

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA COEDUCACIÓN: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA TEACHER ATTITUDES TOWARD COEDUCATION: KEYS TO INCLUSIVE EDUCATION

Cecilia M^a Azorín Abellán

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Recibido: 30/08/2014

Aceptado: 11/12/2014

Resumen:

El propósito de este trabajo es conocer las actitudes del profesorado hacia la coeducación desde la perspectiva sociocultural, personal y relacional del ser humano. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de casos en el que han participado 115 profesores/as de tres Centros de Educación Infantil y Primaria y un Centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Asimismo, se ha utilizado la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011) para la obtención de información. Los resultados denotan una buena predisposición por parte del colectivo 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.

Palabras clave: actitudes, coeducación, educación inclusiva, profesorado, igualdad de género.

Abstract:

The purpose of this paper is to know teachers' attitudes toward coeducation from a sociocultural, personal and relational perspective of a human being. For this purpose, a case study has taken place in which 115 teachers have taken place of three pre-school and primary schools education and a secondary school education from the Region of Murcia. Also, the Scale of Teacher Attitudes toward Coeducation has been used (Rebollo et al., 2011) for obtaining information. The results denote a good attitude of teachers to implement coeducation in their classrooms of reference although are perceived differences according to sex. As described, it is concluded by outlining some keys to the development of an inclusive and egalitarian education.

Keywords: attitudes, co-education, inclusive education, teacher, gender equality.

1. Introducción

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 (por suerte cada vez más minoritario) que se muestra reticente a la consolidación de un verdadero estatus de paridad entre niños y niñas, entre hombres y mujeres (UNESCO, 2012). En respuesta a ello, el sistema educativo debe contribuir a superar las expresiones sexistas reproducidas entre generaciones y asumir que entre los grandes retos a los que se enfrentan los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI se encuentra, sin lugar a dudas, la igualdad de género. Un desafío al que la institución escolar ha de adherirse promoviendo una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los miembros de la comunidad (Arnaiz, 2012).

Así pues, la educación (entendida ésta desde la perspectiva de la equidad de género que se circunscribe a la ciudadanía democrática) requiere de la participación integral y en condiciones de igualdad de todos y todas (García, 2012). Por tanto, el papel de la enseñanza adquiere una responsabilidad crucial como herramienta de capacitación de los niños y de las niñas de hoy que serán los hombres y las mujeres de mañana.

Motu proprio, la escuela es un enclave privilegiado que debiera ser aprovechado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y no en la desigualdad (Araya, 2004; Colás y Jiménez, 2006). Desde esta perspectiva, se presupone inexorable la valoración de las actitudes hacia la igualdad que presentan los y las docentes como principales agentes transmisores de valores en el ámbito escolar y su incidencia en las diferentes facetas de la vida entre las que se encuentra la dimensión sociocultural, relacional y personal del ser humano.

En esta línea, puede afirmarse que la organización educativa ejerce una actuación determinante en la búsqueda del equilibrio entre ambos sexos al tiempo que se constituye en un bastión fundamental para la adopción de las medidas, las estrategias y los referentes necesarios que permitan el asentamiento de una pedagogía y una cultura de género en positivo (Pallarés, 2012). De este modo, los centros educativos han de ser conocedores de las actitudes hacia la coeducación que el colectivo docente transmite a su alumnado. Para ello, ha de realizarse una labor de detección y de diagnóstico sobre igualdad de género. En este sentido, el profesorado podrá promover cambios para la paridad entre hombres y mujeres siempre y cuando su actitud al respecto sea la adecuada.

Paralelamente, las opiniones, las creencias, las ideas, las concepciones, las expectativas y las actitudes personales de los profesionales docentes ejercen una gran influencia en el alumnado que las percibe, por lo que resulta de interés indagar en estos aspectos. En consecuencia, la formación en coeducación que tiene el profesorado es uno de los tópicos estrella cuya producción científica ha crecido exponencialmente en la última década tanto en el ámbito nacional como internacional.

La reflexión sobre el planteamiento anterior sugiere que la sensibilización y la formación en coeducación de los profesores y de las profesoras es un aspecto clave en los procesos de cambio socioeducativo (García et al., 2013), ya que el personal docente

(y por extensión el currículum oculto que este colectivo transfiere a sus discentes) es el espejo en el que se mira y por el que es influido el alumnado. En esta dirección, desde el trabajo de Anguita (2011) se considera la formación inicial y permanente del profesorado en igualdad como un principio rector para la lucha contra las desigualdades mientras que la investigación propuesta por Gray y Leith (2004) tiene por objeto explorar la promoción de la equidad de género en el aula desde la formación inicial del profesorado.

