



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COEDUCACIÓN:  
¿UNA CUESTIÓN PENDIENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA?**

Máster universitario en supervisión, evaluación y dirección  
de centros y programas educativos  
Especialidad: Dirección y organización de centros educativos

Curso académico 2021/2022  
Universidad de Córdoba

Autora: Cristina María Pérez Tejero  
Contacto: [n52petec@uco.es](mailto:n52petec@uco.es)  
Tutora: Eva Hinojosa Pareja

## **Resumen**

A pesar del avance en coeducación de los últimos años, la revisión de la literatura muestra la insuficiente formación coeducativa del profesorado, a la vez que la escasez de estudios en Educación Secundaria. Para contribuir a ello, mediante una aproximación cualitativa, se entrevistan a siete docentes y directivos/as de diferentes centros educativos de la provincia de Córdoba. La información producida señala que tanto el equipo directivo como docente muestra predisposición hacia la coeducación y realiza prácticas coeducativas, elementos que pueden favorecer la formación. Asimismo, destacan la insuficiente formación inicial y continua en coeducación, su insatisfacción con la forma que adopta y la importancia que otorgan al fomento de esta formación tanto en la docencia como para el equipo directivo. Estos resultados muestran la necesidad de mejorar la formación coeducativa del profesorado y equipo directivo y con ello, continuar trabajando por una sociedad feminista.

## **Palabras clave**

Coeducación, formación del profesorado, liderazgo, Educación Secundaria.

## **Abstract**

In spite of the last years of progress in coeducation, the review of scientific literature shows the insufficient coeducational teacher training, as well as the lack of studies in Secondary Education. To achieve this goal, through a qualitative research, seven teachers and directors from different educational centers in Cordoba are interviewed. The produced information points out that both, headship teams and teachers, have predisposition towards coeducation and they carry out coeducational practices, elements that can promote training. In addition, stand out the insufficient of initial and continuous academic training in coeducation, their dissatisfaction with the training and the importance they grant to promoting this coeducational training for teachers and headship teams. These results show the need to improve the teacher and headship team coeducational training to continue developing a feminist society.

## **Keywords**

Coeducation, teacher training, leadership, Secondary Education.

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
2.1. Definición de Coeducación.....	4
2.2. Recorrido histórico de la Coeducación a través de la legislación educativa española .....	6
2.3. Coeducación en los centros educativos.....	9
2.4. Formación de los y las docentes sobre Coeducación.....	12
2.4.1. <i>Conciencia y predisposición</i> .....	13
2.4.2. <i>Conocimientos coeducativos</i> .....	14
2.4.3. <i>Formación coeducativa</i> .....	15
2.4.4. <i>Liderazgo y coeducación</i> .....	18
2.4.5. <i>Otras necesidades</i> .....	19
3. OBJETIVOS.....	20
4. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN.....	21
5. METODOLOGÍA.....	21
6. RESULTADOS.....	28
7. DISCUSIÓN.....	38
8. CONCLUSIONES.....	41
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
10. ANEXOS.....	51

## 1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas, en el objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enuncia la necesidad de luchar por la igualdad de género, mejorando así la condición de niñas y mujeres, y alcanzando con ello un desarrollo más sostenible (UNESCO, 2015). Pero ¿qué entiende la UNESCO (2012) por género y por igualdad de género?

Por “género” se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. Por “igualdad de género” se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Actualmente, se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible. (p. 6)

Asimismo, la UNESCO (2015) afirma que cualquier cambio hacia el desarrollo sostenible requiere igualdad de género. En esta línea, durante las últimas décadas se han elaborado leyes estatales que abogan por la igualdad de género como la Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno o la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En estas y otras regulaciones se sitúa el ámbito educativo como determinante para la consecución de los objetivos de igualdad que recogen, de ahí que también se hayan concretado planes educativos, como es el caso del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 de Andalucía. Estas medidas han posibilitado un importante avance en el camino hacia la igualdad, respondiendo en parte a este desafío social.

En línea con estos avances legislativos, desde el plano teórico también se incide en que la igualdad de género debe ser el eje de la sociedad, basándose en una práctica real que permita la participación tanto de mujeres como de hombres en igualdad de condiciones (Duarte y García-Horta, 2016). Se añade que esta participación es crucial en nuestra sociedad para conseguir un futuro sostenible. El hincapié en la necesidad de la igualdad y el papel de la educación al respecto, se fundamenta en argumentos como los siguientes (Duarte y García-Horta, 2016):

- Los roles de género desiguales se perpetúan en la sociedad y son aprendidos de generación en generación, por lo que deben ser repensados. Deben reestructurarse para conseguir la igualdad de género.

- Esta igualdad en el marco escolar, en concreto, permite que los niños y las niñas de cada centro educativo dispongan de las oportunidades necesarias para el acceso a la escuela, el transcurso en ella y en su futuro tanto personal como laboral.

- La igualdad de género, a nivel global, es fundamental para mejorar la sociedad y su desarrollo. El uso equívoco de este derecho lastra o perjudica a los afectados.

En multitud de ocasiones se refiere la igualdad de género como una realidad efectiva. Sin embargo, aunque el empuje de los movimientos feministas ha logrado conquistas indudables a nivel legal, queda mucho recorrido para alcanzar una igualdad real (Formación Continuada Logoss, 2018). González y Rodríguez (2020) entre otros muchos autores y autoras, evidencian que la sociedad actual es patriarcal y misógina. Siguen desarrollándose actitudes patriarcales, que se manifiestan en forma de ideas socialmente conservadoras respecto a los roles de género desiguales. Desde la concepción tradicional de género se reproducen desigualdades culturales, políticas y económicas que calan en la sociedad. Así pues, aún siguen perpetuándose aspectos de desigualdad entre géneros amparados por la cultura de las sociedades (Bolaños y Jiménez, 2007). Uno de los medios de transmisión de la cultura es el sistema educativo. Este se considera un poderoso instrumento por el que se transmiten no solo saberes, también conductas, creencias y valores de la sociedad (García et al., 2020). De ahí que, desde una perspectiva feminista, uno de los objetivos primordiales de la escuela deba ser promover la superación de prejuicios sexistas, las creencias estereotipadas y las situaciones de discriminación y desigualdad, lo que permita progresar hacia la igualdad efectiva (García et al., 2020).

Por ello, prácticamente todas las leyes educativas democráticas (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, Ley Orgánica de la Educación, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), abogan a favor de una educación que promueva la igualdad entre géneros. Este énfasis realizado desde la legislación y los diferentes discursos feministas de los últimos años, ha podido influir en el notorio incremento de producción científica sobre género, igualdad y coeducación desde el año 2010 (García-Cano e Hinojosa, 2019). La mayor parte de esta bibliografía

asegura que para alcanzar una educación que promueva la igualdad entre géneros, toda la comunidad educativa ha de creer y estar capacitada para ello (García et al., 2020). En concreto, los y las docentes han de valerse de su liderazgo pedagógico para alcanzar una educación en igualdad. El equipo docente ha de concienciarse sobre su rol activo como transmisor del principio de igualdad de género, además de disponer de espacios, tiempos y formación para trabajar tal principio de forma adecuada (Aristizabal y Vizcarra, 2012; Erazo, 2021).

Por tanto, parece pertinente formar al profesorado en coeducación o educación en igualdad, pudiendo ello facilitar transformaciones y cambios en las concepciones culturales previas y en las prácticas pedagógicas (Bolaños y Jiménez, 2007; Erazo, 2021). Así pues, a nivel legislativo la Ley de Igualdad hace mención a la formación coeducativa del profesorado, la cual constituye un paso primordial para pasar de una escuela que perpetúa y reproduce la desigualdad hacia una escuela que valora y educa en igualdad de género (Barrientos et al., 2018).

En cuanto a la formación inicial del profesorado también es tratada en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en el artículo 3 del Real Decreto 1393/2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Gracias a esta legislación, se incorporaron materias especializadas en estudios de género en todas las titulaciones de Grado. Asimismo, se desarrollaron Posgrados específicos y Planes de Igualdad en las distintas Universidades. Sin embargo, a pesar del impulso a nivel legislativo, aún no se considera suficiente la inclusión de la igualdad de género en Universidades (García-Cano e Hinojosa, 2016). Si se revisan los planes de estudio de distintas titulaciones que dan acceso a la función docente, la investigación en este ámbito advierte que la formación del profesorado en coeducación está aun escasamente considerada (García-Cano e Hinojosa, 2019). En el Grado Universitario de Educación infantil y primaria, en ciertas Universidades, tampoco se forma al respecto (Valdivieso et al., 2016).

Por último, en el Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, tampoco existe ninguna asignatura que trabaje en profundidad esta temática (Aristizabal et al., 2018). Ugalde et al. (2019) aseguran que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es escasa.

Por tanto, la formación inicial con la que cuentan los futuros/as docentes es pobre, además la formación continuada es insuficiente y en algunos casos, inexistente (Aristizabal et al., 2018; Resa, 2021; Sánchez, 2021). La gran mayoría del profesorado es consciente de ello y pone de manifiesto la necesidad de formación, mostrando sensibilización al respecto y manteniendo una actitud positiva hacia la igualdad de género (Azorín, 2014).

Respecto a la formación coeducativa del profesorado durante el ejercicio profesional, la dirección del centro educativo juega un rol determinante. Entre las competencias del director/a según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se encuentran:

- Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro.
- Fomentar la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.

Por ello, la dirección de un centro educativo puede llevar a cabo un liderazgo pedagógico, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante la promoción de la formación coeducativa del profesorado. Además, puede promover o bloquear iniciativas que mejoren la situación formativa actual de la plantilla docente y contribuir así al desafío social que constituye la igualdad de género, sin olvidar tampoco su propia formación al respecto (Lorenzo, 2004; Maureira, 2006).

Tras lo comentado anteriormente, el presente estudio pretende analizar, desde la perspectiva de profesorado en ejercicio y miembros de equipos directivos, la formación del profesorado de Educación Secundaria en coeducación y sus necesidades al respecto. El interés en la etapa de Educación Secundaria se justifica por el escaso número de investigaciones centradas en esta etapa educativa frente a las realizadas en el contexto de Educación Infantil y Primaria.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Definición de Coeducación**

La educación en igualdad y para la igualdad es también denominada con el término de “Coeducación”. Tal concepto se introdujo durante la Segunda República española, volviendo a concederle de nuevo importancia en el inicio de la democracia.



Aunque el significado de la palabra ha ido variando con el tiempo (Álvarez-Uria et al., 2019; Subirats, 2010), en la actualidad la Real Academia Española (s.f.) sigue definiendo la coeducación o la acción de coeducar como enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo.

Sin embargo, considerando los distintos modelos de escuela según la diferencia sexual (escuela segregada, mixta y coeducativa), tal definición no abarca en su totalidad a una educación coeducativa, sino mixta. Dicha educación se basa en que niños y niñas compartan el mismo espacio, reciban los mismos conocimientos, utilicen los mismos materiales y se evalúen de igual manera (Subirats, 2010). La escuela mixta ha avanzado en términos de igualdad con la plena incorporación de las mujeres a la educación en todos los niveles educativos. A pesar de ello, no trabaja la transformación social y cultural necesaria pues su propuesta curricular se construye desde una perspectiva androcéntrica, por ello no basta con la escuela mixta (Heredero, 2019).

Por tanto, escuela mixta y coeducación no son sinónimos, dado que la desigualdad puede encontrarse en los contenidos curriculares, en textos y libros, en la metodología, en el currículo (la escuela mixta solo se centra en el currículo masculino) y en las actitudes de los y las docentes (Águila Zuñiga, 2016). En contraposición a la escuela mixta, el término de coeducación se refiere a una educación igualitaria y equitativa, visibilizando y respetando las diferencias personales (Moreno, 2013; Subirats, 2010).

Por consiguiente, el Instituto de la Mujer (2007) define de forma más exacta y aceptada el término de coeducación:

La propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propine una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde la perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje.  
(p. 17)

La coeducación genera una toma de conciencia, una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve la igualdad real. Se trabaja en el respeto, en la diversidad, en la sensibilización y revalorización de lo femenino, además se cuestionan y se desaprenden los modelos sociales desiguales y valores que los sostienen. Promueve la eliminación de los estereotipos sexistas y la no discriminación del género femenino (Heredero, 2019).

## 2.2. Recorrido histórico de la Coeducación a través de la legislación educativa española

La incorporación de la coeducación a los centros educativos y la propia evolución del concepto en nuestro país está muy vinculada a su desarrollo legislativo.

La primera ley educativa es la Ley Moyano (1857) o Ley de Instrucción Pública, la cual dicta la obligatoriedad de la educación para menores de 6 a 9 años. Hace una clara distinción de la educación entre niñas y niños optando por un modelo educativo segregado. Entre las desigualdades vistas, se encuentran las siguientes: la formación de las niñas se basa en tareas del hogar y en valores de cuidado y sumisión, las mujeres tienen especiales dificultades para acceder a la enseñanza superior, y la preparación y el sueldo de las maestras es menor que el de los maestros (García et al., 2008).

