorado para la igualdad. Únicamente un 7,7% de las personas encuestadas piensa que estos temas no deberían ser responsabilidad de los centros, si bien un 84,4% estima que en los centros deberían contar con más recursos para integrar la práctica coeducativa en el quehacer diario. Los resultados concuerdan con otros obtenidos en investigaciones anteriores.</p>	
Dialnet	Álvarez A., Aristizabal P., Lasarte G., Nuño T. y Vizcarra M. T. (2015) REDU: Revista de Docencia Universitaria, 13(1).	La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Universitaria, 13(1).	Este artículo describe una experiencia educativa innovadora centrada en el tratamiento que se está dando a la formación en género en los nuevos grados de la Escuela	La orientación elegida para introducir la perspectiva de género responde a los resultados de una investigación previa, realizada por la entonces dirección de la EUMVG dentro de una convocatoria impulsada por el Vicerrectorado de Calidad y Mejora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en 2009. La convocatoria recibía el nombre de Plan de

(Ejemplar dedicado a: Vitoria-Gasteiz. Epistemologías docentes)	Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (en adelante EUMVG).	implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora (PISAM), a la que se presentaron tres acciones de mejora, recibiendo subvención la que atendía al diagnóstico de la situación de la Igualdad en dicha escuela. Gracias a esa primera aproximación, se vio la necesidad de introducir la coeducación en los nuevos planes de estudio, y se concretó en esta propuesta que se presenta a continuación, en la que se trabaja la formación en género de manera transversal, a través de trabajos modulares y mediante actividades complementarias de formación y sensibilización integradas en las asignaturas troncales de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Este artículo recoge la experiencia acumulada durante los primeros cursos de grado.
Dialnet Azorín C.M. (2014). Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2).	Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. 115 profesores/as de tres Centros de Educación Infantil y Primaria y un Centro de Educación Secundaria de la Región	El propósito de este trabajo es conocer las actitudes del profesorado hacia la coeducación desde la perspectiva sociocultural, personal y relacional del ser humano. Los resultados denotan una buena predisposición por parte del colectivo

de Murcia. Asimismo, se ha utilizado la Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación (Rebollo et al., 2011) para la obtención de información. docente en cuanto a la implementación de la coeducación en sus aulas de referencia aunque se perciben diferencias según sexo. A tenor de lo expuesto se concluye esbozando algunas claves para el desarrollo de una educación inclusiva e igualitaria.

8.4. Tabla 4: (Escuelas diferenciadas) AND (Coeducación)

BASE DE DATOS	ESTUDIO	TÍTULO	MUESTRA Y MÉTODO	RESULTADOS
Dialnet	Moreno G. (2017) Diario La Ley, 9054.	Educación separada por sexos y conciertos	Revisión teórica	En el presente trabajo analizamos brevemente la problemática que desde hace años gira en España en torno a la llamada educación segregada o diferenciada por sexos y sí la misma es atentatoria de la igualdad y no discriminación por sexos o constituye un modelo más,

		educativos en la STS de 4 de mayo de 2017		una opción educativa distinta a la llamada coeducación o educación mixta se consideraba por algunos sectores como el modelo que mejor podía cumplir con los objetivos de la educación.
Dialnet	Venegas M. M. y Heras P. (2016)	Financiar la segregación educativa. Un debate sobre la educación, LOMCE desde una política y sociedad, 2(1, 2), 73-99.	Revisión teórica.	La reforma educativa que ha supuesto la LOMCE desde su aprobación en diciembre de 2013 ha abierto importantes debates educativos y sociales sobre los cambios que supone con respecto a la LOE (2006), de entre los cuales cabe destacar la financiación con fondos públicos de las escuelas que segregan por sexo (single-sex). En este artículo empezamos analizando los cambios introducidos por la LOMCE desde una perspectiva crítica de género; a continuación, centramos el análisis en el debate sobre la financiación pública de la escuela segregada desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades en democracia; finalmente, concluimos defendiendo la coeducación como modelo que hace efectiva la igualdad de oportunidades frente a esa escuela segregada.