En cuanto al bagaje cultural del cuerpo docente, Cushman (2012) advierte que la educación recibida influye en la práctica del profesorado y que se han de acometer políticas públicas que incidan decisivamente en sus actitudes e intervenciones a nivel de aula. En lo que confiere al caso español, la legislación actual en materia de género presenta una sólida apuesta para la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres. Sin embargo, queda todavía mucho por hacer para que el esfuerzo invertido por el poder legislativo tenga la visibilidad y el calado social que sería deseable. En síntesis, son los y las docentes quienes con sus prácticas, su selección de contenidos y su interpretación del currículum orientan el devenir de los modelos socializadores en género. Por tanto, puede afirmarse que la concienciación e implicación del profesorado para la promoción de una cultura de género igualitaria en los centros educativos contribuye al desarrollo de un modelo social equitativo.

En el campo de investigación en coeducación, la revisión de la literatura ofrece diversos artículos acerca de la opinión que tiene el profesorado sobre la igualdad. Entre ellos, Arslan (2012) acomete un estudio para conocer las percepciones del profesorado en cuanto a la igualdad de género y concluye que el sexismo es palpable en la estructura social y que existen diferencias significativas en las creencias, en los pensamientos y en las actitudes de los y las docentes en función del sexo. A este respecto, Halai (2011) plantea cuestiones de equidad entre hombres y mujeres como un elemento de justicia social y Bolaños y Jiménez (2007) incluyen pautas pedagógicas para la renovación docente y para el desarrollo de buenas prácticas educativas basadas en la equidad.

En este contexto y desde un punto de vista institucional, la realización de un diagnóstico en género y coeducación de los centros escolares sirve para conocer la realidad de la comunidad en la que opera el profesorado. Para llevar a cabo este fin se necesitan instrumentos que permitan realizar semejante tarea. Así pues, cabe reseñar la importante labor ejercida en Andalucía por Rebollo et al., (2012) para la creación y la difusión de la plataforma que alberga el Proyecto TEON XXI (<http://www.teonxxi.es/>), una herramienta que permite el diagnóstico de la coeducación en centros educativos y que da cuenta del impulso que se ha producido en torno a la igualdad de género también en el espacio virtual. En este entorno web pueden consultarse diversas escalas para la valoración de las actitudes hacia la coeducación por parte del profesorado (instrumento que ha sido utilizado en este trabajo), del alumnado, de las familias y de otros agentes, ofreciendo así una amplia gama de recursos para la evaluación de la comunidad educativa en su conjunto.

Por otro lado, ligado al principio de coeducación se encuentra el de inclusión educativa, dado que uno de los pilares fundamentales que definen a la inclusión es la no discriminación no solo por razón de discapacidad o cultura sino también por motivos de

género (Ballard, 1997). Asimismo, dentro de la expansión del ideario y de la filosofía inclusiva se apuesta por la consecución de la paridad e igualdad entre sexos, objetivo ineludible del *Programa Educación para Todos* (UNESCO, 2007).

Verdaderamente, queda un largo camino por recorrer en lo que a cuestiones de igualdad entre hombres y mujeres se refiere. Por ello, se ha de abogar por una escuela inclusiva y coeducadora que genere prácticas personales, educativas y sociales equitativas y que reproduzca un ecosistema preparado para educar en inclusividad e igualdad de género (Colás y Bolaños, 2010). Y un primer paso puede constituirse a través de la puesta en marcha de un proceso de diagnóstico en coeducación de los centros educativos sobre los que establecer, *a posteriori*, claves para una educación inclusiva (como es el caso que nos ocupa) uniendo así dos corrientes en alza de la enseñanza contemporánea como son la coeducación y la inclusión.

2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer las actitudes del profesorado hacia la coeducación (referidas a su predisposición para el desarrollo de una cultura de género en el aula) en cuatro centros educativos de la Región de Murcia desde la perspectiva sociocultural, personal y relacional del ser humano. De forma más concreta se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la actitud del profesorado hacia la coeducación en el plano sociocultural.
2. Analizar la postura del profesorado en torno a la paridad de hombres y mujeres desde el punto de vista relacional.
3. Valorar la percepción del profesorado en referencia a la equidad de género dentro de la dimensión personal.

3. Método

De acuerdo con los propósitos planteados, se presenta una investigación descriptiva (García Sanz y García Meseguer, 2012) enmarcada en un enfoque de naturaleza cuantitativa. Concretamente, se ha llevado a cabo un estudio de casos en el que se ha utilizado la encuesta como principal método de recogida de datos para el diagnóstico en coeducación de los centros que han colaborado en este trabajo.