La Segunda República española (1931-1939) constituye un momento histórico de cambios y avances en la educación de las mujeres con medidas como las comentadas a continuación: se reforman los planes de estudio para las Escuelas Normales de Maestras, se reivindica la escuela mixta, se ponen en marcha títulos profesionales para mujeres y se crean instituciones educativas para el género femenino. En cambio, durante los últimos años hay un pequeño retroceso de los logros alcanzados (García et al., 2008).

El régimen franquista acaba con las medidas llevadas a cabo durante la Segunda República y supone un retroceso de los avances conseguidos. Exalta la función social de la mujer como madre y esposa e impide su formación y el trabajo remunerado. Entre las órdenes dictadas, se encuentra la derogación de la coeducación y la defensa de una escuela segregada (García et al., 2008). Además, en las únicas instituciones donde están presentes las mujeres, constituyen un mínimo porcentaje del alumnado (Ballarín, 2001).

Desde la década de los sesenta en España se vive la apertura del régimen gracias al desarrollo económico, que trae consigo una transformación social. Se producen cambios importantes en la situación social de la mujer. Con respecto a la educación, esta adquiere mayor importancia, constituye la vía de promoción individual y disminuye el analfabetismo femenino, tan acusado hasta el momento (Álvarez et al., 2019).

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 reconoce el derecho a la igualdad de oportunidades entre géneros y rompe así la segregación que reinaba hasta el momento. Esta ley, con el modelo mixto que introduce, excluye materias específicas como es la asignatura de labores de casa, que durante el franquismo habían estudiado las niñas. Además, todos los y las estudiantes han de permanecer en el sistema educativo hasta los

14 años. A pesar de ello, se mantiene la desigualdad de género en materia de educación. El currículo se limita a generalizar el masculino, sin integrar elementos básicos de ambos géneros e ignorando los valores de las mujeres. Todo ello contribuye a reproducir desigualdades y mantener roles sexistas (Ballarín, 2001). La educación no discrepa de los valores tradicionales y el rol hogareño de las mujeres. El objetivo de la educación femenina sigue siendo el de formar esposas y amas de casa. A pesar de la supuesta igualdad educativa, se mantiene el sexismo y la visión tradicional del momento. No se aboga por la coeducación, postergando el tema dado el avance en cuanto a escuela mixta y unificación del currículo, olvidando la desigualdad en la práctica curricular y educativa (Álvarez et al., 2019; González, 2010).

La Constitución Española de 1978 reconoce la igualdad de derechos, entre ellos la educación entre hombres y mujeres. No obstante, no es una igualdad práctica. Durante los primeros años democráticos se revisa y adapta el sistema educativo, y se acometen modificaciones pedagógicas importantes (González, 2010). Entre la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la presencia de la mujer en las diferentes etapas educativas aumenta y su presencia en la Universidad ya es notoria. A pesar de los prejuicios y limitaciones existentes, la igualdad en el acceso al sistema educativo se hace realidad en la sociedad española (García et al., 2008). No obstante, se continúa observando una gran diferencia de itinerarios entre géneros, estando menos valoradas las ramas elegidas por las mujeres. Además, durante esta época se continúa considerando la escuela mixta como sinónimo de coeducación (González, 2010).

No obstante, con el ingreso de España en la Comunidad Europea se toman medidas para promover la igualdad como la creación del Instituto de la Mujer (1983), el cual defiende la coeducación, la revisión de los programas curriculares y del material didáctico y la modificación de las actitudes sexistas de los y las docentes y del alumnado (González, 2010).

En 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) reconoce la discriminación existente entre géneros y promueve el principio de igualdad efectiva de derechos, respeto y no discriminación. Surge la “Educación para Igualdad de Oportunidades de ambos sexos” como tema transversal (Álvarez-Uría et al., 2019). Además, los diseños curriculares recogen las orientaciones y los objetivos, los contenidos

y la metodología para la aplicación de la coeducación (González, 2010) y se plantea la formación del profesorado con el fin de revisar su práctica docente y eliminar comportamientos sexistas (Arenas, 2006). Sin embargo, se continúa empleando un lenguaje genérico, se invisibiliza al género femenino y se mantiene la hegemonía del patrón tradicional masculino, transmitiendo de nuevo los estereotipos de género (Heredero, 2019).

Igualmente, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) no introduce novedades en la temática, la coeducación sufre un estancamiento. La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) omite toda referencia al mundo femenino y continúa permitiendo la existencia de centros educativos segregados por géneros (Álvarez-Uria et al., 2019; Heredero, 2019). Tras el cambio del mapa político, el Parlamento aprueba la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Dicha Ley aboga por la educación para la igualdad, eliminando los estereotipos sexistas de los materiales didácticos. De esta manera se trabaja la sensibilización e intervención educativas (Álvarez-Uria et al., 2019).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 retoma la necesidad de coeducación en todos los niveles del sistema educativo desde una perspectiva más decidida, recogiendo aspectos que permiten una intervención positiva en coeducación. Se le concede especial importancia a la formación del profesorado. Además, se realizan cambios en el currículo, incluyendo este tema en diferentes asignaturas. Este conjunto de mejoras se ve reforzado en el año 2007, dado el importante impulso de la Ley de Igualdad, por la que se encarga a la administración educativa importantes funciones en materia de igualdad (Álvarez-Uria et al., 2019).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) supone un paso atrás en la modernización del sistema educativo, pues utiliza un lenguaje sexista, apoya la educación segregada por géneros y no incluye contenidos coeducativos en el currículo, simplemente alude al fomento de la igualdad entre géneros de manera genérica (Álvarez-Uria et al., 2019; Heredero, 2019).

Por último, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020, hace hincapié en la importancia de la no discriminación por sexo o identidad sexual y tiene entre sus principios la igualdad entre hombres y mujeres. Destaca la educación

inclusiva, la igualdad de derechos entre géneros y la prevención de violencia de género. Introduce una nueva materia sobre valores cívicos y éticos, que reitera la importancia de la igualdad de género y el respeto a dicha igualdad. Además, insta a las administraciones educativas a promover la presencia del género femenino en estudios donde su presencia sea minoritaria. Asimismo, promueve que los currículos, los libros de texto y materiales educativos no contengan estereotipos sexistas y reafirma la necesidad de la formación del profesorado en educación inclusiva y acoso (Instituto Asturiano de la Mujer, 2021).

Revisando la legislación de las últimas décadas, se puede comprobar el avance logrado. A pesar de ello, sigue habiendo importantes desigualdades por cuestión de género, perpetuadas en parte por la idea de que la educación mixta es una herramienta suficiente para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres (Suberviola y Goicoechea, 2010). Además, existen marcados estereotipos sexistas transmitidos por el profesorado en cuanto a la discriminación en el lenguaje, entre otros (Formación Continuada Logoss, 2018), lo que evidencia la dificultad de conexión entre la ley y lo que acontece diariamente en los centros educativos. Sumado a los esfuerzos legislativos más decididos, son necesarias prácticas, políticas y culturas educativas realmente coeducativas (Suberviola, 2012).

### 2.3. Coeducación en los centros educativos

A pesar de las medidas coeducativas tomadas a cabo y la normativa a favor de la igualdad, el sexismo continúa perviviendo enraizado en la sociedad y en la escuela. Costumbres y actitudes inconscientes en la mayoría de los casos, no hacen posible dejar atrás el sexismo. Esta transformación no ha sido posible pese a los proyectos y programas educativos llevados a cabo a favor de la igualdad de género. La educación requiere un cambio de perspectiva más profundo, que integre la realidad femenina, ya que el currículo oculto promueve las desigualdades y niños y niñas adquieren la socialización como receptores y reproductores de los mismos (González, 2010; Heredero, 2019). La difusión de valores sexistas puede ser desde los contenidos de las asignaturas a la metodología, los materiales, la evaluación o las relaciones profesorado-alumnado, entre otros elementos. Todo ello condiciona el proceso de identificación sexual y de socialización (González, 2010).

La asignación de comportamientos determinados por géneros (Moreno, 2000) o la transmisión de modelos sexistas en la orientación profesional y vocacional son ejemplos de ello. El género condiciona los intereses profesionales y ello promueve la

existencia de “profesiones de chicas” y “profesiones de chicos” (Anguita, 2011). Asimismo, la existencia de un trato diferencial a las niñas es evidenciada desde la investigación. Dicho trato diferencial no afecta al rendimiento académico del género femenino, pero sí incide en que estas interiorizan su papel secundario y ciertas inseguridades. Además del trato diferencial, existe una transmisión de actitudes sexistas por parte del profesorado a través del lenguaje más genérico y sexista y la manera de formular el discurso. Estas evidencias sitúan la formación del profesorado como un pilar fundamental por el efecto que los y las docentes tienen en su alumnado (Moreno, 2000).

Otro factor de desigualdad evidenciado desde la investigación es el currículo androcéntrico actual. A pesar de que ya no existan currículos diferenciados por género, existen factores que se incluyen en el currículo que impiden la igualdad de género como son el sesgo lingüístico, uso generalizado de materiales educativos sexistas y la invisibilidad de la mujer (Anguita, 2011; González, 2010). Comenzando por el aprendizaje inconsciente de los mensajes sexuales, los cuales están contenidos en múltiples actividades, hasta los horarios a los espacios y áreas de juegos. Todo ello seguido del hecho de que los materiales educativos no han prestado aún suficiente atención a las vivencias de las mujeres y a su protagonismo en la vida diaria, porque la creación del saber tiene características androcéntricas. Es notable la ausencia de referencias femeninas y de los mecanismos de exclusión que se han empleado contra las mujeres en diferentes materiales educativos. Pese a que los materiales didácticos y programas han ido corrigiendo algunas diferencias, sobre todo en las disciplinas de ciencias sociales, aún contienen modelos, mensajes e imágenes discriminatorios, en consonancia con las estructuras sociales dominantes (Anguita, 2011; Blanco, 2001; Heredero, 2019). Además, en las aulas no se aborda explícitamente el tema de la igualdad, solo es tratado cuando el profesorado está realmente comprometido con el tema (Anguita, 2011).

Todos los factores comentados anteriormente promueven las desigualdades de género en la escuela. No obstante, en contraste con otros contextos, la escuela es uno de los espacios donde más igualdad existe entre niños y niñas, además de ser un lugar especialmente adecuado donde coeducar, desmontar y superar los estereotipos de género, prejuicios sexistas y las desigualdades que pueden transmitir otros agentes socializadores (Águila, 2016; Anguita, 2011; Palao, 2012).

La coeducación es un modelo de enseñanza primordial para estos fines (Varela y Méndez-Lois, 2020) y supone un replanteamiento de todos los elementos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo la coeducación, es necesario que toda la comunidad educativa se implique en este gran cambio, que comporta los siguientes factores (García et al., 2020):

En primer lugar, la coeducación debe integrarse en cada una de las diferentes etapas educativas, adecuándose a las características del alumnado y del centro.

En segundo lugar, se ha de modificar el currículo explícito (proyectos oficiales) y el oculto (valores que transmiten estereotipos de género en los centros), evitando que los modelos reinantes sean androcéntricos. El currículo educativo debe incluir valores tales como el respeto, la no discriminación y perspectiva de género. Además de que las instituciones político-educativas han de introducir la coeducación en los currículos escolares, se debe intentar que durante la práctica educativa estos principios se lleven a cabo (Moreno, 2013).

En tercer lugar, el Proyecto de Centro es conveniente que recoja aspectos como: evitar situaciones que promuevan la discriminación sexista, promover el desarrollo de la comunidad educativa sin discriminaciones de género, eliminar el lenguaje sexista, analizar las interacciones del aula y evitar atender los prejuicios, visibilizar a la mujer a lo largo de la historia, seleccionar materiales educativos que promuevan la igualdad entre géneros y que no contribuyan al sexismo (Subirats, 1994). Es necesario pasar del discurso escrito a la comprensión de sus significados y a las buenas prácticas diarias (Yugueros, 2015).

En cuarto lugar, el tratamiento de la igualdad de derechos y oportunidades y la no discriminación y el establecimiento de planes de trabajo, con el fin de modificar conductas y pautas sexistas. Sería adecuado analizar modelos alternativos a la masculinidad, educar en valores, ciudadanía, paz e inclusión, promover el desarrollo personal y estudiar el género, las relaciones, la desigualdad, la sexualidad y las emociones. Todo ello mediante el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia y el Plan de Igualdad.

En quinto lugar, también se debería analizar la distribución de poder en los centros, y si fuese necesario, modificarla. Se debe defender un liderazgo ejercido por

mujeres como motor de cambio en las organizaciones educativas (Álvarez-Rementería et al., 2021).

En sexto lugar, se hace referencia al rol docente. La buena actitud del profesorado hacia la coeducación no se ve reflejada en el trabajo en las aulas, de ahí la necesidad de la formación del profesorado (González et al., 2018). Se debe formar en prácticas coeducativas, uso de un lenguaje inclusivo y materiales libres de estereotipos, importancia de la figura femenina a lo largo de la historia, análisis de los elementos de poder que median las relaciones entre géneros, relaciones de poder, violencias y discriminaciones, interseccionalidad de las opresiones (género, sexualidad, raza-etnia, clase, lenguaje...) y a integrar las prácticas coeducativas en los proyectos de centro (Rebollo et al., 2012). Por otra parte, el personal docente debe enfocar las asignaturas hacia alumnos y alumnas, intentar que no haya división en el aula por géneros y promover la participación igualitaria y uso de la palabra. Esta formación y participación ha de fomentarse en toda la comunidad educativa y no sólo entre las profesoras feministas (Yugueros, 2015).

