



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinarios

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

Coeducación y cambio conceptual

C. Mañas Viejo; A. Martínez Sanz; M. Molines Alcaraz; N. Montesinos Sánchez;
M.M. Esquembre Cerdá; J.M. García Fernández; R. Gilar Corbí; M.J. León Antón

*Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica
Universidad de Alicante*

RESUMEN

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, Shgulman 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 de la misma. Metodológicamente utilizaremos la entrevista semi -estructurada y en profundidad y esperamos visibilizar la importancia de la coeducación y encontrar nuevas relaciones y nuevas posibilidades entre el contenido utilizado para desarrollar la enseñanza de la coeducación y sus representaciones

Palabras clave: coeducación; estrategias didácticas, socialización; representaciones y tópicos educativos.

1. INTRODUCCIÓN

La coeducación, entendida como la oportunidad de impulsar el desarrollo de las personas en igualdad de oportunidades, y por tanto desde la igualdad de valores entre las personas, independientemente de su sexo y de su origen sociocultural se presenta como una herramienta eficaz para influir, con profundidad, en el cambio cognitivo necesario en una sociedad cuya base angular es el conocimiento.

El concepto de coeducación en España tiene un largo y sinuoso recorrido. Sus primeras experiencias las podemos encontrar en las escuelas unitarias (Gelis, 2004; Mañas 2013) en una España precaria y pobre que deja que los niños y las niñas se formen en el mismo espacio público, que no en el mismo lugar ni con los mismos contenidos. En España, las primeras defensas de la escuela mixta y de la coeducación se realizan desde el pensamiento racionalista e igualitario como el de Emilia Pardo Bazan, Martori. (1994) que considera que la igualdad de todos los individuos comporta, a su vez, la igualdad de hombres y mujeres en la educación. Y será la Institución Libre de Enseñanza la representante, por excelencia, de este modelo mixto de aprendizaje que se desarrolla en España hasta la llegada de la dictadura franquista. Es imprescindible señalar que esta escuela mixta, que tan importante fue para las mujeres, no tenía como objetivo cambiar su rol dentro de la sociedad. Simplemente dignificar su situación social y mejorar así las relaciones entre ambos sexos. Tras el cierre de la Institución Libre de enseñanza, vino el escarnio a los y las maestras y una oscura etapa para la educación en general y para la educación de las mujeres españolas, de nuevo, en particular. Tendremos que esperar hasta finales del siglo XX para que la educación de las mujeres y su valor social se vayan incrementando poco a poco en una sociedad que reclama un cambio, no sólo para las mujeres, pero también para ellas y con ellas. Estamos en la España de la Transición. Tal y como señala Marina Subirats (1985) entre 1970 y 1978 se consolida la escuela mixta, lo que permite un gran avance en la escolarización femenina. A partir de 1978 y hasta 1985 la dinamización del movimiento educativo se refleja en múltiples reflexiones acerca de las condiciones y características de la educación de niñas y niños y sus efectos sobre las mujeres, a la vez que empiezan las innovaciones y se definen objetivos de cambio a partir de los conceptos “educación no sexista” y “coeducación”. Sin embargo, tal y como señala Subirats (2009) en esos años, es necesario combatir la idea de que la escuela mixta es una escuela que educa en igualdad, por el mero hecho de ser mixta. El reverso de esta moneda es que el tema de la coeducación y su trasfondo social no aparecen en la escena

de los debates pedagógicos: se da por sentado que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas. Tal y como señala Martínez- Román (2009) la raíz más perniciosa de toda violencia es aquella que está arraigada en supuestos que la convierten en invisible. Son supuestos que diluyen las manifestaciones de la violencia en el entramado de lo normalizado en una cultura.

En los 90 La coeducación se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para combatir las desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia que esta desigualdad fomenta. Y con el nuevo siglo la coeducación, podríamos decir que entra en la agenda política institucional al más alto nivel, (Ullastres, 2014) y aumentan significativamente el número de investigaciones, publicaciones y actividades de divulgación, así como programas, talleres y guías sobre las prácticas coeducativas, focalizando su atención en el curriculum oculto (Torres, 1991; Cueto, López & García, 2016). y en la transmisión cultural de los estereotipos que está a la base, en la jerarquía del conocimiento y que por tanto contaminan su desarrollo conceptual posterior (Duque, Fisas, & Valls, 2004).

Nos proponemos explorar y analizar las estrategias pedagógicas que el profesorado universitario, experto en género, utiliza en la docencia específica de sus respectivas áreas de conocimiento. El propósito de esta exploración y análisis es potenciar por un lado, la reflexión sobre la introducción de la equidad de género en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, incluida la evaluación y perfilar estrategias pedagógicas multidisciplinares coeducativas y por otro lado, fomentar la sensibilidad del profesorado en general de la importancia de dar visibilidad, contenido y evaluación a la equidad de género en el conocimiento.

2. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se desarrolla en el contexto universitario, ocupándonos del conocimiento que conscientemente y de modo deliberado e instructor, el profesorado trasmite en relación a la categoría género en el desarrollo de su docencia. Entendiendo este proceso como coeducativo. Para llevar a cabo este estudio de exploración hemos seleccionado a ocho profesoras y dos profesores considerados expertas y expertos, respectivamente, no sólo en género, también en sus áreas de conocimiento. Asumiendo que cinco años de docencia en una asignatura concreta y al menos cinco publicaciones sobre cuestiones relacionadas con la igualdad de géneros eran condición necesaria y suficiente para designarles con el grado de

expertez requerido para la participación en esta investigación. Queremos agradecerles, en este punto, su inestimable colaboración.

Para desarrollar nuestra exploración y análisis hemos utilizado la entrevista semi-estructurada por considerarla la herramienta más adecuada para la consecución de nuestros objetivos (Ozona y Pérez 2004). La entrevista está estructurada en tres puntos fuertes, flexibles y abiertos sobre:

- los objetivos que el profesorado se propone conseguir con respecto al género, en una asignatura concreta, de una determinada titulación y que se imparte desde un centro específico.
- los procedimientos de intervención teórico-prácticos que se ejecutan en el aula, o en su representación virtual, su fuera el caso.
- la evaluación, tanto de los objetivos previstos respecto a la equidad de género, como al proceso mismo.

A cada docente participante en este estudio se le ha enviado por correo electrónico la entrevista semi-estructurada y una pequeña guía de instrucciones, en la que se le anima a preguntar dudas o sugerencias, así como se le brinda la posibilidad de no contestar por escrito y hacerlo verbalmente. Solo una experta realizó la entrevista semi-estructurada oralmente.

Para estudiar los resultados obtenidos hemos utilizado algunas de las categorías descritas por Rocio Jiménez (2007) basadas en la teoría dialógica de Bajtin (1986)ⁱ y en el paradigma ecológico de Bronfenbrenner(1979), y otras de carácter más personal como la utilización del lenguaje no sexista en todo el proceso, incluida la evaluación. Si bien es cierto que las categorías descritas en el estudio de Jimenez (2007), se analiza el tipo de discurso narrativo de género que tiene el personal docente fuera del contexto de la docencia y nuestra apuesta es por la exploración, no ya del discurso, sino de las estrategias pedagógicas, es decir, en su práctica docente, en propuestas concretas de aprendizaje que cada profesor o profesara lleva al aula con el objetivo concreto de combatir la inequidad de género, pensamos que puede ser una buena categorización para inferir estrategias multidisciplinares pedagógicas valiosas en la intervención educativa necesaria respecto al género. Jimenez (2007) distingue en su estudio tres categorías de los docentes en su discurso sobre su propia práctica docente: Referentes Valorativos de la cuestión de género; forma expresiva; estilos discursivos. Cada una de estas categorías tiene sus dimensiones respectivas en las modalidades diversas a las

que se refiere. En nuestro estudio vamos a adaptar las dimensiones, modalidades de las categorías a las estrategias pedagógicas utilizadas para la intervención en equidad de género en el conocimiento específico de un tema.

Referentes valorativos de la cuestión de género: Nos interesa enmarcar dentro de esta categoría: nuestro primer bloque de análisis, los objetivos que respecto al género se explicitan o no en la descripción de los mismos.

Internos: los objetivos de equidad de género están enmarcados en los objetivos generales de la asignatura,

Externos: Los objetivos sobre la igualdad de los géneros en el conocimiento no están descritos como objetivo a alcanzar en la asignatura, aunque si está presente en la literatura científica utilizada en el discurso docente.

Ausentes: No está descrito como objetivo, ni tampoco está representado en la literatura científica reseñada como clave para el tema, pero si está en la práctica docente, como ejemplos, llamadas de atención, debates y exposiciones.

Forma expresiva: nos interesa englobar en esta categoría nuestro segundo eje de interés en este estudio: los procedimientos de intervención teórico-prácticos que se ejecutan en el aula, o en su representación virtual, si fuera el caso.

Distinguiremos los siguientes modos o dimensiones:

Coherencia Interna. En la que incluiremos la programación de actividades descritas con el propósito de evitar desigualdades entre el alumnado y los agentes que pueden intervenir en el proceso.

Trabajo colaborativo e inclusivo. Elaboración de materiales didácticos por parte del alumnado para combatir las desigualdades en el contexto estudiado.

Foro de debate: Incentivar la dialéctica de las distintas posiciones con el objetivo de modificar, actualizar las mismas

Exposición magistral.