Participantes

Se ha contado con la participación del profesorado que imparte enseñanza en tres Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un Instituto de Educación Secundaria (IES), todos ellos de titularidad pública y ubicados en la Región de Murcia. No obstante, con la intención de salvaguardar la confidencialidad de sus identidades los centros serán denominados de la siguiente manera: CEIP 1, CEIP 2, CEIP 3 e IES.

Estos centros tienen la particularidad de que han sido beneficiarios de una convocatoria regional sobre *Planes para la mejora del éxito escolar y la participación educativa en los centros docentes públicos de la Región de Murcia*.¹ Dentro de los ámbitos de actuación de la Orden de 30 de julio se contemplaron acciones destinadas al desarrollo de planes de intervención dirigidos a mejorar problemas de convivencia escolar y de educación en valores. Entre las líneas de actuación que consensuaron emprender estas organizaciones escolares destacó la intención de poner en marcha *planes de mejora para la coeducación*. Por tanto, la selección de los centros de esta investigación estuvo delimitada por criterios de accesibilidad a la muestra así como por el interés mostrado para acometer un proceso de diagnóstico sobre igualdad de género. Cabe reseñar que cada uno de los centros educativos consignados tiene su propia historia particular:

- *CEIP 1*: se trata de un centro referente de prácticas para los estudiantes del Máster de Género e Igualdad de la Universidad de Murcia que destaca por su trayectoria en la línea de investigación coeducativa.
- *CEIP 2*: es una escuela pionera en la inclusión de alumnado con discapacidad auditiva que pretende incorporar a su Programación General Anual (PGA) un Plan de Igualdad y conocer, *a priori*, el estado en materia de coeducación en el que se encuentra el profesorado que ha de liderar esta iniciativa.
- *CEIP 3*: es un centro implicado en la realización de actividades extraescolares (talleres, cuentacuentos, teatro, escuela de madres y padres...) que tiene intención de incorporar a su oferta educativa propuestas relacionadas con la igualdad de género y de conocer la opinión del colectivo docente en el campo de la coeducación.
- *IES*: se trata de un instituto que demanda ayuda para la realización de un diagnóstico en coeducación, pues ha tenido problemas de convivencia en las aulas motivados por actitudes sexistas entre el alumnado que asiste a determinados grupos, entre ellos los cursos pertenecientes al Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que están formados mayoritariamente por alumnado del sexo masculino.

A continuación, se expone en la siguiente tabla (Tabla 1) la distribución muestral atendiendo al sexo y al centro en el que trabaja el profesorado:

Centro	Hombres	Mujeres	Total
CEIP 1	3	14	17
CEIP 2	6	12	18
CEIP 3	3	12	15
IES	31	34	65
Total	43	72	115

Tabla 1. Distribución muestral del profesorado participante

¹ Orden de 30 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se convocan planes para la mejora del éxito escolar y la participación educativa en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para el curso escolar 2012-2013. Boletín oficial de la Región de Murcia de 9 de agosto.

Para completar la información que recoge la tabla anterior, cabría añadir que en el CEIP 1, en el CEIP 2 y en el CEIP 3 ha participado el 100% del profesorado que imparte enseñanza en la etapa de Educación Primaria, lo que supone un total de 50 docentes (entre ellos 12 hombres y 38 mujeres). Por otro lado, el IES cuenta con una plantilla de 78 profesores/as y han participado en esta investigación 65 (31 hombres y 34 mujeres), lo que ha generado una pérdida muestral en este centro de 13 docentes que rehusaron contestar a la escala propuesta.

Asimismo, algunos datos recogidos al inicio de la escala tienen que ver con la antigüedad del profesorado en el funcionariado docente (experiencia) y con su formación en coeducación. A este respecto, de los 115 encuestados un 47% tiene más de 15 años de experiencia como docente, un 17,4% tiene entre 11 y 15 años, un 22,6% tiene entre 6 y 10 años y un 13% tiene entre 0-5 años. En esta línea, preguntado el profesorado por si tiene formación en coeducación, un 46,1% respondió que sí frente a un 53,9% que dijo que no. Es destacable que más de la mitad del profesorado participante nunca haya recibido formación (ni inicial ni de actualización permanente) sobre igualdad, coeducación o género.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011) compuesta por 30 ítems cerrados con cinco opciones de respuesta (tipo Likert): (1) muy desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) indeciso, (4) de acuerdo y (5) muy de acuerdo. La escala está organizada en torno a las tres dimensiones que intervienen en la construcción de género propuestas por Crawford (2006): sociocultural, relacional y personal.