Todas estas medidas suponen un cambio significativo del sistema educativo. Para ello, docentes, equipo directivo, administraciones e instituciones educativas, familias y alumnado, deben estar concienciados/as sobre la necesidad de un desarrollo igualitario y tener predisposición de llevarlo a cabo (García et al., 2020).

#### 2.4. Formación de los y las docentes sobre Coeducación

Como ya dijo Fernández Vázquez (2003) y como se ha puesto de manifiesto en el anterior apartado, el profesorado constituye un agente importante en la construcción de la identidad del alumnado, repercutiendo en sus creencias, actitudes y comportamientos. Por ello, resulta relevante concienciar a los y las docentes sobre su importante rol como agentes transmisores del principio de igualdad de género (Erazo, 2021). Asimismo, deben disponer de la formación necesaria que les capacite para detectar las desigualdades relacionadas con el género, reflexionar y modificar actitudes y prácticas educativas androcéntricas y sexistas, además de diseñar, desarrollar y evaluar prácticas coeducativas (Anguita, 2011). Este conjunto de requerimientos ha guiado la investigación sobre docencia y coeducación en las últimas décadas, pudiendo advertir cuatro líneas prioritarias que informan sobre características, ámbitos y necesidades formativas del profesorado: 1) conciencia y predisposición; 2) conocimientos coeducativos; 3)



formación inicial y continuada sobre coeducación; 4) liderazgo y coeducación; 5) otras necesidades (relacionadas con recursos, espacios y tiempos escolares).

#### *2.4.1. Conciencia y predisposición*

La investigación realizada en torno a la conciencia de las desigualdades que manifiesta el profesorado y su predisposición a la hora de desarrollar prácticas coeducativas arroja resultados dispares en función de la fecha de publicación, contexto, centro educativo, etc. Así, por ejemplo, en el trabajo de Rebollo et al. (2011) se encuentra que el 35% de los docentes y el 25% de las docentes no reconocen la desigualdad en la escuela, hecho que pudiera conllevar cierta reticencia a la formación y a las prácticas coeducativas en el aula (Rebollo et al., 2011). En la misma línea se posiciona Romero y Lugo (2014), encontrando que una parte del profesorado participante en su investigación no es consciente de que la escuela legitima desigualdades de género, así como otros estudios (Prat y Flintoff, 2012), que llegan a la conclusión de que no todos los y las docentes están dispuestos a coeducar. Tales profesores y profesoras argumentan los siguientes motivos por los cuales no muestran predisposición: no hay desigualdad de género, actualmente ya se trabaja lo suficiente, hay otras prioridades a abordar, falta de tiempo para tratar el tema, parte del personal docente se considera suficientemente preparado/a para abordar estos temas y la escuela no puede hacer demasiado al respecto.

Sin embargo, el profesorado participante en las investigaciones de Álvarez-Uria et al. (2019) y Azorín (2014) refiere concienciación, sensibilización y predisposición al respecto. Aseguran que en la escuela advierten la desigualdad de género en libros de texto o contenidos, estando también presente tanto en el currículo oculto como en el espacio educativo. Igualmente, parte del profesorado insiste en la falta de concienciación y de lenguaje común en torno al tema. Asimismo, son conscientes de la relevancia de desarrollar un modelo coeducativo, considerando importante la igualdad y el trato igualitario a su alumnado. Aristizabal et al. (2018) aseguran que el 85% del profesorado está de acuerdo en la necesidad de formarse en coeducación para poder formar a su alumnado y mejorar la sociedad. Dicha implicación y sensibilización de la plantilla docente también es percibida por el 70% de los equipos directivos encuestados (Aristizabal et al, 2018).

Uno de los criterios diferenciadores en los resultados de este tipo de investigaciones es el género de los encuestados y encuestadas. Las actitudes favorables hacia la igualdad son más claras entre las profesoras. Estas cuentan con mayor percepción

de la discriminación y de la relevancia que tiene la igualdad de género en la escuela. Además, las profesoras en mayor medida que los profesores, consideran que en el currículo se debería incluir más educación en valores y actuaciones para la igualdad y la justicia. Por último, son ellas las que presentan significativamente mayor conciencia de la necesidad de desarrollar un modelo coeducativo en su centro (Piedra et al., 2014; Rebollo et al., 2011; Romero y Lugo, 2014). Otro factor diferenciador es la asignatura impartida. La mayoría de los estudios comparan la concienciación sobre coeducación del personal docente en general con respecto al profesorado de Educación Física, presentando este último un posicionamiento menos coeducativo que el resto de docentes (Piedra et al., 2011). En cambio, Valdivia et al. (2013) aseguran que los y las docentes de Educación Física se preocupan más por la coeducación que el resto de docentes.

Los problemas de sensibilización y concienciación pueden, en parte, aminorarse con medidas como la visibilidad de la desigualdad de género en la escuela y la importancia de la coeducación por parte del centro, además de una formación docente inicial y continuada más comprometida con la igualdad (Romero y Lugo, 2014). La falta de formación docente constituye una de las principales dificultades en el desarrollo de una cultura en la escuela basada en la igualdad (Rebollo et al, 2011).

#### *2.4.2. Conocimientos coeducativos*

Suberviola (2012) afirma que la mayoría de la muestra estudiada en su investigación no es capaz de definir el término coeducación con propiedad ni claridad. Conclusión similar a la que hallaran Fuentes-Guerra et al. (1989) más de 20 años atrás, en la que aseguraban que una gran parte del profesorado no tiene una idea clara de lo que implica realmente la coeducación, son desconocedores/as de su significado y se desentienden de las medidas coeducativas que pueden llevar a cabo.

En cambio, en el estudio más reciente de Álvarez-Uria et al. (2019) prácticamente la mitad de los y las participantes (incluyendo Educación Infantil, Primaria y Secundaria) relacionan el concepto de coeducación con igualdad. Mostrándose así, un avance con respecto a los dos estudios anteriormente comentados. No obstante, casi el 90% de docentes identifican la coeducación con la educación mixta. Entienden por tanto la coeducación de manera superficial, como la educación a niños y niñas en la misma aula y de la misma manera.

También, un grupo de docentes relaciona la coeducación con el desarrollo personal y la educación integral, relacionando así la perspectiva de género incorporada por los movimientos feministas con la coeducación. Además, es común entre el profesorado que colabora en el estudio relacionar la coeducación con la educación en valores o paz. Sin embargo, solo una sola persona (mujer) de 470 participantes, comenta la importancia de la visibilidad femenina a lo largo de la historia. Una sola persona (mujer) refiere la revisión del machismo actual y el empoderamiento femenino. Igualmente, una sola persona (mujer) nombra escuetamente la diversidad de género (Álvarez-Uria et al., 2019).

Por último, vuelve a advertirse disparidad de resultados, en este caso entre el profesorado de Primaria y Secundaria. El profesorado de Educación Primaria, a diferencia del profesorado de Secundaria, relaciona la coeducación con el respeto y la superación de estereotipos de género. En cambio, la visión de la coeducación varía mucho entre el profesorado de Secundaria y no es demasiado clara (Álvarez-Uria et al., 2019). Por tanto, tras analizar tales estudios se puede comprobar que las nociones sobre coeducación que tiene parte del profesorado, y en concreto de Secundaria, no son adecuadas ni suficientes. Esta importante carencia podría subsanarse con la formación coeducativa del profesorado (García-Pérez, et al., 2014).

#### *2.4.3. Formación coeducativa*

En 1989 Fuentes-Guerra et al. ya ponían el foco de atención en la formación del profesorado. Este es uno de los factores que influye en la transformación de la escuela mixta a una escuela coeducativa (Fernández, 2003), además de conformar una de las competencias del profesorado, concretada por García-Pérez et al. (2014), el reconocimiento de la desigualdad y la actuación desde el ámbito educativo.

El 79% de los y las docentes se considera capaz de detectar comportamientos y situaciones de desigualdad de género debido a lo habitual de tales situaciones, su experiencia, su empatía o su mayor sensibilización por su condición de mujer, no por su formación al respecto (Aristizabal et al., 2018). Pinedo-González et al. (2018) aseguran que los y las docentes detectan situaciones de desigualdad de género en el caso de que estas sean muy explícitas, relacionándolo con su falta de formación. Asimismo, buena parte del profesorado asegura que sus actitudes en el entorno escolar no son coeducativas, dada su falta de conciencia y formación sobre tales prácticas. Dichas actitudes y comportamientos tienen su origen en la influencia de los modelos dominantes en la

sociedad y/o en la educación recibida. La mayor parte del personal docente ha sido formado bajo las mismas pautas androcéntricas y sexistas y las administraciones e instituciones educativas no han efectuado las medidas necesarias para transformar dichos conocimientos y completarlos. La perspectiva de la coeducación continúa siendo un tema pendiente en la formación del profesorado, siendo esta necesaria para implementar prácticas, proyectos y programas coeducativos (Barrientos et al., 2018; Rausell y Talavera, 2017; Sánchez y Barea, 2019; Ugalde et al., 2019).

Según Álvarez-Uria et al., (2019) y Vega (2012), la formación del profesorado (inicial y continuada) debe fomentar el análisis crítico de la realidad y debe ser capaz de romper esquemas que perpetúan los estereotipos y roles de género y comportamientos considerados “normales”. Ha de sensibilizar sobre la diversidad de género y la igualdad de género en la educación desde una perspectiva feminista. Además de proporcionar estrategias que ayuden a identificar situaciones de discriminación, violencia, relaciones de poder y comportamientos sexistas, y facilitar recursos que promuevan actuaciones no discriminatorias e implementen acciones coeducativas (Aristizabal et al., 2018; Barrientos et al., 2018).

La formación coeducativa del profesorado continúa siendo a día de hoy pobre y escasa, comenzando por la formación inicial y continuando con la formación continuada o permanente (Aristizabal et al., 2018). La investigación advierte que la incorporación de contenidos sobre género y coeducación en las titulaciones de Grados y Posgrados de educación, es escasa y heterogénea en las diferentes Comunidades Autónomas (Rausell y Talavera, 2017). Valdivieso et al., (2016) analizan la presencia de asignaturas de género en los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria. De 44 universidades españolas estudiadas, solamente 11 de ellas incluyen asignaturas sobre género. Además, tales asignaturas son en su mayoría optativas. Al igual que la investigación de Ballarín (2017), la cual afirma que solo 13 de 42 universidad públicas oferta alguna asignatura que trata la igualdad de género en el Grado de Educación Infantil, siendo en 8 de ellas materias optativas. Del mismo modo, Resa (2021) que, tras el análisis de la guía docente del Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, comprueba que solo 3 de un total de 72 asignaturas utilizan un lenguaje inclusivo y conforman sus objetivos o contenidos con el concepto de género.

En cuanto al Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, titulación que

habilita la docencia en Educación Secundaria, no aparecen referencias al género en el plan de estudios, simplemente aparecen referencias en las competencias específicas (Aristizabal et al., 2018). Esta falta de formación del profesorado se acrecienta durante el ejercicio en la etapa de Educación Secundaria (Aristizabal et al., 2018; Azorín, 2014; Ugalde et al., 2019).

A pesar de los intentos y esfuerzos realizados por parte de la investigación, de la legislación y del feminismo, en España no se llevan a cabo estrategias generalizadas de inclusión de la coeducación en las Universidades, dejando incluso la formación a expensas de la iniciativa y voluntad propia del profesorado y sin apoyos externos (García-Cano e Hinojosa, 2016). Ello pone en evidencia que desde la enseñanza superior se ignora lo establecido en la legislación española tanto por la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género del 2004, como por la Ley Orgánica de Igualdad del 2007 (Rausell y Talavera, 2017). Por este motivo, la incorporación y tratamiento de la coeducación en las titulaciones universitarias sigue siendo un importante asunto pendiente (Rausell y Talavera, 2017).

Como respuesta a estos vacíos formativos, destacan algunas iniciativas exitosas como la propuesta por García et al. (2013), vinculada a la incorporación transversal de la perspectiva de género en asignaturas concretas o como Anguita (2011), que establece propuestas de nuevos planes de estudio para los Grados de Infantil, Primaria y Postgrados en Educación Secundaria en los que el tema no quede relegado y se concrete de forma explícita en los currículos de las materias.

Dicha formación inicial ha de acompañarse de formación continuada. El déficit en la formación inicial en la mayoría de los casos no se resuelve con la formación continuada (Aristizabal et al., 2018; Resa, 2021; Sánchez, 2021). A pesar de que la formación continuada no puede, por sí sola, hacer frente a un desafío tan multidimensional y complejo como es el de la desigualdad de género, es imprescindible en cualquier proceso de innovación y cambio educativo (Escudero et al., 2018). Esto se debe a que, para que la escuela incorpore una pedagogía coeducativa, es necesaria una formación constante del profesorado (Moriña y Parrilla, 2006).