Web of Science	Hyde, J. s. y Pahlke, E. (2016)	El debate sobre la escolaridad de un solo sexo.	Revisión teórica	Los partidarios de la escolaridad de un solo sexo creen que la separación de niños y niñas, por aulas o escuelas, aumenta el rendimiento académico de los estudiantes. Los críticos de la escuela de un solo sexo creen que la segregación de género aumenta los estereotipos de género de los estudiantes y no tiene ningún efecto en los logros de los estudiantes. En este artículo, presentamos estas razones, centrándonos en los problemas de desarrollo que pueden afectar la efectividad de la educación de un solo sexo. Luego revisamos la investigación sobre la efectividad de la escolaridad de un solo sexo. En general, los hallazgos sugieren que la escolaridad de un solo sexo no es más efectiva que la educación mixta para mejorar los logros académicos o las actitudes de los estudiantes. Se necesita más trabajo para explorar una gama más amplia de resultados, examinar los factores de desarrollo que pueden influir en la efectividad de varios tipos de escolaridad, y comunicar los resultados a los padres, educadores y formuladores de políticas.
Dialnet	Ahedo J. (2015) Estudios	El fundamento antropológico de la educación	Revisión teórica.	El objetivo es explicar cuál es el fundamento antropológico de la educación diferenciada. La coeducación procura garantizar la igualdad con la socialización mediante la convivencia conjunta de ambos sexos.

	sobre diferenciada. educación, V ol. Estudios sobre Educación, 28, 155-170.			La educación diferenciada pretende lograr el más alto rendimiento académico, el desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la optimización de la persona. El fundamento antropológico de la educación diferenciada estriba en el desigual modo de crecer a nivel esencial basado en la diferente activación de las potencias espirituales de la que ambos sexos son capaces por medio de la sindéresis.
Dialnet	Venegas M. Segregar versus M. (2015) coeducar. Un Ehquidad, 3, 49-75.	Este artículo analiza datos procedentes de una investigación sobre educación afectivo- sexual en un centro al que asiste un alumnado social y educativamente desfavorecido de toda la provincia de Granada.		Estos datos muestran discursos y prácticas generalizados que en un contexto social patriarcal, marcado por la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social. Este artículo defiende la tesis de que las propuestas segregadoras, que el Ministerio de Educación introduce con la LOMCE (2013), tienen un impacto directo sobre el sistema educativo y, por ende, la sociedad, como es reforzar el sexismo, la desigualdad y, con ello, las diversas manifestaciones de violencia de género que se observan en la adolescencia. Con los datos aportados se revisa la presencia de los principios democráticos de igualdad y diversidad en la legislación educativa reciente en España: LOGSE (1990), LOCE (2002) LOE (2006) y LOMCE (2013). Seguidamente, recojo el debate reabierto actualmente entre escuela segregada y escuela coeducadora. Los datos permiten concluir señalando la persistencia de la desigualdad

Web of Science	Bigler, R. S., Hayes, A. Liben, L. S. (2014) Advances in Child Development and Behavior, 47, 225-260.	El papel del género en contextos educativos y resultados. Revisión teórica	de género entre adolescentes, conducente a la violencia de género en esta edad. Por ello, el artículo termina defendiendo la importancia de coeducar las relaciones afectivo-sexuales desde el currículum formal. Las enmiendas aprobadas como parte de la Ley Que Ningún Niño Se Queda Atrás en 2006 hicieron legales algunas formas de educación pública de un solo sexo (SS) en los Estados Unidos. Los proponentes ofrecen una serie de argumentos a favor de dicha escolarización. Este capítulo identifica y evalúa cinco amplias razones para la educación SS. Llegamos a la conclusión de que la evidencia empírica no respalda las afirmaciones de los proponentes, pero sugiere maneras de mejorar la coeducación. Específicamente, nosotros (a) mostramos que los supuestos beneficios de la escolaridad en SS surgen de factores confundidos con, pero no causalmente, vinculados a la composición de un solo sexo; (b) impugnar las afirmaciones de que el sexo biológico es un marcador efectivo de las diferencias relevantes para la instrucción; (c) argumentan que el sexismo por parte de maestros y padres persiste en contextos de SS; y (d) criticar la noción de que el género "desaparece" en contextos de SS. También abordamos las implicaciones sociales del uso de la educación segregada por sexo y concluimos que
----------------	---	--	--