- *Sociocultural*: el género es entendido como un sistema de organización social en el que los hombres tienen el poder. En este sentido, se da prioridad a una atmósfera social y cultural que es ambientada por una serie de valores, de costumbres, de tradiciones y de leyes que benefician al sexo masculino. Por tanto, la subescala sociocultural incluye contenidos acerca de las políticas de igualdad y de la organización escolar (ítems 1 a 10).
- *Relacional*: hace mención a las relaciones, las interacciones, los discursos, las prácticas y los roles que se dan entre ambos sexos. Así pues, la subescala relacional incluye cuestiones sobre la propia *praxis* docente, expectativas y relaciones de género (ítems 11 a 20).
- *Personal*: se refiere a las actitudes personales con las que se identifican los hombres y las mujeres. Por consiguiente, la subescala personal contempla ítems relacionados con las creencias y con los valores que tienen que ver con los estereotipos de género (ítems 21 a 30).

Procedimiento

Para comenzar, el personal investigador llevó a cabo una acción concertada con los centros participantes en la que se cumplimentó el instrumento por parte del

profesorado. Seguidamente, una vez rellenas las escalas se procedió al análisis de la información, se elaboró el informe de investigación y se realizó la devolución de los datos a las diferentes organizaciones educativas. A este respecto, coincidimos con Román (2011) en que la devolución de los resultados a los directivos y a los docentes del centro escolar es uno de los mayores aportes de la autoevaluación o fase de diagnóstico. Por último, se entregó a los Equipos Directivos de los distintos centros los resultados obtenidos para su difusión en el Claustro.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos derivados de la escala de actitudes se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 22. Se ha hecho uso de la estadística inferencial y dentro de esta última se ha utilizado la estadística no paramétrica, puesto que no se cumplían las condiciones requeridas para emplear la estadística inferencial paramétrica (Siegel, 1990).

4. Resultados y Discusión

En primer lugar, ha de tenerse en cuenta para la interpretación de las tablas que se exponen a continuación que algunos de los ítems están formulados en negativo y pueden ser identificados por el símbolo (-). Ello quiere decir que en una escala de 1 a 5, en aquellas puntuaciones que sean cercanas al 4 y al 5 en las cuestiones negativas, el profesorado no muestra una buena actitud porque se manifiesta de acuerdo con aspectos contrarios a la coeducación. Por otro lado, si las puntuaciones están cercanas al 1 y al 2 en estos ítems significa que el profesorado está en desacuerdo con los aspectos sexistas, machistas, androcéntricos y desiguales introducidos en determinadas afirmaciones. Sin embargo, aquellas cuestiones que están planteadas en afirmativo, si son contestadas con los valores 4 ó 5 se entiende que los y las docentes están de acuerdo con aspectos ligados a la coeducación y viceversa en el caso de que contesten con 1 ó 2. Para continuar, se presentan los resultados de la investigación atendiendo a los objetivos específicos formulados en la misma.

Objetivo 1. Conocer la actitud del profesorado hacia la coeducación en el plano sociocultural.

En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones medias del colectivo docente por ítems (Tabla 2):

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
1. Las leyes de igualdad benefician a la mujer por encima del hombre (-)	2,83	2,58	2,70
2. Las leyes de igualdad perjudican a los chicos (-)	2,40	2,08	2,24
3. Un material didáctico es bueno aunque tenga elementos sexistas (-)	1,83	1,58	1,70
4. Las leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	4,00	4,25	4,12

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
5. Las leyes de género pueden beneficiar también a los hombres	3,00	4,17	3,58
6. Las leyes de género tratan un problema inexistente en la escuela (-)	2,17	1,92	2,04
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	4,67	4,92	4,79
8. Cuando se cambió a la escuela mixta, empezaron los problemas de disciplina (-)	1,00	1,67	1,33
9. La escuela mixta genera más problemas que resuelve (-)	1,00	1,17	1,08
10. Parece lógico que las ciencias sean una responsabilidad de profesores hombres (-)	1,00	1,00	1,00

Tabla 2. Actitudes del profesorado hacia el modelo social de igualdad

Los resultados de la tabla anterior indican que el profesorado está concienciado con la importancia de las políticas y de las leyes en materia de igualdad (ítems 1, 2, 4, 5 y 6) y contempla el uso de materiales didácticos no sexistas (ítem 3). En líneas generales, los profesores y las profesoras manifiestan una buena predisposición para la construcción de una cultura de género basada en la igualdad de sexos en el centro escolar, aunque las puntuaciones medias indican que esta tendencia se acentúa ligeramente en el caso de las mujeres respecto de los hombres, lo que coincide con la investigación realizada por Rebollo et al., (2011). En esta ocasión, la prueba de Mann-Whitney no arroja diferencias significativas en función del sexo ($p=.602$) dentro del plano sociocultural.