La formación continuada debe contener programas y cursos sobre igualdad de género con el fin de realizar una reflexión y actualización continuas sobre las diferentes formas de expresión y manifestación de discriminación al género femenino. Asimismo,

debe posibilitar la incorporación de la cultura de la diversidad a la acción educativa del profesorado y la creación de espacios inclusivos de aprendizaje (Heredero, 2019). En relación a la forma que debe tomar la formación continuada, existe disparidad de opiniones. Así, Aristizabal et al. (2018) exponen que los Equipos Directivos abogan por una formación específica en materia de género en torno a la prevención de violencia de género y de dar al profesorado las herramientas necesarias para trabajar estos temas dentro del contexto de sus asignaturas. En cambio, el equipo docente apunta por una formación más práctica. Reclaman, herramientas y protocolos de actuación aplicables en la práctica diaria, que permitan educar la mirada e identificar situaciones de desigualdad. Dicha visión se acerca más a la propuesta de Moriña y Parrilla (2006), las cuales destacan que la formación continuada debería tratarse de procesos formativos con orientación práctica, realizados en el propio centro educativo, basados en casos reales de la vida escolar y que prevalezca la colaboración entre el profesorado.

Para realizar tal formación, la comunidad educativa ha de ser consciente de que la formación del personal docente necesita recursos y tiempo, y ha de estar dispuesta a invertir y promover tiempo y espacios (Aristizabal et al., 2018; Moriña y Parrilla, 2006).

#### *2.4.4. Liderazgo y coeducación*

El cambio hacia una escuela coeducativa, libre de estereotipos y prejuicios sexistas, requiere además de un liderazgo flexible, abierto, democrático, educativo, transformacional, favorecedor del proceso de innovación y potenciador de las capacidades de la comunidad educativa (Álvarez et al., 2008).

Un/a líder no solo debe centrarse en la gestión, ha de evaluar y mejorar continuamente el proceso educativo, implicarse, innovar, adaptarse a la sociedad actual, facilitar, mejorar, buscar el bienestar de la comunidad educativa, trabajar en el compromiso e implicación del equipo docente en cualquier proceso de transformación del centro educativo y en la formación docente (Álvarez et al., 2008; Lorenzo, 2004; Maureira, 2006).

A pesar de que, como comenta Escudero (2004), los profesores/as forman parte del cuerpo de funcionarios, por lo que su formación no depende directamente de la dirección escolar, el equipo directivo ha de conocer la situación de la plantilla docente y a partir de ese conocimiento, llevar a cabo diferentes medidas con el fin de suplir la falta de formación en educación en igualdad (Lorenzo, 2004; Maureira, 2006). Además de ello,

el equipo directivo tiene ciertas competencias coeducativas específicas, entre las que destacan las siguientes (IES Miguel Fernández, 2019):

- Conocer y cumplir la legislación vigente en igualdad.
- Proponer a las personas más idóneas en la coordinación de medidas coeducativas y evaluar a la persona responsable de igualdad del centro y sus funciones.
- Brindar instrumentos para la incorporación de medidas coeducativas y el fomento de proyectos y planes de igualdad, y distribuir de forma adecuada los recursos para la realización de actividades coeducativas.
- Promover la participación de la comunidad educativa en materia de igualdad y colaborar con familias, otros centros educativos e instituciones y organizaciones.
- Implicar a los órganos de gobierno y motivar al equipo docente para su formación y para la realización y participación de actividades coeducativas.
- Mantener una actitud de compromiso y colaboración ante la coeducación, intervenir en situaciones de discriminación, incorporar la perspectiva de género en sus propias actuaciones y formarse en igualdad.

#### *2.4.5. Otras necesidades*

La revisión de la investigación efectuada también evidencia que no toda la carga de las tareas pendientes en temas de género debiera recaer sobre la formación del profesorado o su acción docente (Tomé, 2017). La formación de este en materia de igualdad y la práctica docente son importantes, pero también tiene que complementarse con una cultura escolar coeducativa, con un entorno que acompañe a la transformación organizativa, curricular y didáctica que la coeducación requiere. A los y las docentes se les ha de proporcionar recursos y herramientas para poder llevar a cabo propuestas coeducativas. Diferentes investigaciones (Heredero y Muñoz, 2009; Romero y Lugo, 2014; Tomé, 2017) ponen de relieve la necesidad de recursos coeducativos para el profesorado, dado que la mayoría del equipo docente manifiesta carecer de herramientas, estrategias y recursos para poner en práctica una educación que fomente la igualdad. El aumento de dichos recursos en los centros educativos se considera primordial por hasta el 85% del personal docente y directivo (Aristizabal et al, 2018). Del mismo modo, el profesorado ha de disponer de espacios y tiempos específicos para trabajar el tema con el

alumnado, ya que su tratamiento transversal puede provocar que los y las docentes lo eviten y no se responsabilicen de ello (Aristizabal y Vizcarra, 2012).

### 3. OBJETIVOS

La finalidad de la presente investigación es analizar, desde la perspectiva de profesorado y miembros de equipos directivos, la formación del profesorado de Educación Secundaria en coeducación y sus necesidades al respecto. Este análisis se contextualiza en elementos como su predisposición y conocimientos sobre coeducación, la percepción que tienen sobre la coeducación en su centro educativo, sobre su propia formación y el papel que ejerce el equipo directivo.

Para ello, se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 1.** Analizar la predisposición, conocimientos y prácticas coeducativas llevadas a cabo desde la perspectiva de profesorado de Educación Secundaria y miembros de equipos directivos.

*Objetivo específico 1.* Estudiar la concienciación y sensibilización acerca de la desigualdad de género y la predisposición hacia la coeducación.

*Objetivo específico 2.* Describir los conocimientos del profesorado y miembros de equipos directivos en coeducación.

*Objetivo específico 3.* Conocer la percepción del profesorado y equipos directivos sobre las prácticas y políticas coeducativas ejercidas.

- **Objetivo general 2.** Analizar la formación sobre coeducación desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria y miembros de equipos directivos.

*Objetivo específico 4.* Describir la formación coeducativa recibida por el profesorado y equipos directivos.

*Objetivo específico 5.* Conocer las necesidades, nivel de satisfacción y propuestas de mejora sobre la formación coeducativa.

- **Objetivo general 3.** Indagar en el papel que juegan los equipos directivos en la formación del profesorado en coeducación.

*Objetivo específico 6.* Describir las medidas y prácticas de formación del profesorado en coeducación propuestas desde equipos directivos.



*Objetivo específico 7.* Conocer el papel que ejerce el liderazgo en la formación del profesorado en coeducación desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria y miembros de equipos directivos.

#### **4. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN**

Para formular y delimitar los objetivos generales y específicos del presente estudio, han sido de gran ayuda los siguientes interrogantes o preguntas de investigación.

- ¿Los y las docentes de Educación Secundaria y equipo directivo tienen predisposición para coeducar?

- ¿El personal docente y directivo tiene una formación adecuada y suficiente en coeducación?

- ¿De qué manera influyen las actitudes y medidas tomadas por el equipo directivo en cuanto a la formación en coeducación del profesorado?

#### **5. METODOLOGÍA**

En este apartado se describe el posicionamiento metodológico y el contexto de las personas participantes, las diferentes fases de la investigación, se presenta el proceso e instrumento de producción de información, se describe el proceso de análisis y por último, se explican las cuestiones éticas consideradas en la presente investigación.

##### **5.1. Posicionamiento metodológico**

En este estudio se pretende no solo producir conocimiento y resolver preguntas, también se trabaja con el fin de contribuir a la transformación y perfeccionamiento de la práctica educativa, objetivos primordiales de una investigación educativa (Gimeno y Pérez, 1993).

El estudio se ubica en el paradigma cualitativo, debido a que puede ofrecer una respuesta más ajustada a los objetivos y a los interrogantes de investigación planteados. Este tipo de enfoque indaga el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad donde se producen y tiene en cuenta que todo es cambiante y social. La aproximación hermenéutica favorece interpretar y describir diferentes realidades, comprendiendo y recogiendo cada uno de los contextos (Gimeno y Pérez, 1993). Además, otorga especial atención a la subjetividad y a la reflexión personal de los y las

participantes, concediéndoles así voz a sus propias experiencias (Denzin y Lincoln, 2005; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

Asimismo, por la finalidad de la investigación constituye una investigación aplicada, de carácter descriptivo-interpretativo. También puede considerarse sincrónica y transversal, se da en un corto periodo de tiempo y se realiza la producción de datos con varios participantes en un determinado momento. Por el tipo de diseño, constituye una investigación no experimental (Ríos-Ramírez, 2017).

## 5.2. Descripción del contexto de estudio

Este estudio se ha realizado con un total de siete participantes, cuatro docentes y tres miembros del equipo directivo, que desempeñan su función en centros educativos públicos y privados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba. La selección de los y las participantes ha sido intencional, múltiple e instrumental. Para ello, se ha tenido en consideración criterios que permitieran diversificar el colectivo participante en función del tipo de centro (la titularidad y el contexto/lugar de ubicación) y de características personales y de su puesto de trabajo (género, edad, cargo, años de experiencia y asignatura que imparte). Todo ello ha permitido analizar, desde contextos diversos, un mismo objeto de estudio y, con ello, triangular la producción de datos con distinta muestra y contextos (Ríos-Ramírez, 2017). Seguidamente, se expone un cuadro-resumen (Tabla 1), el cual sintetiza lo comentado con anterioridad y clarifica la información.

Tabla 1. Características de las personas participantes en la investigación

<i>Código</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Cargo</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Asignatura</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Titularidad</i>
<i>P1_D_M</i>	M	26	Docente	2	Física y Matemáticas	Córdoba capital	Privado-concertado
<i>P2_D_H</i>	H	30	Docente	5	Historia	Villarrubia	Público
<i>P3_D_M</i>	M	27	Docente	1	Educación Física	Córdoba capital	Público
<i>P4_D_H</i>	H	25	Docente	1	Biología y Cultura Científica	Lucena	Público
<i>P5_ED_H</i>	H	61	Jefe de estudios	10	Lengua Castellana y Literatura	Córdoba capital	Privado-concertado

P6_ED _M	M	62	Jefa de estudios	8	Inglés	Córdoba capital	Público
P7_ED _M	M	53	Directora	7	Economía	Córdoba capital	Privado

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos concedidos por los entrevistados/as.

No se ha incluido la etapa educativa en la que imparten docencia, ya que en todos los casos es Educación Secundaria y/o Bachillerato. Se incluye el código concedido a cada participante por orden cronológico de las entrevistas (P: participante, D: docente, ED: equipo directivo, H: hombre, M: mujer), tras lo cual se especifican los criterios antes mencionados para cada uno de los y las participantes.

### 5.3. Diseño de investigación-Fases de estudio

La investigación se divide en tres fases. Durante la primera fase se ha realizado la planificación del estudio. En primer lugar, se identificó un problema educativo, la escasa y pobre formación en coeducación del profesorado de Educación Secundaria. Tras lo cual, se revisó bibliografía acerca del tema, recopilando la literatura científica más enriquecedora y completa. Una vez leída la bibliografía, se continuó el estudio elaborando la fundamentación teórica, la cual se tomó de referencia para proponer unas preguntas de investigación y objetivos. Ambos han sido determinantes a la hora de guiar el estudio y también, de elaborar los protocolos del instrumento de producción de información, en este caso, entrevista. Se crearon dos protocolos con el fin de entrevistar a docentes y también a miembros del equipo directivo, y así, recabar información de participantes con diferentes cargos.

Tras ello, se prosiguió con la segunda fase del estudio. Esta fase es trabajo de campo, para lo cual, en primer lugar, se estableció contacto con las personas participantes para su participación en la investigación de manera voluntaria y no remunerada. Se explicó a cada participante, por medio de llamada de teléfono, el objetivo de la investigación. No se entró en detalle sobre la temática del estudio para no condicionar a los y las participantes. Por correo electrónico se envió el consentimiento informado a cumplimentar (véase Anexo 1). Una vez se confirmó su participación, se fecharon las entrevistas. Cinco de las siete entrevistas se realizaron por medio de videollamada y las dos restantes de forma presencial.

La última fase se corresponde con el análisis e interpretación de la información producida. Grabadas las siete entrevistas, se transcribieron progresivamente a lo largo del mes de abril. Se procedió a volcar toda esa información en el programa *Atlas.ti*. Una vez

codificada y estructurada la información, se continuó con el análisis y elaboración de los resultados. Por último, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, se elaboraron los apartados de discusión y conclusiones.

Con el objetivo de resumir y sintetizar los pasos llevados a cabo, se expone el proceso, con sus correspondientes fases, tareas y temporalización (Tabla 2).