				los factores que se consideran beneficiosos para los estudiantes deben implementarse dentro de las escuelas mixtas.
Web of Science	Pahlke, E., Hyde, Janet Shibley, J. E. (2013)	Los efectos de un solo sexo en comparación con la escolarización mixta en matemáticas y ciencia Logro: datos de Corea	Revisión teórica.	Algunos distritos escolares de EE. UU. Están experimentando con la educación de un solo sexo, con la esperanza de que produzca mejores resultados académicos para los estudiantes. La investigación empírica sobre los efectos de la escolaridad de un solo sexo, sin embargo, ha sido equívoca, con varios estudios que encontraron beneficios, desventajas o ningún efecto. La mayor parte de esta investigación se ve afectada porque las familias generalmente eligen si el niño asiste a una escuela mixta o de un solo sexo, por lo que existen efectos de selección que crean diferencias preexistentes entre los estudiantes en los diferentes tipos de escuelas. La investigación reportada aquí se capitalizó en el caso de Corea, donde los estudiantes son asignados aleatoriamente a escuelas de un solo sexo o mixtas. Utilizando los datos del Estudio de Tendencias Internacionales de las Matemáticas y las Ciencias (TIMSS) de 2007, aplicamos modelos lineales jerárquicos para dar cuenta del anidamiento de los estudiantes dentro de las escuelas. Los resultados para los estudiantes de octavo grado indicaron que no hubo diferencias

entre los estudiantes de escuelas mixtas y mixtas en matemáticas y ciencias. Los resultados de los datos MISS de 2003 replicaron el hallazgo: el rendimiento de las matemáticas y ciencias de los estudiantes no estaba relacionado con la composición de género de su escuela. Estos resultados ponen en duda si la escolaridad de un solo sexo tiene las ventajas académicas reclamadas por sus defensores.

9. ANEXO 2: PLAN ESTRATÉGICO PARA LA IGUALDAD DE HOMBRES Y MUJERES EN ARAGÓN (2017-2020).

OBJETIVO 4: PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS. EDUCACIÓN

1. Diseñar e implementar programas destinados al alumnado, familias, profesorado que incluyan materias sobre la igualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género, diversidad cultural y diversidad afectivo sexual.
2. Promover acciones de educación para el desarrollo, orientadas a una transformación social hacia la equidad de género, el respeto a la diversidad y la inclusión de la interseccionalidad.
3. Participación del organismo de igualdad en charlas, jornadas y talleres sobre igualdad de género en los centros educativos.
4. Inclusión de indicadores en la Supervisión de todas las etapas educativas, en centros públicos y privados, teniendo en cuenta el principio de Interseccionalidad para verificar si se trabajan espacios de relación no estereotipados, basados en relaciones de igualdad, e incluir acciones para romper la brecha de género en la elección de los estudios.
5. Diseño de actividades formativas para el profesorado de todas las etapas educativas no universitarias y representantes de igualdad en los Consejos Escolares que incluyan contenidos relacionados con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta el principio de interseccionalidad.
6. Integrar en la formación dirigida a los equipos directivos contenidos específicos relacionados con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
7. Fomentar la implementación de los Planes de igualdad en los Centros educativos, en los Consejos Escolares que haya Agentes de Igualdad con formación y con funciones definidas y paridad en los Consejos Escolares
8. Crear y difundir materiales didácticos sobre igualdad de género, diversidad cultural y diversidad afectivo sexual.

9. Promover publicaciones y materiales didácticos elaborados por mujeres y visibilizarlas a éstas en todos los ámbitos educativos, así como las aportaciones de las mujeres a la Historia de Aragón y resaltar la importancia de su diversidad que ha enriquecido y contribuido a la cultura y al patrimonio aragonés.
10. Apuesta por la creación de espacios de participación de toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y los distintos modelos de familias.
11. Implementar la coeducación y la educación en relación en todas las etapas educativas. La Inspección Educativa debe velar por su cumplimiento.
12. Impulso de acciones de defensa y promoción de la igualdad entre los niños y las niñas, con independencia de su sexo, edad, nacionalidad, pertenencia étnica, discapacidad, religión, clase social o cualquier otra condición.
13. Fomento de los valores de solidaridad, tolerancia, actitud crítica ante las desigualdades, respeto de los derechos humanos, equidad de género y cultura de paz, a través del apoyo a proyectos de educación para el desarrollo y sensibilización en igualdad de género dirigidos a la población infantil y juvenil, Incorporar en los planes de estudio contenidos específicos sobre igualdad de género dentro de las asignaturas de manera transversal estableciendo un itinerario en todas las etapas educativas, incluyendo la diversidad cultural y diversidad afectivo sexual.
14. Revisión, adaptación y actualización de los recursos pedagógicos y didácticos (soportes metodológicos, técnicas didácticas de aula, juguetes, juegos, libros, material audiovisual, etc) de forma que estos contribuyan a fomentar la igualdad entre mujeres y hombres.
15. Supervisar y garantizar que los materiales lectivos de todos los niveles incluyan y respeten la perspectiva de género, la diversidad cultural (reflejando en ellos la Historia y cultura de todos los grupos culturales) y el lenguaje inclusivo. Así mismo se velará por la eliminación de prejuicios y estereotipos sexistas que supongan discriminación entre hombres y mujeres, suprimiendo los materiales en los que se fomente la desigualdad y la violencia de género.