Al mismo tiempo, el profesorado participante se posiciona a favor de la escuela mixta (ítems 8 y 9) como elemento previo necesario para el desarrollo de una escuela coeducadora, lo que coincide con la opinión de Subirats (2009) quién afirma que la escuela mixta es solo un paso intermedio hacia la coeducación y que ha de ser considerada como un nexo de unión para la erradicación de las barreras de género.

Objetivo 2. Analizar la postura del profesorado en torno a la paridad de hombres y mujeres desde el punto de vista relacional.

En la siguiente tabla (Tabla 3) se presentan los resultados de la dimensión relacional por ítems:

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
11. Uso el lenguaje no sexista como criterio para seleccionar un material didáctico	4,17	3,82	3,99
12. En clase utilizo el masculino por economía del lenguaje y porque es correcto (-)	3,17	3,00	3,08
13. Comunico al equipo directivo el uso de lenguaje sexista en un documento del centro	3,17	2,00	2,58
14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello (-)	2,50	1,75	2,12

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
15. Evito utilizar imágenes tradicionales de hombres y mujeres en mis explicaciones	3,17	3,50	3,33
16. El género no es algo que se trabaje en mi programación (-)	2,33	1,67	2,00
17. Procuero utilizar un lenguaje no sexista en mis documentos de trabajo	4,33	3,83	4,08
18. Tardo más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos (-)	1,67	1,17	1,42
19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas (-)	1,67	1,17	1,52
20. Me avergüenzan las bromas y chistes machistas que ridiculizan a las mujeres	3,83	3,58	3,70

Tabla 3. Actitudes del profesorado hacia los roles y las prácticas coeducativas

Como puede comprobarse, el profesorado muestra una buena actitud hacia el desarrollo de la coeducación en las aulas especialmente en cuanto al uso de un lenguaje no sexista, aspecto que se observa tanto en la selección de los materiales didácticos (ítem 11) como en los documentos de trabajo (ítem 17). Ello contrasta con el estudio llevado a cabo por Vargas (2012) en el que se concluye que existen todavía muchas lagunas en el tratamiento de las cuestiones de género e igualdad de oportunidades, siendo una de ellas el uso de un lenguaje sexista por parte del profesorado.

En lo que al plano relacional se refiere, no existen diferencias significativas en las actitudes del profesorado hacia roles y prácticas coeducativas en aquellos y aquellas que tienen formación en coeducación y los que no la tienen ($p=.157$). A este respecto, destaca la opinión de Madrid (2010) que incide en la importancia del intercambio compartido de roles en diversos escenarios (entre ellos el ámbito educativo) para la materialización de una sociedad plural, democrática y respetuosa con la diferencia.

Objetivo 3. Valorar la percepción del profesorado en referencia a la equidad de género dentro de la dimensión personal

En la siguiente tabla pueden consultarse las puntuaciones medias del profesorado en el plano personal (Tabla 4):

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
21. Los chicos resuelven los problemas/actividades prácticas antes que las chicas (-)	1,83	1,67	1,75
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas (-)	2,00	2,17	2,08
23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos (-)	2,00	2,14	2,07
24. Es exagerado crear la figura de persona responsable de coeducación en los centros (-)	2,83	2,92	2,87
25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos (-)	1,17	1,42	1,29

Ítems	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	\bar{x} Global
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas (-)	1,67	1,50	1,58
27. Rellenar encuestas sobre sexismo no sirve de nada (-)	1,83	2,27	2,05
28. La dirección y el mando son innatos en los chicos (-)	1,50	1,50	1,50
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad (-)	1,50	1,20	1,35
30. No sé por qué se ha creado la figura de persona responsable de coeducación (-)	2,75	2,65	2,70

Tabla 4. Actitudes del profesorado sobre estereotipos y creencias de género

A la vista de las puntuaciones medias obtenidas puede afirmarse que el profesorado tiene una actitud personal muy buena hacia la igualdad, pues no se perciben en sus opiniones estereotipos sexistas. El grueso de las contestaciones oscila entre los valores 1 y 2 (muy desacuerdo, en desacuerdo), siendo las respuestas de ambos sexos relativamente homogéneas.