Tabla 2. Proceso del estudio

<i>Fases</i>	<i>Tareas</i>	<i>Temporalización</i>
<i>Fase 1. Identificación del problema</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del problema objeto de estudio</li> <li>- Revisión bibliográfica sobre la temática a estudiar</li> <li>- Creación de la fundamentación teórica</li> <li>- Elaboración de los objetivos y las preguntas de investigación</li> <li>- Creación del instrumento de producción de información, protocolo de entrevistas</li> </ul>	Noviembre de 2021 - Marzo de 2022
<i>Fase 2. Trabajo de campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de las personas participantes</li> <li>- Contacto con participantes y solicitud de participación</li> <li>- Realización de las entrevistas</li> </ul>	Marzo - Abril de 2022
<i>Fase 3. Análisis de la información producida y redacción</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción de las entrevistas</li> <li>- Análisis de datos en <i>Atlas.ti</i></li> <li>- Interpretación de la información y elaboración de los resultados</li> <li>- Redacción de la discusión y conclusiones</li> </ul>	Abril - Mayo de 2021

Fuente: Elaboración propia.

#### **5.4. Instrumentos de producción de información**

El instrumento seleccionado para producir información, orientado por las finalidades del estudio y la metodología descrita, ha sido la entrevista cualitativa (Fernández, 2001; Gimeno y Pérez, 1993). Dicho tipo de instrumento propicia la integración dialéctica y busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único, sin pretender generalizar los resultados. La entrevista constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de vivencias

y recuerdos de la persona entrevistada mediante la presencia de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados (Fernández, 2001). El tipo de entrevista utilizada ha sido semiestructurada. De esta manera, se tiene un guion y una orientación de la entrevista y se formula la misma pregunta y en el mismo orden a los y las participantes para poder comparar la información obtenida. Esto permite que las respuestas a esas preguntas se puedan clasificar y analizar con más facilidad (Vargas-Jiménez, 2012).

Con el fin de contextualizar y contrastar posteriormente las respuestas proporcionadas, en un principio se recogen datos contextuales. Se toma nota de datos demográficos (edad y género), aspectos relacionados con la docencia y la formación (titulación y años en ejercicio) y características del centro educativo donde trabaja (titularidad, etapas educativas en las que imparte clase, líneas y contexto de ubicación). A la hora de formular las preguntas de las entrevistas y con el fin de disponer de un protocolo estructurado, se ha dividido la entrevista en distintas temáticas. En cada una se han integrado una serie de preguntas con el fin de responder a los objetivos del presente estudio.

En cuanto a la temática 1. Actitudes, se han integrado preguntas relacionadas con la percepción y sensibilización que tiene la persona entrevistada sobre desigualdad de género en el aula y la importancia de educar en igualdad.

En relación a la temática 2. Conceptos, incluye cuestiones sobre las nociones que tiene la persona sobre el concepto de Coeducación.

La temática 3. Prácticas, políticas y culturas escolares coeducativas, se centra en las actuaciones coeducativas que se realizan, las herramientas de las que disponen y la percepción del clima en cuestión de coeducación que se tiene del centro educativo donde se trabaja.

Con respecto a la temática 4. Formación, se formulan cuestiones sobre la formación en coeducación, las características de esta, propuestas de mejora y la importancia concedida.

Por último, la temática 5. Liderazgo y coeducación. En esta temática se pretende analizar el papel que juega el liderazgo en el desarrollo de la coeducación y las medidas que este lleva a cabo.

Tabla 3. Correspondencia entre temáticas y objetivos e interrogantes de investigación.

<i>Temática</i>	<i>Interrogante de investigación</i>	<i>Objetivo general</i>
<i>Actitudes, conceptos y prácticas, políticas y culturas escolares coeducativas</i>	¿Los y las docentes de Educación Secundaria y equipo directivo tienen predisposición para coeducar?	Analizar la predisposición, conocimientos y prácticas coeducativas llevadas a cabo desde la perspectiva de profesorado de Educación Secundaria y miembros de equipos directivos
<i>Formación</i>	¿El personal docente y directivo tiene una formación adecuada y suficiente en coeducación?	Analizar la formación sobre coeducación desde la perspectiva de profesorado de Educación Secundaria y miembros de equipos directivos
<i>Liderazgo y coeducación</i>	¿De qué manera influyen las actitudes y medidas tomadas por el equipo directivo en cuanto a la formación en coeducación del profesorado?	Indagar en el papel que juegan los equipos directivos en la formación del profesorado en coeducación

Fuente: Elaboración propia.

Las cuestiones que integran cada una de las temáticas descritas se han adaptado en función del rol del/de la participante, obteniendo dos protocolos: uno dirigido al profesorado y otro a miembros de equipos directivos (véase Anexo 2 y 3).

### 5.5. Proceso de análisis

El análisis cualitativo se basa en descubrir temas y conceptos incrustados en los datos para ir encontrando una respuesta y explicación que pueda plasmarse en los resultados del estudio (Ballesteros, 2019). Para alcanzar tal fin, se han seguido los siguientes pasos en el proceso de análisis: transcripción de la información; categorización inicial; perfeccionamiento del proceso de categorización; y elaboración del informe del correspondiente análisis. En lugar de llevar a cabo esta secuencia de tareas de manera independiente, el proceso ha sido circular y flexible, intercalándose diferentes tareas en el tiempo.

Con respecto a la transcripción de la información, se realizó manualmente en cada una de las entrevistas. Seguidamente se especifica su duración y extensión.

Tabla 4. Duración y extensión de las entrevistas realizadas.

<i>Código</i>	<i>Duración</i>	<i>Páginas</i>
<i>P1_D_M</i>	29 minutos	10
<i>P2_D_H</i>	38 minutos	9
<i>P3_D_M</i>	40 minutos	9
<i>P4_D_H</i>	58 minutos	15
<i>P5_ED_H</i>	31 minutos	9
<i>P6_ED_M</i>	1 hora 2 minutos	14
<i>P7_ED_M</i>	31 minutos	9

Fuente: Elaboración propia.

Tras la transcripción y lectura de cada entrevista, se procedió a la codificación y categorización del contenido. El procedimiento de codificación fue mixto, debido a que se inició el análisis disponiendo de antemano de un sistema categorial previo en función de la fundamentación teórica, tras lo cual se procedió a codificar de acuerdo al avance en la comprensión del significado emergente del texto. Por ello, se puede considerar tanto descriptivo como inferencial, así como semántico y pragmático (Gibbs, 2013). Tal procedimiento ha permitido preestablecer unas categorías en relación a la fundamentación teórica, objetivos e interrogantes de investigación, pero ha dejado abierta la codificación para la incorporación emergente de códigos que surgen a partir del significado del texto (Ballesteros, 2019).

Posterior a la codificación, el cual constituye un proceso descriptivo, se dio paso a la categorización, proceso interpretativo con sentido teórico. Este paso hizo posible agrupar y conceder sentido teórico a las palabras de las personas entrevistadas. Se llevó a cabo una categorización axial, englobando subcategorías en categorías más amplias, configurando así un sistema categorial jerarquizado. Tras la codificación axial, se dio paso a la codificación selectiva (Gibbs, 2013) con el fin de elaborar una red que muestra las conexiones entre categorías (véase Figura 1).

Al igual que describe Gibbs (2013), se ha trabajado durante el análisis tanto en papel como haciendo uso de un programa informático. Todo el proceso de codificación y

categorización se realizó en papel en un principio, con objeto de desarrollar creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso, que es importante en los estadios iniciales del análisis. Tras ello, se transfirieron los códigos al programa *Atlas.ti v. 7*, para continuar el análisis. Este programa conforma un apoyo para manejar datos y desarrollar teorías a partir de ellos, pero sin eliminar la tarea de pensar e identificar las categorías de análisis. Tras el análisis y estudio de cada entrevista, se han obtenido 144 códigos, agrupados en 20 categorías (véase Tabla 5).

## **5.6. Cuestiones éticas**

A lo largo de la investigación se han tenido en cuenta en todo momento los principios éticos de la Declaración de Helsinki y del *Framework for Research Ethics* del *Economic and Social Research Council* (ESRC) y se han respetado rigurosamente. Al ser un estudio que produce información con personas, se ha solicitado el consentimiento informado por escrito de cada participante. Se ha informado a la persona acerca de la investigación, de sus objetivos, de los procedimientos a utilizar y de la difusión de resultados. Además, se han grabado las entrevistas y posteriormente, se ha hecho uso de los datos obtenidos tras su correspondiente análisis. Asimismo, cada participante es consciente de que su participación es anónima en todo momento y los datos son de carácter personal, por tanto, son confidenciales y se tratan conforme a la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Al igual, su participación es voluntaria y en cualquier momento puede retirar su consentimiento y abandonar así, el estudio. Por último, las personas participantes son conocedoras de sus compromisos y derechos, entre ellos tienen la posibilidad de no contestar alguna pregunta que no le parezca oportuna o que le resulte incómoda por cualquier motivo.

## **6. RESULTADOS**

Los resultados se presentan a continuación, estructurados en función de las temáticas previamente establecidas. Cada temática recoge una serie de categorías y códigos interrelacionados que la explican y que a continuación, serán interpretados en cada caso.



- Temática 1. ACTITUDES:

Tanto el equipo docente como directivo que ha participado en el estudio, evidencia concienciación y predisposición hacia la coeducación, sin hallarse diferencias entre ambos equipos. Consideran que en la actualidad existe desigualdad de género:

Cada día hay víctimas de violencia de género, solo hace falta ver el telediario o leer el periódico. Además, los techos de cristal, la diferencia de sueldos, las responsabilidades que tienen las mujeres, los estereotipos que hay y los micromachismos que cometemos día tras día todos y cada uno de nosotros (P1\_D\_M).

En cuanto a la desigualdad de género en el ámbito educativo, dos docentes consideran que este puede constituir una excepción, sobre todo en el sector público, debido a la uniformidad en los sueldos y oportunidades. El resto de docentes y todo el personal directivo concluye que existe desigualdad de género en los centros educativos. No obstante, la desigualdad no suele darse entre el profesorado, incluso tampoco se da entre el profesorado de mayor edad, pese a que consideran que la edad constituye un factor que puede intervenir en el avance hacia la igualdad. La desigualdad se acentúa más entre el alumnado, a pesar de constituir la juventud un factor que, según su percepción, favorece la igualdad de género. La profesora de Educación Física hace alusión a que cada vez es más frecuente observar actitudes machistas y las asocia a alumnado masculino y también inmigrante: *Tú no tiras penaltis porque eres una niña y vas a fallar* (P3\_D\_M). Las actitudes machistas del alumnado identificadas también afectan al profesorado: *A mi compañera le han llegado a decir que va con falda u otros comentarios sobre la vestimenta, o que a ellos no le manda porque es una mujer* (P1\_D\_M).

Todos los y las participantes aseguran que la responsabilidad de que a día de hoy sigan perpetuándose este tipo de actitudes recae en la sociedad. Todos y todas somos responsables de este hecho. De manera más específica, el personal docente en su totalidad considera que, en especial, la educación que las familias les dan a sus hijos e hijas influye enormemente, ya que muchas de las actitudes machistas son aprendidas en casa y constituyen el entorno más cercano al alumnado: *Los niños aprenden lo que ven en casa. Familias en las que la madre está todo el día limpiando y el padre no colabora en casa, pues ese tipo de cosas se acaban interiorizando* (P1\_D\_M). En cuanto al equipo directivo, no hacen mención a ello.

Por ello, con el fin de paliar la desigualdad de género, las personas participantes aseguran que la educación es un factor fundamental y necesario, evidenciando la concienciación y predisposición mostradas para educar en igualdad. Para ello, el personal docente advierte que se deben realizar cambios por parte de la familia y de los centros educativos, y el personal directivo solo considera cambios a nivel escolar.

Los centros educativos tienen, por tanto, la responsabilidad de educar en igualdad, llevando a cabo medidas educativas más allá de las efemérides y momentos puntuales. *Algo más que simplemente las actividades que se realizan para celebrar la efeméride, que es básicamente el 8 de marzo y el 25 de noviembre y el resto del año parece que se olvida (P2\_D\_H).*

#### - Temática 2. CONCEPTOS:

Ante el término de Coeducación, cuatro participantes lo suelen relacionar con la idea de escuela mixta: *Coeducación como tal... al final es trabajar todos en común, ¿no? lo más típico, por ejemplo, en Educación Física no separar por géneros, chico-chica (P3\_D\_M).* Solo lo saben definir con exactitud la jefa de estudios, la directora, una profesora y un profesor, quienes además hacen una clara diferenciación entre ambos conceptos:

La coeducación creo que va mucho más enfocado a deconstruir las actitudes que tenemos de cara a la igualdad. Y no simplemente la escuela mixta, que es en la que hemos estado todos prácticamente, que hay hombres y mujeres y sin hacer mucho más hincapié (P4\_D\_H).

Igualmente, este segundo conjunto de participantes asegura que la educación mixta no es suficiente para alcanzar una educación en igualdad, es simplemente el principio. Asimismo, relacionan la educación mixta con momentos pasados y la coeducación con el momento presente, más actual, encontrando un gran avance en coeducación durante los últimos años. En su manera de concebir la coeducación, los y las participantes identifican factores tanto que la favorecen como elementos obstaculizadores.

En cuanto a los factores favorecedores más nombrados por el equipo directivo, se encuentran: la juventud del profesorado y la formación coeducativa de este.