16. Realizar acciones para reducir el abandono, el fracaso y el absentismo escolar teniendo en cuenta la aplicación de la perspectiva de género desde el punto de vista de la interseccionalidad.

17. Promover acciones para prevenir y atajar el acoso escolar por motivos de discriminación como pueden ser el sexo, edad, nacionalidad, pertenencia étnica, discapacidad, religión, clase social o cualquier otra condición

(Consejería de Educación, Cultura y Deporte. 2017, 2018, 2019 y 2020).

ÁMBITO UNIVERSITARIO

1. Impulso y refuerzo de la Cátedra de Igualdad de Género del Instituto Aragonés de la Mujer y la Universidad de Zaragoza.
2. Difusión de las acciones y programas de igualdad del Gobierno de Aragón en el ámbito universitario.
3. Apoyo a la realización de prácticas universitarias y de formación profesional y en la realización de estudios académicos en el Instituto Aragonés de la Mujer.
4. Organización de jornadas, encuentros y actividades de impacto social para acercar los estudios y los temas de igualdad a todo el personal universitario y facilitar programas de colaboración internacional con otras universidades con perspectiva de género. Que exista en todas las convocatorias que tengan financiación los requisitos y cláusulas vinculadas con la igualdad y además deberán velar por la representación equilibrada y la igualdad de oportunidades. Que se incluya la perspectiva de género en la evaluación de: PDI, Titulaciones e investigación. En todos ellos se tendrá en cuenta el principio de Interseccionalidad.
5. Organización de una Jornada conjunta entre la Cátedra de Igualdad de Género y el Instituto Aragonés de la Mujer en torno al 8 de marzo de cada año sobre esta cuestión.

6. Incluir materias de igualdad en asignaturas, guías docentes y programas de investigación en las universidades aragonesas teniendo en cuenta el principio de interseccionalidad.
7. Inclusión de materias de igualdad en cursos de extensión universitaria, actividades culturales, conferencias y programas propios de las universidades aragonesas incluyendo el principio de interseccionalidad.
8. Empleo del lenguaje inclusivo y no sexista en ámbitos universitarios.
9. Elaboración de datos sobre porcentajes de alumnas y egresadas, así como sobre las salidas profesionales en los programas de orientación preuniversitaria con el fin de potenciar el perfil de las titulaciones entre las alumnas.
10. Medidas de comunicación que incidan en una elección de estudios y salida profesional no sesgada por cuestiones de género.
11. Convocar ayudas de investigación de temática específica sobre igualdad y feminismo, desde todas las perspectivas y considerando las especificidades de todos los grupos sociales.
12. Implementación y evaluación del Plan de Igualdad de las universidades aragonesas. Este Plan fomentará la igualdad, la prevención de la discriminación y la violencia de género e implicará al proyecto educativo, laboral, investigador y social de cada Universidad.
13. Incorporación de un nuevo criterio de desempate en las convocatorias de ayudas y subvenciones para el sistema de investigación de las Universidades aragonesas basado en la valoración especial de los proyectos liderados por mujeres en los ámbitos científicos en los que están infrarrepresentadas así como de los que presenten grupos de investigación con presencia equilibrada de mujeres y hombres.
14. Formación al profesorado en materia de igualdad de género, equidad y diversidad.
15. Fomento de la utilización del lenguaje inclusivo en todos los aspectos que competan al ámbito universitario.
16. Incluir materias y/o contenidos de igualdad de género en las asignaturas obligatorias de todas las ramas formativas en el ámbito universitario.

Consejería de Innovación, Investigación y Universidad. 2017, 2018, 2019 y 2020.

10. ANEXO 3: GRÁFICO DE LOS RESULTADOS DE LOS ARTÍCULOS REVISADOS.