En esta línea, la investigación de Corrales et al. (2005) confirma que las diferencias que observa el profesorado entre las actividades que realizan las niñas y los niños obedecen en su mayoría a conductas que han sido aprendidas en los hogares familiares, lo que reafirma la posición de la familia como principal agente socializador del niño y de la niña especialmente en el ámbito personal.

En última instancia, sorprende que la puntuación obtenida en los ítems 24 y 30 (referidos ambos a la figura responsable de coeducación en el centro) sea la más cercana al 3 (indeciso), lo que denota que el colectivo docente no llega a estar del todo concienciado sobre la importancia de esta figura coordinadora de la igualdad de género en la organización escolar, aspecto que es asumido tanto por los hombres como por las mujeres.

Para terminar y a modo de panorámica general acerca de los resultados de la investigación abordada, se presentan los resultados del estudio realizado a nivel global y por dimensiones (Figura 1) atendiendo a las contestaciones de los 115 encuestados/as.

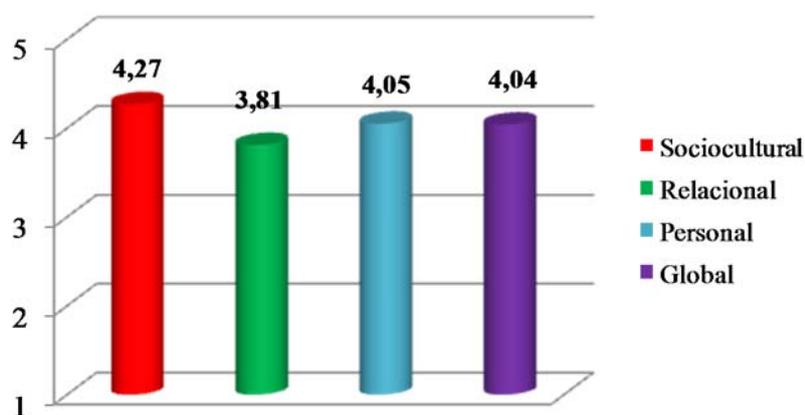


Figura 1. Puntuaciones medias del profesorado a nivel global y por dimensiones

Tal y como puede inferirse del gráfico anterior, el profesorado participante en el estudio de investigación sobre coeducación e igualdad de género ha obtenido una valoración medio-alta en el diagnóstico realizado, si bien se observan ligeras diferencias en las dimensiones estudiadas. En primer lugar, el colectivo docente se muestra comprometido con la importancia del modelo social de igualdad referido al plano sociocultural ($\bar{X}=4,27$) que es precisamente la dimensión en la que se ha conseguido la puntuación más alta. En segundo lugar, en el universo de las relaciones de género ($\bar{X}=3,81$) se intuyen resistencias que son más evidentes en el caso de los hombres que en el de las mujeres según determinados roles y prácticas coeducativas. En tercer lugar, en el plano personal ($\bar{X}=4,05$) existe una buena predisposición y actitud hacia la coeducación por parte de los profesores y de las profesoras, pues no se aprecian estereotipos sexistas en sus contestaciones. Por último, a nivel global ($\bar{X}=4,04$) hay una buena actitud por parte de los profesionales docentes para acometer acciones relacionadas con la igualdad de género.

Llegado este punto, como una limitación del estudio cabría señalar que aunque en este trabajo se recoge la opinión del profesorado que voluntariamente quiso participar en la investigación, se considera esencial para el desarrollo de estudios posteriores incluir la voz del alumnado así como de las familias y de otros agentes que configuran la comunidad educativa en su totalidad para la realización de un diagnóstico en coeducación de calidad que acoja en su seno las voces de todos y de todas.

5. Conclusiones y prospectiva

Una de las principales conclusiones que se derivan del estudio realizado es que se percibe una adecuada predisposición por parte del profesorado de ambos sexos hacia la consecución de un modelo social de igualdad basado en la promoción de roles paritarios y prácticas coeducativas, lo que evidencia la existencia de actitudes positivas para la construcción de una cultura de género en la escuela basada en el principio de equidad.

Por otro lado, la tendencia hacia un verdadero estatus de igualdad se aprecia de forma más acentuada en las mujeres que en los hombres, pues en la mayoría de las ocasiones ellas contestan haciendo honor a una mayor sensibilización en los aspectos sexistas que sugiere la escala de actitudes hacia la coeducación.