Sí, el profesorado claro que conoce y lleva a la práctica la coeducación. Si el profesorado de este centro es fantástico (*risa*). Además, es un profesorado muy joven, que eso también influye muchísimo. Y la única persona que es más mayor dentro del profesorado, tiene esto más que interiorizado (P7\_ED\_M).

En cambio, el equipo docente le concede más importancia a los siguientes: el compromiso de toda la comunidad educativa para alcanzar tal fin; la juventud no solo del profesorado, también del alumnado y del equipo directivo; tener actitudes feministas; la formación coeducativa del profesorado y equipo directivo, el trabajo realizado desde la escuela pública, la cual señalan como responsable de educar en igualdad; y la prevalencia del género femenino en el equipo directivo, docente y alumnado.

En cuanto a los alumnos, es verdad que el que haya más alumnas en el aula por regla general que alumnos, influye de alguna manera y por eso puede que no haya presenciado ningún momento incómodo y se puedan tratar este tipo de temas (P4\_D\_H).

Asimismo, en menor medida se ha nombrado: el hecho de poder tutorizar a un grupo y tratar el tema en las horas de tutoría y/o poder resolver problemas de desigualdad de género en este tiempo; las adecuadas actuaciones llevadas a cabo por el departamento de igualdad; impartir ciertas asignaturas como Historia, Literatura o Valores éticos, las cuales dan pie a trabajar expresamente el tema; y solamente una profesora nombró la enseñanza de igualdad desde los valores cristianos y la religión católica.

En cuanto a los factores obstaculizadores de la coeducación, mientras el jefe de estudios no establece ninguno de ellos, la directora y jefa de estudios comentan los siguientes: la edad avanzada del profesorado y su correspondiente influencia machista del entorno durante la infancia; los altos cargos en los centros educativos ocupados por hombres que promueven esta diferencia jerárquica y desigual entre géneros; y la estabilidad del profesorado, el cual puede mantener actitudes sexistas y no por ello ser sancionado.

Fue fácil porque claro un interino va y viene y tampoco tienes que montar una cosa muy seria para quitarlo de en medio y traer a otra persona. Tú le das de baja, averiguas con él lo que sea en los despachos y viene otro profesor. Pero a nivel de profesorado de plantilla, definitivo, de oposición... es muy complicado, tiene que ser una cosa muy grave (P6\_ED\_M).

El profesorado, en cambio, considera factores obstaculizadores de la coeducación los siguientes: la prevalencia del género masculino en el equipo directivo y docente; las actitudes negativas entre el alumnado hacia actividades que fomentan la igualdad de género; la segregación por géneros durante la elaboración de trabajos y actividades, sobre todo en la asignatura de Educación Física; la puntualidad y no continuidad de las actividades coeducativas; y la no obligatoriedad, responsabilidad, ni trabajo realizado en tema de igualdad en los centros privados-religiosos, por no tener la obligación de elaborar un Plan de Igualdad, entre otros motivos. Esta última idea es compartida por todas las personas participantes excepto por una profesora que estudió y trabaja en un centro de estas características y considera el gran trabajo realizado desde estos centros.

- Temática 3. PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURAS ESCOLARES COEDUCATIVAS:

En relación a las implicaciones prácticas, organizativas y curriculares de la coeducación, muchas de las personas participantes no saben exponer tales implicaciones, reafirmando la ambivalencia y la poco clara concepción que tienen de la coeducación. Solamente hacen hincapié en que no se ha de realizar distinciones entre géneros. Sin embargo, la jefa de estudios, dos profesoras y un profesor, han ejemplificado otras implicaciones: revisar la programación de actividades y visibilizar al género femenino en estas, y organizar un mayor número de actividades coeducativas. También se ha hecho mención a la revisión de los currículos de las asignaturas y la inclusión del género femenino en estos. Para todo ello, exponen la necesidad de contar con el compromiso del profesorado. Sin embargo, el equipo docente está de acuerdo en que la mayor responsabilidad recae en el equipo directivo.

Sobre las prácticas coeducativas que se realizan en los centros educativos, el pensamiento unánime es que durante los últimos años se han incrementado considerablemente. Las más destacadas por docentes y personal directivo son prácticamente las mismas, y entre ellas se encuentran: dar ejemplo con el comportamiento del equipo docente y directivo; no realizar diferenciación entre alumnas y alumnos; promover que los grupos de trabajo sean mixtos y realizar actividades coeducativas en las efemérides. El género femenino realza la importancia de utilizar un lenguaje no sexista y promocionar y visibilizar el género femenino en asignaturas como Historia.

En particular, la jefa de estudios entrevistada ha comentado que en su centro educativo se tomó la decisión de reducir las horas lectivas de la persona responsable del departamento de igualdad. Asimismo, el nuevo responsable de dicho departamento es un hombre, dejando de ser mujer como acostumbraba a ser. Igualmente, se menciona que se han realizado propuestas innovadoras incorporadas al Plan de Igualdad.

Por último, entre las prácticas coeducativas llevadas a cabo en los centros educativos, todos los y las participantes hacen especial hincapié en la importancia de detectar, investigar y actuar ante prácticas sexistas del profesorado y del alumnado. Sin embargo, a este respecto se perciben diferencias entre el profesorado, personal de menor edad, frente al equipo directivo, personal de mayor edad. El profesorado no se considera del todo capacitado para detectar situaciones machistas, aludiendo como causa a su poca experiencia y no tutorizar a un grupo de alumnos/as, factores que afectan a la detección.

Yo que llevo pocos años... seguramente no. Muchas situaciones se me pasarían desapercibidas. También es verdad que nunca he sido tutora y son los que más tiempo pasan con ellos y tratan otros temas, los que más conocen a los niños y familias, y yo al no ser tutora esas cosas se me pasan más por lo alto (P1\_D\_M).

No obstante, por regla general aseguran, no sin cierta duda, que serían capaces de detectar situaciones muy obvias. En cuanto al equipo directivo, el cual cuenta con mayor experiencia, asegura que, a no ser que sea una situación muy sutil y poco visible, se ven capacitados/as para detectar situaciones machistas, haciendo uso de la escucha y la observación.

En referencia a la actuación ante estas situaciones, equipo directivo y docente considera que cuentan con las herramientas necesarias para hacerles frente, presentando más seguridad el género femenino frente al género masculino. Ante comentarios machistas por parte del alumnado, las medidas llevadas a cabo se han centrado en parar tales situaciones y hacer reflexionar al alumnado. Además, directora, jefa de estudios y profesor, aseguran que cuando una alumna ha sufrido violencia de género, se le ha escuchado, se ha hablado con la familia y se han movilizado los recursos oportunos. Por último, frente a casos muy acuciantes de abuso de poder contra las alumnas por parte de profesores, el equipo directivo los ha denunciado.

A pesar de identificar que se llevan a cabo prácticas coeducativas en los diferentes centros educativos, la mayoría de los y las participantes manifiestan su insatisfacción, alegando la insuficiencia y efectividad parcial de estas.

La única vez que he visto que se ha intentado luchar por esa coeducación o esa igualdad ha sido un mero intento y fue la actividad del 8 M, y como te he comentado antes, no tuvo apenas repercusión ni considero que los chavales aprendiesen nada. El intento de hacer algo está bien, pero es un día puntual y el resto no se trabaja nada. Por ese lado, las considero regulares y escasas (P4\_D\_H).

Asimismo, el profesorado reflexiona sobre otras medidas que no se llevan a cabo: no existen talleres coeducativos específicos para el alumnado y solo se trabaja el tema de la igualdad de género en días puntuales. Igualmente, alegan que, por regla general, no se penalizan los comentarios machistas del profesorado masculino de edad avanzada. Por último, personal directivo y docente expresa que no se informa al profesorado sobre el Plan de Igualdad, ni se promueve la participación del equipo directivo y docente en la elaboración de este.

#### - Temática 4. FORMACIÓN:

A pesar de que la formación en coeducación del equipo docente y directivo no implica que en el día a día se lleve a la práctica y viceversa, es bien recibida y se le concede especial importancia. Esto se justifica por los y las participantes desde la necesidad actual de aprender sobre ello y la transferencia de estos conocimientos al alumnado. A pesar de esta importancia, la totalidad de las personas participantes considera su formación insuficiente y escasa, y no se sienten satisfechos/as con dicha formación.

En referencia a la formación coeducativa inicial del profesorado, todo el personal docente comenta que su formación ha sido escasa. En los Grados Universitarios ninguna persona participante ha sido formada al respecto, lo que argumentan debido a que los Grados de donde proceden no tienen relación con la educación, exceptuando el caso de la profesora de Educación Física: *Traté el tema de la igualdad en una asignatura que se llamaba “Inclusión” en la carrera. Era una optativa de 3 créditos (P3\_D\_M).*

Por tanto, las únicas nociones básicas que tienen los y las docentes acerca de la coeducación, se deben a la menciones y referencias dadas durante el máster universitario

de profesorado y la preparación de las oposiciones. *Tengo el recuerdo que durante el máster o las oposiciones no di cosas concretas, pero sí que me suena, hubo ciertas menciones... pero vamos, de pasada* (P4\_D\_H).

En los casos de participantes de mayor edad, coincidiendo estos con el equipo directivo, la formación ha sido prácticamente inexistente, alegando que en décadas anteriores ni se nombraba el tema de la coeducación.

En cuanto a la formación coeducativa continuada, también se valora escasa por la totalidad de las personas participantes. El aprendizaje se ha basado en las experiencias del día a día en el centro, sobre todo en los casos del equipo directivo. Solamente un profesor y una jefa de estudios han comentado haber realizado cursos formativos sobre coeducación durante el ejercicio profesional, realizados por convicción, ya que, otro aspecto señalado respecto a las formaciones continuadas es que no son obligatorias.

Así que, si una persona es machista, no cree en la igualdad y no se interesa por hacer el curso, su punto de vista no va a cambiar y va a mantener esas actitudes, porque nadie lo obliga a realizar tal formación (P6\_ED\_M).

Por tanto, la no obligatoriedad de tales cursos de formación, sumada al hecho de tener que realizarlos fuera del horario laboral, constituyen importantes inconvenientes. Por ello, según los y las participantes, pocas personas están dispuestas a formarse, exceptuando casos en los que se realizan por verdadero interés o necesidad, lo cual está pasando con otro tipo de formaciones:

La gente ahora está tan liada con otras formaciones sobre TICs, trabajo por proyectos, cómo manejar séneca, tema de programaciones y evaluaciones... que formaciones como la de coeducación, se dejan a un lado e importan menos. Parece que ahora es un tema más secundario digamos, porque nos están pidiendo otras cosas y tienes más obligación y necesidad de hacer eso (P6\_ED\_M).

En consideración a posibles propuestas de mejora sobre formación en coeducación, equipo directivo y docente coinciden en sus puntos de vista. Todos y todas argumentan la necesidad de una formación inicial, complementada con una formación continuada. En cuanto a la formación inicial les resulta fundamental formar una base coeducativa, incorporándose en el máster de profesorado por medio de una asignatura única y obligatoria sobre coeducación. Además, se debería incorporar en el temario de

oposiciones. No obstante, no solo debe nombrarse el término de coeducación, es necesario ir más allá y aprender herramientas útiles para el ejercicio de la docencia.

Sobre la formación continuada, es considerada más importante que la formación inicial, dada la necesidad de actualización constante. Esta debería, a su juicio, realizarse anualmente con talleres o seminarios teórico-prácticos. En este sentido, el equipo directivo le concede más importancia a la parte teórica que el equipo docente. Sin embargo, ambos equipos requieren de una formación que enseñe recursos y herramientas para coeducar y constituya una formación actualizada, novedosa, útil y, además, no evaluada y realizada en horario laboral para asegurar su realización.

Sería estupendo realizar clases o seminarios dedicados exclusivamente a eso, mucho más profundos, con datos, con estadísticas, con cosas de verdad de peso y no simplemente como la coletilla siempre de igualdad que no sabes ni cómo llevarla a cabo, ni cómo detectar desigualdad, ni nada por el estilo. Estaría bien primero escuchar una charla y después una práctica con situaciones reales. Y, sobre todo, que sea algo útil y no la misma charla todos los años (P4\_D\_H).

#### - Temática 5. LIDERAZGO Y COEDUCACIÓN:

Todos los y las participantes del estudio coinciden en la idea de que la influencia del equipo directivo en cuanto al tema de igualdad, como cualquier otro, es sumamente importante entre el profesorado y el alumnado. Asimismo, afirman que actualmente la influencia del equipo directivo en sus respectivos centros educativos es positiva, dados los siguientes motivos: el equipo directivo está concienciado con la coeducación, ya que acepta las propuestas establecidas en el Plan de Igualdad, muestra en su trato igualdad de género, promueve el trabajo en esa dirección y colabora en la medida que puede, a pesar de identificar ciertos límites de naturaleza legal, atribuidos a sus funciones:

Además, el director y la jefa de estudios trabajan para paliar cualquier tipo de desigualdad de género y pretenden siempre coeducar. Eh... ¿cómo actúan? Ellos actúan hasta donde les deja la ley actuar (risa). Es decir, por mucho que ellos quieran, llegan a donde llegan (P2\_D\_H).