Estilo evaluativo, en donde enmarcaremos el tipo de evaluación que se realiza sobre los objetivos propuestos, tanto de manera académica y formal como la evaluación que se realiza en base a la evaluación de los resultados obtenidos, es decir del grado de eficacia y

eficiencia obtenido mediante la propuesta desarrollada en el aula o en un espacio virtual que la represente. Incluyendo las siguientes dimensiones:

Descriptivo, aquella en la que la evaluación consiste en una descripción puramente física de los resultados obtenidos.

Interpretativo, aquella que asigna interpretación a los resultados obtenidos.

Analítico, Aquella que no solo analiza los resultados sino que los compara y trata de buscar alternativas.

Además de estas categorías se registra en cada entrevista la utilización o no de lenguaje sexista y el grado de colaboración establecido entre el grupo de profesores con quienes comparte la asignatura.

Cuadro de categorías

Categorías	Dimensiones	Definición	Lenguaje	Coordinación departamental
Referentes valorativos RV	Internos IN	los objetivos de equidad de género están enmarcados en los objetivos generales de la asignatura		
	Externos EX	Los objetivos sobre la igualdad de los géneros en el conocimiento no está descrito como objetivo a alcanzar en la asignatura, aunque si está presente en la literatura científica utilizada en el discurso docente.		
	Ausentes AU	No está descrito como objetivo, ni tampoco está representado en la literatura científica reseñada como clave para el tema, pero si está en la práctica docente, como ejemplos, llamadas de atención, debates y exposiciones.		

Forma expresiva	Coherencia Interna (COHE)	En la que incluiremos la programación de actividades descritas con el propósito de evitar desigualdades entre el alumnado y los agentes que pueden intervenir en el proceso.		
	Trabajo en grupo colaborativo TRAC	Elaboración de materiales didácticos por parte del alumnado para combatir las desigualdades en el contexto estudiado.		
	Lección magistral LM	Disertación teórica sobre los aspectos más relevantes del tema		
	Aula como foro de debate racional AF	Foro de debate: Incentivar la dialéctica de las distintas posiciones con el objetivo de modificar, actualizar las mismas		
Estilo Docente ED	Descriptivo Dtivo	aquella en la que la evaluación consiste en una descripción puramente física de los resultados obtenidos		
	Interpretativo Itivo	aquella que asigna interpretación a los resultados obtenidos		
	Analítico A	Aquella que no solo analiza los resultados sino que los compara y trata de buscar alternativas.		

3. RESULTADOS

Los resultados significativos los resumimos en el siguiente cuadro:

Docentes (Exp)	Lenguaje	RV	FE	EEva	Coord. dpto.
Exp.1	NS	IN	LM/TRAC/COHE/ AF	A	S
Exp.2	NS	IN	COHE/LM/TRAC	A	N
Exp.3	S	AU	TRAC/LM/AF/	Ditivo	N
Exp.4	NS	EX	TRAC/LM/AF	Intivo	S
Exp.5	NS	IN	COHE/TRAC/LM	A	S
Exp.6	NS	IN	COHE/TRAC/COHE/ LM	A	S
Exp.7	S	AU	AF/LM/AF	Ditivo	N
Exp.8	NS	EX	TRAC/COHE/LM	Ditivo	S
Exp.9	NS	IN	LM/AF	Intivo	N
Exp.10	S	IN	COHE/LM/	A	S
10	7/NS//3S	6	5	5	N

Vemos como el 70 por ciento de la muestra seleccionada utiliza lenguaje no sexista, nos llama la atención que tres de las diez, es decir el 30%, utiliza un lenguaje sexista. Si tenemos en cuenta que el lenguaje implica representación, e interiorización (Fernandez, 1999; Trigueros y Fernandez 1999) de la doble función vehicular del lenguaje no sexista, aquella que no solo hace al profesorado vehículo de un discurso, sino también canal de acceso al mismo, no podemos dejar de subrayar la importancia de seguir insistiendo en la importancia de un lenguaje inclusivo, no sexista como herramienta de acceso a un cambio conceptual que equipare a hombres y mujeres en representación pedagógica y conceptual (Vargas Muñoz, 2011).