En esta línea, los resultados obtenidos en el plano sociocultural indican que el profesorado está concienciado con la importancia de acometer políticas y leyes que favorezcan la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres. Por consiguiente, el colectivo docente prefiere trabajar en centros educativos cuya escolarización sea de carácter mixto así como utilizar materiales coeducativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión relacional, la mayoría apuesta por la coeducación en las aulas, idea tras la cual subyace una actitud contraria al sexismo y lo que éste conlleva (chistes machistas, lenguaje sexista, etc.) y a favor del trabajo de la igualdad de género en el quehacer diario de su *praxis* docente y en sus relaciones hombre-mujer.

En el ámbito personal, el profesorado encuestado no muestra una predilección concreta por enseñar a un sexo u otro y entiende que los chicos y las chicas tienen los mismos derechos y capacidades (alejándose de los tradicionales prejuicios de género), por lo que puede afirmarse que los profesores y las profesoras se posicionan en contra de las discriminaciones que se producen por esta razón. Sin embargo, no llega a asumirse como un dato relevante que todo centro educativo tenga una persona responsable de coeducación cuya tarea sea velar por el cumplimiento de la igualdad de género en la vida cotidiana de la organización escolar.

En cuanto a la muestra participante, se observan carencias de formación en coeducación por parte del profesorado, por lo que se sugiere la necesidad de una mayor implicación en el perfeccionamiento acerca de esta temática. En esta dirección, se aconseja el desarrollo de Planes de Igualdad cuyo eje vertebral sea el valor de la coeducación, pues de nada sirve que el profesorado esté sensibilizado con la importancia de las leyes de género si no apuesta decididamente por la coeducación en las aulas, por una figura coordinadora de la coeducación y por un proyecto coeducativo.

A continuación se indican una serie de claves a modo de prospectiva para el desarrollo de una educación inclusiva y coeducadora desde una perspectiva de género.

Liderazgo distribuido: en todo proceso de mejora educativa y social se ha de prestar especial atención al equipo humano que hay detrás del cambio, siendo aconsejable la consolidación de un liderazgo distribuido, colaborativo, transformacional, democrático y participativo que atienda a la diversidad y que promueva la inclusión y la igualdad en las aulas (Spillane et al., 2001; León, 2012; Fernández y Hernández, 2013; Gómez, 2013). Un aspecto importante a resaltar es que no sean siempre los mismos los que nos dirigen y que haya alternancia de sexos en los puestos de poder para un liderazgo sano, mixto y equitativo.

Proyecto (Co)Educativo: el Proyecto Educativo ha de ser un proyecto coeducativo con unas pautas generales y comunes para todo el centro, entre ellas:

- La selección y utilización de materiales curriculares evitando prejuicios y estereotipos sexistas: se ha de poner especial atención en la selección de los libros de texto y de los recursos educativos, escogiendo aquellos que estén libres de contenidos sexistas y de estereotipos que supongan una discriminación entre hombres y mujeres.
- La revisión del currículo para eliminar el perfil androcéntrico que impera en él: debe introducirse en todos los currículos y en todas las etapas educativas el principio de igualdad de género evitando la consideración del hombre como centro del universo que desplaza a la mujer a un segundo plano.
- El reparto equitativo en el uso y en el disfrute de los espacios comunes del centro escolar.
- La promoción de la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- El desarrollo de una cultura organizativa que asegure el respeto por las diferencias de género.

- El fomento de un lenguaje neutro (no sexista): se ha de reflexionar sobre la desigualdad que supone el uso del lenguaje sexista, pues si no se nombra (se omite) el femenino es como si la mujer no existiera.
- La potenciación del uso de metodologías compensatorias y no discriminatorias.
- El reconocimiento, la aceptación y la valoración positiva de las diferencias entre ambos sexos: conlleva el análisis de los diferentes roles teniendo en cuenta lo mejor de cada uno de ellos desde una perspectiva constructiva.
- El rechazo a la discriminación sexual, la eliminación de los prejuicios y los estereotipos.
- El énfasis de la coeducación partiendo del principio de globalización y apostando por la participación colaborativa de los principales agentes socializadores del niño y de la niña: el barrio, la escuela y la familia.
- Y el desarrollo de proyectos y de programas dirigidos a fomentar los principios de coeducación y de igualdad entre hombres y mujeres en la comunidad educativa.

Corresponsabilidad: se ha de fomentar la corresponsabilidad en todos los ámbitos y facetas de la vida y se ha de educar al discente en una responsabilidad compartida de tareas que favorezca la creación de una conciencia crítica respecto a la igualdad de género.