No obstante, a pesar del respaldo que ofrecen, el profesorado advierte que los equipos directivos, por regla general, no llevan a cabo suficientes medidas coeducativas en los centros. Un claro ejemplo de ello es que, a pesar de concederle suficiente



importancia, el equipo directivo desconoce la formación coeducativa del profesorado y, además, no la promueve:

Tampoco te puedo decir la formación que tienen, porque nosotros no sabemos nada sobre su formación ni nos tienen que dar información ni explicaciones de lo que hacen y no hacen. Es que ya te digo, el tema de la formación es complicado porque tú no puedes obligar o proponer intensamente a la gente que se forme en nada. Digamos que no depende por tanto del equipo directivo. Hombre, como jefa de estudios puedo proponer un curso sobre algo que vea que es una carencia, pero si después los compañeros no quieren y no se unen, pues no acaba saliendo (P6\_ED\_M).

Sin embargo, los y las participantes miembros de equipos directivos creen considerar adecuada la formación coeducativa del profesorado dado el clima de respeto e igualdad que se respira en el centro educativo, el fomento diario que realizan y el ejemplo de igualdad para los alumnos que suponen los y las docentes.

Además de las menciones a la formación del profesorado, los y las participantes consideran que el equipo directivo debe llevar a cabo otras medidas coeducativas y cumplir otras funciones. Una de las medidas más referenciadas es su propia formación. Los y las siete participantes están de acuerdo que es fundamental no solo fomentar la formación coeducativa entre el profesorado, también, e incluso más importante, que el equipo directivo se forme. Ello se justifica con que son los mayores responsables de transmitir al alumnado y al equipo docente la relevancia de la igualdad de género. Constituyen el mayor ejemplo, dado su alto cargo. Asimismo, si el equipo directivo se forma, además de ganar concienciación sobre el tema, se considera que llevaría a cabo más medidas coeducativas en el centro y beneficiaría a toda la comunidad educativa. *La formación es muy importante, porque date cuenta que somos los que vamos a tomar una serie de directrices encaminadas a una filosofía de igualdad del centro educativo.* (P5\_ED\_H)

Otras de las medidas que la mayoría de participantes atribuyen al equipo directivo sería el aumento de propuestas de actividades coeducativas y el fomento diario de la coeducación en el centro educativo. Igualmente, docentes y directivos/as entienden que el equipo directivo debe escuchar al profesorado y al alumnado, ya que se pueden conocer

muchos casos de desigualdad de género mediante la escucha y además, pueden surgir buenas ideas para fomentar la igualdad de género en el centro educativo.

## **7. DISCUSIÓN**

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto una escasa formación del profesorado en coeducación e insatisfacción hacia la misma. Al mismo tiempo emergen condiciones de posibilidad para incrementarla y mejorarla, como su elevada predisposición hacia la coeducación, y factores que pudiera resultar un obstáculo en este sentido, como la forma que toma esta formación o el liderazgo ejercido por los equipos directivos en los centros a este respecto.

Respecto a la concienciación y predisposición hacia la coeducación, el equipo docente y directivo mantienen altos niveles, sin diferencias entre ambos grupos (Álvarez-Uria et al., 2019; Azorín, 2014). En contraposición a los resultados obtenidos en el estudio de Rebollo et al. (2011), en el cual el personal docente y directivo no es consciente del machismo que impera en la sociedad, el personal entrevistado sí es consciente de ello, en concreto, del machismo en la escuela (Heredero, 2019). A pesar de ello, también se considera que la escuela es uno de los espacios donde más igualdad de género puede existir (Águila, 2016) y constituye un buen entorno en el que transmitir el principio de igualdad y llevar a cabo medidas coeducativas (García et al., 2020).

Buena parte de la responsabilidad de la transmisión del principio de igualdad por la escuela, recae en el profesorado. El personal docente entrevistado es consciente de ello y en algunos casos se vale de su liderazgo pedagógico para introducir algunas prácticas coeducativas, como evidencian también otros estudios previos (Erazo, 2021; García et al., 2020). Contrariamente a los resultados obtenidos por Piedra et al. (2014), Rebollo et al. (2011) y Romero y Lugo (2014), la concienciación por parte del profesorado no es mayor en el género femenino que en el masculino, manifestándose por igual en ambos géneros. Dicha implicación y sensibilización es percibida por el equipo directivo (Aristizabal et al., 2018).

No obstante, se percibe cierta desgana entre el profesorado y equipo directivo por el tema de la coeducación. Ello se argumenta por algunas personas entrevistadas en que ya se practica la coeducación cada día en los centros educativos y consideran algo repetitivo hablar sobre el tema. Además, exponen motivos como la falta de tiempo para

tratar de forma específica el tema en el centro educativo y la existencia de otras problemáticas a abordar, lo que deja entrever, de manera consistente con otros estudios, que a día de hoy no constituye una prioridad educativa para los equipos docentes (Prat y Flintoff, 2012).

Quizás por esta desgana, entre otros motivos, los conocimientos coeducativos que evidencia el personal directivo y docente, se podría decir que son escasos (García-Pérez et al., 2014). A la hora de definir el término de coeducación, gran parte de la muestra no sabe definirlo con exactitud, tal y como ponía de manifiesto Suberviola (2012). No obstante, las personas que lo definen con exactitud son mujeres, mostrando ellas mayores conocimientos coeducativos (Álvarez-Uria et al., 2019).

Asimismo, las pobres nociones sobre el concepto se dejan ver debido a que el profesorado y equipo directivo relacionan el término de coeducación con el de educación mixta, del mismo modo que describieran Álvarez-Uria et al. (2019). En concreto, se destaca la confusión de tales términos en el área de Educación Física. El profesorado de tal asignatura parece presentar un posicionamiento ligeramente menos coeducativo que el resto de la muestra, lo que ya ha sido puesto de manifiesto en otros trabajos (Piedra et al., 2011).

En cuanto a las prácticas, en contraposición al estudio de Pinedo-González et al. (2018), el equipo directivo y docente considera que sus prácticas diarias son coeducativas. No obstante, también afirman que si mejorase su formación en coeducación, mejorarían sus prácticas y serían más conscientes de micromachismos normalizados en el día a día.

Acerca de las medidas coeducativas que a día de hoy se llevan a cabo en algunos centros educativos, se ejemplifican algunas coherentes con la literatura sobre coeducación, como el trato igualitario entre géneros y la transmisión del principio de igualdad mediante el lenguaje utilizado o la inclusión de referentes femeninos (Heredero, 2019). Además de tratar en clase otras temáticas relacionadas con la igualdad (García et al., 2020) entre ellas, el género o la sexualidad. Asimismo, se percibe cierta modificación en la distribución de poder en los centros (García et al., 2020), pues comienza a ocupar el puesto de responsable del departamento de igualdad un hombre. Otra medida coeducativa llevada a cabo por el equipo directivo y profesorado, es la detección de situaciones de desigualdad de género, sobre todo muy explícitas. En este aspecto, se observa cierta

incertidumbre e inseguridad con respecto al abordaje de tales situaciones, que se justifica en la escasa formación recibida al respecto.

Este conjunto de medidas coeducativas llevado a cabo se considera escaso y se muestra insatisfacción por ello. Además, se argumenta que son realizadas más por convicción que por fomento por parte del equipo directivo del centro, coincidiendo con las apreciaciones de Anguita (2011).

Respecto la formación específica en coeducación, la totalidad de participantes percibe que para constituir una escuela que educa en igualdad de género y mejorar el problema social que constituye la desigualdad de género, es necesaria (Aristizabal et al., 2018; Barrientos et al., 2018). A dicha formación se le concede especial importancia tanto por el equipo directivo como docente, del mismo modo que describe Azorín (2014), debido a que se concibe como la mejor herramienta para facilitar y mejorar prácticas coeducativas entre el profesorado (Erazo, 2021; González et al., 2018).

La formación coeducativa tanto inicial como continuada del profesorado de Educación Secundaria entrevistado, y por lo tanto del equipo directivo, es considerada como pobre y escasa (Aristizabal et al., 2018; Ugalde et al., 2019). En cuanto a la formación inicial del profesorado, los resultados muestran que durante los grados universitarios no se trabaja la igualdad de género. En cuanto al máster habilitante, solo se realizan menciones y referencias puntuales al tema (Aristizabal et al., 2018), al igual que durante la preparación de oposiciones. En el caso del equipo directivo, su formación inicial ha sido inexistente.

Estas percepciones son también mantenidas respecto a la formación continuada, que se valora insuficiente y en algunos casos inexistente (Aristizabal et al., 2018; Resa, 2021; Sánchez, 2021). La formación continuada se ha basado en experiencias diarias en el centro educativo. Solamente dos participantes han realizado cursos de formación por convicción, a pesar de la necesidad de otras formaciones y el tiempo fuera del horario laboral que requieren.

Como propuestas de mejora a esta situación, docentes y equipo directivo comentan que la formación ha de fomentar el análisis y cambio de actitudes, comportamientos y prácticas sexistas, romper estereotipos, facilitar recursos que los y las capaciten para detectar y actuar ante desigualdades de género, y para desarrollar prácticas coeducativas, elementos todos presentes en la literatura sobre coeducación (Álvarez-Uria

et al., 2019; Anguita, 2011; Aristizabal et al., 2018; Barrientos et al., 2018; Vega, 2012). Se considera fundamental tener una formación inicial, durante el máster y preparación de oposiciones, que se acompañe de una formación continuada, cursos de formación durante el ejercicio de la docencia (Aristizabal et al., 2018; Resa, 2021; Sánchez, 2021). Se le concede más importancia a la formación continuada, ya que se considera imprescindible para modificar las prácticas coeducativas y producir un cambio en el centro (Escudero et al., 2018; Moriña y Parrilla, 2006). La forma que debe adoptar este tipo de formación difiere según cada colectivo entrevistado: mientras que el equipo directivo realza la importancia de una formación teórica, el equipo docente expone la necesidad de una formación más práctica (Aristizabal et al., 2018). Sea como fuere, existe consenso entre el equipo docente en que el equipo directivo debe hacer uso de su liderazgo pedagógico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la promoción de la formación coeducativa del profesorado (Álvarez et al., 2008; Lorenzo, 2004; Maureira, 2006).

Para ello, como insisten Lorenzo (2004) y Maureira (2006), primeramente, ha de conocer la formación del personal docente. En el presente estudio se muestra cómo el personal directivo desconoce completamente la formación del personal docente, no obstante, considera tal formación adecuada dadas las buenas prácticas que percibe en el profesorado. Al desconocer la formación coeducativa de la plantilla docente, a pesar de su predisposición favorable, el personal directivo no propone ninguna medida con el fin de suplir la falta de formación, ni proporciona facilidades, lo que contribuye a que no se promueva un entorno que acompañe a la transformación organizativa, curricular y didáctica que la coeducación requiere (Tomé, 2017).

A pesar de ello, y de las escasas medidas coeducativas percibidas por los y las participantes, el estudio confirma la influencia positiva por parte del equipo directivo en lo relativo a la actitud pro igualdad observada. Sin embargo, los y las participantes afirman que la influencia sería mayor si el personal de la dirección se formase al respecto, lo cual conllevaría el aumento de concienciación y la propuesta de prácticas coeducativas, entre ellas, la formación coeducativa de la plantilla docente.

## **8. CONCLUSIONES**

A pesar de que el siglo XXI será el siglo más femenino en la historia de la humanidad por los avances conseguidos en materia de igualdad, la existencia de desigualdad de género sigue suponiendo un grave problema en la actualidad. Para

subsana en parte esta necesidad social, se pueden llevar a cabo medidas educativas como la formación del alumnado en igualdad de género. El centro educativo, y en concreto el profesorado, tiene la responsabilidad de coeducar, aprovechando su liderazgo pedagógico y la influencia que tiene en el alumnado. Sin embargo, esta investigación ha puesto de manifiesto que la formación coeducativa inicial y continuada del personal docente es muy pobre, e incluso en ciertos casos, prácticamente inexistente. Las soluciones al respecto podrían sustentarse en la elevada concienciación y predisposición que los y las docentes y equipos directivos parecen mostrar al respecto, así como en las incipientes prácticas coeducativas que van aconteciéndose, con el fin de implementar medidas coeducativas de mayor recorrido, entre ellas, la formación del equipo docente. Sin embargo, urge modificar la forma y el fondo de esta formación, de manera que esta permee tanto en las distintas titulaciones y vías de acceso a la función docente en Educación Secundaria como de forma continuada en los propios centros educativos. Las figuras de liderazgo pueden ser unas aliadas privilegiadas en este sentido, aunque para ello debe fomentarse su propia formación al respecto, y el carácter pedagógico de su liderazgo y no solo el burocrático.

Esta investigación ha proporcionado conocimiento en un área poco investigada respecto a otras etapas educativas como Educación Primaria, sin embargo, ha de tenerse en cuenta que los resultados están sujetos a las limitaciones del estudio. Entre las posibles limitaciones se encuentra el haber contado con una pequeña muestra. Un mayor número de participantes podría confirmar y ampliar las conclusiones de la investigación.