Los objetivos respecto al género son explicitados desde el inicio de la asignatura como cualquier otro relativo al tema de estudio en un 60%. Un 20% no explicita objetivos respecto al género en el programa general, pero sí recoge referencias bibliográficas bien definidas respecto al género y otro 20% lo deja para la dialéctica del aula, mediante ejemplos, prácticas

y experiencias vitales. Es interesante resaltar que las personas que delimitan los objetivos desde el inicio de la asignatura, lo hacen también en las referencias y en las prácticas llevadas a cabo. Por tanto se nos muestra esta categoría como inclusiva. No obstante conviene resaltar que todas narran ciertas dificultades y resistencias que presentan algunas áreas de conocimiento, bien por sus fuentes decimonónicas, bien por la asignación social del conocimiento a un género determinado. (Moser, 1998, Tarrés 2015). Respecto a los procedimientos, categoría que hemos denominado como Forma expresiva, observamos tras nuestra exploración que hay una gran utilización de estrategias pedagógicas, dirigidas a delimitar e identificar las desigualdades de género en el área de conocimiento determinada y sus consecuencias. En general esta exploración coincide con la gran cantidad de publicaciones científicas y divulgativas que sobre la coeducación se han realizado en los últimos 15 años. Bonal, (2000); Sanjuan Sanjuan, (2016). Por último y quizás lo más interesante son los resultados del análisis del tercer bloque, englobado en la categoría denominada Estilo de Evaluaciones, en la que observamos que un 50% manifiesta un estilo analítico, mientras que el 30% se presenta con una estilo descriptivo y un (20%) interpretativo. Significan estos resultados que, incluso, para quienes son considerados expertos y expertas es complicado planificar una evaluación de los aspectos relacionados con la equidad de género.

4. CONCLUSIONES

En esta exploración hemos constatado que bajo las categorías descritas se pueden enmarcar muchas de las estrategias pedagógicas que comparten quienes son considerados expertos y expertas en esta investigación, y eso nos anima a plantear una investigación que vaya más allá de la mera exploración. Hemos comprobado cómo las personas que utilizan la inclusión de las cuestiones de género desde el inicio de la materia como un objetivo más de la misma, utilizan además las estrategias que se engloban en las categorías que aluden al uso de referencias directas y a los ejemplos y prácticas. También cabe señalar que quienes no incluyen desde los objetivos generales de la materia las cuestiones relativas al género, tienden a utilizar menos las referencias y dejan la intervención exclusivamente a la práctica y ejemplificación teórica. Por otra parte hemos constatado, tal y como apunta la literatura científica, que los procedimientos utilizados para combatir la desigualdad que provoca la inequidad de género en el conocimiento, son numerosas y de general utilización. Sin embargo la categoría que engloba el estilo evaluativo de los y las docentes entrevistadas pone de

manifiesto la dificultad que genera la evaluación de este tipo de contenidos cuando no se incluyen en los objetivos generales. Por último destacar la importancia de seguir fomentando el lenguaje no sexista como herramienta de creación de espacios intersubjetivos de igual valor representativo para hombres y mujeres.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Fernández, O., García, N., Correa, M.M. & Zumárraga, M.G. (2013). Diseño didáctico: coeducación: "Mamá, papá, ¡yo también quiero ser fontanera!". *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (10), 7-116.
- Bajtín, M.M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blasco, J.M.T. (2009). Feminización de la pobreza y perspectiva de género. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, (3), 71-89.
- Bonal, X. (2000). *Actitudes del Profesorado Ante La Coeducacion*. Graó.
- Botia, A.B. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Experimental human ecology*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Cortés, R.J. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76.
- Cueto, J.L.H., López, J.C.F. & García, J.A.G. (2016). Reivindicando la memoria. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M.Á.C. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Gelis, J.F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Mañas Viejo, C. (2013). Educación, contexto y género: un recorrido hasta la Transición. *Cuestiones de género*, 17, pp. 133-143.

- Martori, M.S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, (6), 49-78.
- Martori, M.S. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa n° 11. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*, 94.
- Moser, C. (1998). Planificación de género. Objetivos y obstáculos. *Género en el Estado, estado del género*, (27).
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En V. Richarson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4ª ed., Washington, DC: AERA, 333-357.
- Ozonas, L. & Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(05).
- Simón, M.E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. *El harén pedagógico*, 33-51.
- Tarrés, M.L. (2015). Algunos desafíos para imaginar una cultura política con perspectiva de género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2(19), 51-71.
- Trigueros, A.I.A. & Martínez, R.A. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 33-43.
- Ullastres, Á.M. (2014). *Controversias en la educación española*. Alianza editorial.
- Vargas Muñoz, M.E. (2011). Coeducación: la unión perfecta de lenguaje y género. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.
- Viejo, C.M., Sánchez, M.N.M., Cerdá, M.E., Sanz, A.M., Fernández, J.M.G., Corbí, R.G. & Antón, M.J.L. (2016). Red Coeduca. In *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 2217-2225). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zamora, J.A.C., & Murray, O.E. (2015). La educación formal y transmisión cultural. *Revista Educación*, 11(1), 21-28.

ⁱ La teoría Dialógica plantea la importancia del contexto social y comunicativo en la generación de signos (palabras) que organizan conscientemente la mente a lo largo del curso evolutivo.