Colaboración vs Competitividad: en el marco de una educación inclusiva en género se ha de excluir el término competición apostando, en contraposición, por el desarrollo de valores relacionados con la solidaridad, la justicia, la tolerancia, el respeto, el diálogo y la igualdad. En esta línea, la colaboración es el símbolo de la ayuda mutua y de la inclusión. Por tanto, para avanzar en coeducación el propio profesorado ha de trabajar de forma colaborativa, pues tal y como expresan Baena y Ruiz (2009), “difícilmente se podría transmitir al alumnado una visión integradora, tolerante, democrática e igualitaria de la educación si en la misma organización, que dice promover estos valores, se observan conductas competitivas, excluyentes y segregacionistas” (p. 120).

Aprendizaje cooperativo: una señal de identidad de la educación inclusiva es el aprendizaje cooperativo. A través de él se puede avanzar en coeducación articulando de manera integral la participación de chicos y chicas en grupos de trabajo con metas comunes, que ayuden a superar las distribuciones tradicionales desde la cooperación para el desarrollo de una mentalidad igualitaria (Díaz y Martín, 2011).

Creación de redes intercentros coeducativos: la colaboración en red fomenta la generación de espacios, tiempos, compromisos y alianzas para que las distintas comunidades educativas puedan enriquecerse compartiendo materiales, experiencias e intercambios.

Diseño, implementación y evaluación de planes de mejora: el impulso de la corriente de mejora escolar puede ser aprovechado por los equipos docentes para acometer acciones coeducativas e inclusivas que sean diseñadas, implementadas y evaluadas

dentro de un ciclo de mejora continua para la construcción de una escuela y una sociedad paritaria.

Jornadas de puertas abiertas a la vecindad: la labor docente no está exclusivamente dentro de las paredes del centro escolar sino que ha de ir más allá e introducirse en los contextos en los que sucede la vida alrededor de la escuela. Desde esta perspectiva, puede resultar gratificante el trabajo conjunto del profesorado con otros profesionales del entorno que pertenezcan a diversas instituciones, asociaciones u organizaciones que estén vinculadas con la igualdad de género, a favor de los derechos de la mujer y en contra de las desigualdades por razón de sexo.

Participación en congresos y foros sobre temáticas de coeducación e inclusión educativa: es muy constructivo y enriquecedor participar en estos eventos para difundir experiencias coeducadoras, lo que conlleva implicar al centro escolar en proyectos coeducativos e inclusivos y conocer el trabajo de otros colegas en diferentes contextos.

En definitiva, con estas claves y propuestas se pretende transmitir al cuerpo docente una serie de pautas para acometer en sus centros educativos pequeñas iniciativas que permitan la construcción de una escuela más inclusiva e igualitaria y, por ende, coeducadora.

Agradecimientos

Mi agradecimiento al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la concesión de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) en la que se encuentra incardinado este trabajo.

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arslan, H. (2012). Teachers' Perceptions of Gender Discrimination on Elementary School Coursebooks. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 311-329.
- Baena, A. y Ruiz, P.J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 1, 243-256.
- Bolaños, L.M. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.

- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, P. y Bolaños, L.M. (2010). Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. *Revista Educaçao, Artes e Inclusao*, 1, 61-77.
- Corrales, L., Delgado, M.I., Herrera, C., Pereira, Z., Sancho, J. y Zamora, M. (2005). Sexismo en educación preescolar: la perspectiva docente. *Educare*, 8, 139-155.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*, Boston: McGraw-Hill.
- Cushman, P. (2012). You're not a teacher, you're a man: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790.
- Díaz, M.J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Fernández, J.M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M.P. García y P. Martínez, *Guía práctica para la realización de los trabajos fin de grado y trabajos fin de máster* (pp. 99-128). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gray, C. y Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.
- Halai, A. (2011). Equality or equity: Gender awareness issues in secondary schools in Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 44-49.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Madrid, J.M. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244.
- Orden de 30 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se convocan planes para la mejora del éxito escolar y la participación educativa en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para el curso escolar 2012-2013. BORM de 9 de agosto.

- Pallarés, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209.
- Rebollo, M.A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Ruiz, E. (2012). Tecnologías para la coeducación y la igualdad: valoración del profesorado de una herramienta web. *Educación XXI*, 15(1), 87-111.
- Rebollo, M.A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- Siegel, S.(1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-26.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación?. *CEE Participación Educativa*, 11, 94-97.
- UNESCO (2007). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzamos la meta?* París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación*. París: UNESCO.
- Vargas, M.E. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 37-46.