También podría ser de interés, como línea futura de investigación, conocer en qué grado influyen la edad de la persona participante, la asignatura que imparte, el cargo que desempeña en el centro educativo y la titularidad de este último en cuanto a sus percepciones y valoraciones respecto a la formación coeducativa.

Asimismo, sería interesante conocer la evolución de la formación coeducativa entre el profesorado de Educación Secundaria, así como investigar el impacto que determinadas propuestas formativas puede tener en la mejora de las prácticas coeducativas.

## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

*Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*, B.O.J.A. 41. (2016). Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/1>

Águila Zuñiga, E. E. (2016). *Instituto de igualdad*.  
<https://institutoigualdad.cl/2016/10/05/educacion-mixta-y-coeducacion/>

Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 60-74.

Álvarez, S., Barón, M., Blanco, A. G., Lena, A., Lueje, J., Martín, T., ... y Suárez, C. (2008). Liderazgo e igualdad en educación. *Materiales de apoyo a la acción educativa, organización y gestión educativa*, (10), 11-50.

Álvarez-Uria, A., Lasarte, G., y Vizcarra, M. T. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias pedagógicas*, (34), 62-75.

Anguita (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Graó.

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

Aristizabal, M. y Vizcarra, M. T. (2012). Ilustración de género-estereotipos en las Fases iniciales de capacitación de cada uno. *Educación*, 2(7), 347-355

Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 29(2), 159-174.

Barrientos, P., Andrade, D., y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81, 1-13.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Síntesis.

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

Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Editorial UNED.

Blanco, N. (2001). *Educación en Masculino y Femenino*. Ediciones Akal.

Bolaños, L., y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.

*Constitución Española 12/1978, de 29 de diciembre*, B.O.E. 311. (1978). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Denzin, N., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Duarte, J. M., y Garcia-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158.

Erazo, E. P. (2021). *Diseño De Un Programa Formativo Sobre Coeducación Para Profesorado De Educación Básica Elemental Y Media* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pontificia Católica del Ecuador.

Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 139-152.

Escudero, J., González, M., y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20183>

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.

Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació y Horsori.

Formación Continuada Logoss (2018). *Educación y género: igualdad, sexismo, violencia, ciberacosa y bullying*. Universidad Nebrija.

Fuentes-Guerra, M., Pérez, M. V., y Freixas, A. (1989). Educación no sexista y Formación del Profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 477-483.

García, J., Díaz, D. I., y Hernández, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82.



García-Cano, M., y Hinojosa, E.F. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: De la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *MULTIárea. Revista de didáctica*, (8), 61-86.

García-Cano, M., y Hinojosa, E.F. (2019). Género, igualdad y coeducación. ¿Sobre qué se investiga? En Bejarano, M.T. y Ytarte, R.M. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*, 49-72. Dykinson.

García, M., Calvo, A., y Susinos, T. (Eds.). (2008). *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*, 49, 22-67. Narcea Ediciones.

García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O., y Piedra, J. (2014). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación* 2(3), 385-397. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330298>

García-Pérez, 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. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 270-286.

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.

Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

González, H. P., y Rodríguez M. (2020). El sistema patriarcal y su trayectoria hasta nuestros días. *Revista mexicana de medicina forense y ciencias de la salud*, 5, (2), 80-86.

González, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de educación*, 351, 337-359.

Herdero, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.

Herdero, C., y Muñoz, E. (2009). Más y mejor coeducación. *Participación educativa*, 139-145.

IES Miguel Fernández (2019). *Orientaciones para equipos directivos. Competencias y estrategias*. [https://www.igualdadmf.org/uploads/1/2/5/4/12541253/orientaciones-equipos\\_directivos.pdf](https://www.igualdadmf.org/uploads/1/2/5/4/12541253/orientaciones-equipos_directivos.pdf)

Instituto Asturiano de la Mujer (2021). La Coeducación en la LOMLOE.

Instituto de la Mujer (2007). *Guía de Coeducación*. [https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia\\_de\\_coeducacion\\_2020.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia_de_coeducacion_2020.pdf)

*Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno*, B.O.E. 246. (2003). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-18920>

*Ley Orgánica 1857, de 10 de septiembre, de Instrucción Pública*. (1857). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, B.O.E. 187. (1970). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

*Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*, B.O.E. 154. (1980). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, B.O.E. 159. (1985). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, B.O.E. 238. (1990). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

*Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*, B.O.E. 278. (1995). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza*, B.O.E. 307. (2002). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

*Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género*, B.O.E. 313. (2004). Gobierno de España.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760#:~:text=Por%20esta%20ley%20se%20establecen,custodia%2C%20v%C3%ADctimas%20de%20esta%20violencia.>

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, B.O.E. 106. (2006). Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

*Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, B.O.E. 171. (2007). Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115#:~:text=Ayuda-.Ley%20Org%C3%A1nica%203%2F2007%2C%20de%2022%20de%20marzo%2C%20para,de%2023%2F03%2F2007.>

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa*, B.O.E. 295. (2013). [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, B.O.E. 340. (2020). Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.

Martínez, B., y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21 (3), 41–61.

Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Graó.

Moreno, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y recursos de Avilés-Occidente. <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/queremoscoeducar-2.pdf>

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.

Palao, F. O. (2012). *La coeducación en España* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Cantabria.

Prat, M., y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, (3), 69-83.

Pérez, L. (2006). Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior. *Mujeres en Red. El periódico feminista*, 12 de enero de 2006. <https://www.mujaresenred.net/spip.php?article459>

Piedra, J., García-Pérez, R., Rebollo, M. A., y Jean, F. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿es el profesorado de Educación Física diferente? *Revista de investigación en educación*, 9 (2), 200-208.

Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., y Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14 (53), 1-21.

¿Qué es coeducación? El significado de coeducar. *Coeducación*. <https://coeducacion.es/que-es/>

Rausell, H., y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, (29), 329-345.

Real Academia Española (s.f.). Coeducar. *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). <https://dle.rae.es/coeducar?m=form>

Rebollo, M. A., García-Pérez, 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.

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

- Ríos-Ramírez, R. (2017). Metodología para la investigación y redacción. *Eumed.net*, 1, 1-137.
- Romero, S., y Lugo, M. (2014). Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. En *V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 1035-1059). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). Investigación cualitativa. *Retos e Interrogantes. Métodos*, 1, 9-33.
- Sánchez, B. (2021). The training of primary education teachers in gender diversity. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 24 (1), 253-266. <http://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez, B., y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 59-65.
- Suberviola, I., y Goicoechea M. (coord) (2010). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. Ponencias de la I Reunión Científica sobre la Igualdad y Género. Universidad de La Rioja. <file:///C:/Users/crist/Downloads/Dialnet-MiradasMultidisplinaresParaUnMundoEnIgualdad-435630.pdf>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1207>
- Subirats, M., y Brullet, C. (1990). *La coeducación*. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 143-158.
- Tomé, A. (2017) Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas, *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116

- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay, B., y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNESCO (2012). Igualdad de género. Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. *Manual Metodológico*, 104-115. [www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/Overview%20-%20Spanish.pdf](http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/Overview%20-%20Spanish.pdf)
- UNESCO (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Valdivia, P., Alonso, J. I., Sánchez, A., y Zagalaz, M. L. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 386-399.
- Valdivieso, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez-Menéndez, M. C., y Vila-Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Varela, M., y Méndez-Lois, M. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en educación primaria. En Díez E. J. y Rodríguez R. A. (Ed.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (79-88). Octaedro.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vega Caro, L. (2012). *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en Centros Educativos* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Yugueros, A. J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 61-70.

## 10. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para entrevista a Personal Docente y a Personal del Equipo Directivo

### **Consentimiento informado para entrevista a Personal Docente y a Personal del Equipo Directivo sobre formación del profesorado en coeducación**

**Universidad de Córdoba**

## **ESTUDIO DE TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Máster en Supervisión, Evaluación y Dirección de centros y programas educativos

El **propósito** de este documento de consentimiento de confidencialidad y de ética es proveer a las y los participantes en esta **investigación** de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

**Título del proyecto:** La formación del profesorado en coeducación: ¿una cuestión pendiente en Educación Secundaria?

**Investigadoras principales:** Cristina María Pérez Tejero y Eva Hinojosa Pareja (tutora)

**Objetivo del estudio al que se vincula la entrevista:** Conocer la formación coeducativa del profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos de la provincia de Córdoba

De acuerdo con esta información, **ACEPTO participar de manera voluntaria** en la investigación indicada dando respuesta a la entrevista que se me realizará y autorizo el uso de la información proporcionada con fines académicos y de investigación, así como la publicación, con fines científicos, de los resultados obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de mis datos, principio por el que se velará en todo momento.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas **en cualquier momento** durante su participación en él. Igualmente, **puede retirar** del proyecto sus datos, la entrevista y demás, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador/a o **no responderlas**.

De antemano agradecemos su participación

[Todos los datos carácter personal, obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales]

YO \_\_\_\_\_  
acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Cristina María Pérez Tejero.

Acepto

No acepto

Fecha:

Nombre de participante

Firma:

#### Anexo 2. Protocolo de entrevista a profesorado de Educación Secundaria

La entrevista se realiza con el fin de recoger información acerca de la formación coeducativa del profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos de la provincia de Córdoba.

#### **Información sociodemográfica:**

Edad:

Género:

Titulación:

Años de experiencia docente:

Centro educativo (titularidad, etapas educativas que imparte, líneas, contexto/lugar de ubicación):



## **Guion de entrevista:**

### *Temática 1. Actitudes*

- ¿Considera que existe desigualdad de género en la sociedad actual?
- En caso afirmativo, ¿cree que podrá alcanzarse en algún momento la igualdad? ¿Alguna medida para lograr tal fin?
- ¿Piensa que hoy en día hay igualdad de género en los centros educativos? Y en particular, ¿en su centro educativo?
- ¿Opina que educar en igualdad es importante? ¿Es necesario para alcanzar la igualdad de género?

### *Temática 2. Conceptos*

- ¿Sabría definir la palabra Coeducación? Si es el caso, ¿podría definirla?
- ¿Qué piensa o qué es lo primero que se le viene a la mente cuando le digo: “Educar en igualdad”? (desarrollo práctico de la coeducación)
- ¿Ha variado el concepto que tiene de Coeducación en los últimos años? ¿Siempre lo ha entendido de la misma manera?
- ¿Qué implica la coeducación a nivel práctico, organizativo y curricular?
- ¿Conoce las diferencias entre coeducación y otros modelos de escuela, como por ejemplo la escuela mixta? ¿Cree que una escuela mixta es suficiente para lograr una educación en igualdad?

### *Temática 3. Prácticas, políticas y culturas escolares coeducativas*

- ¿Considera que educa en igualdad en su aula y en su centro educativo?
- En caso afirmativo, ¿qué prácticas realiza para ello?
- ¿Alguna vez ha presenciado alguna situación de desigualdad de género entre sus alumnos/as o entre el profesorado y el alumnado? ¿Qué se hizo en ese momento?

- ¿Sabría o sería capaz, con las herramientas de las que dispone, de identificar un caso de violencia de género o detectar otra manifestación de desigualdad? De ser así, ¿qué haría una vez detectado?
- Si analiza el contexto del centro educativo en el que actualmente trabaja, el clima de trabajo, los documentos de centro (Plan de centro y otros planes y programas), el currículum, los materiales y el lenguaje utilizado... ¿cree que se fomenta la igualdad de género?
- ¿En su centro se suele escuchar el concepto de Coeducación o Educación en Igualdad?
- ¿El centro cuenta con Plan de Igualdad? ¿Sabe si cuenta con medidas/actuaciones de formación del profesorado en coeducación?
- ¿Ha sido informado/a sobre él? ¿Cree que lo conoce lo suficiente?

#### *Temática 4. Formación del profesorado en coeducación*

- ¿Considera importante la formación en coeducación del profesorado? ¿Por qué?
- ¿Cree que la formación en coeducación puede verse reflejada a la hora de impartir clase y/o tratar a su alumnado?
- ¿Recuerda haber recibido formación en coeducación? En caso afirmativo, comente durante qué estudios o momentos la recibió y las características de tal formación.
- ¿Se considera suficientemente formado/a en ello?
- ¿Se siente satisfecho/a con la formación recibida?
- En cuanto a propuestas de mejora, ¿de qué manera incorporaría esta formación? ¿Cree que sería posible/deseable durante el Grado y/o Máster Universitarios, el temario de oposiciones, cursos de formación durante el ejercicio...?
- ¿Cómo le gustaría o vería adecuado la formación en ello? (metodología, contenidos, evaluación, etc.)

#### *Temática 5. Liderazgo y coeducación*

- ¿Qué papel cree que juegan los líderes, en este caso miembros del equipo directivo, en el ámbito de la coeducación y de manera específica en la formación del profesorado de su centro en esta materia?
- En su centro educativo, ¿la dirección lleva a cabo medidas para prevenir y paliar las desigualdades de género y coeducar? ¿Cuáles? ¿Cómo la valora?
- Entre ellas ¿qué papel ocupa la formación del profesorado? ¿Cómo valora su actuación al respecto? ¿Cómo se podría mejorar en este sentido?
- ¿Considera que el equipo directivo de su centro educativo tiene suficiente formación en dicho ámbito? ¿Opina que el líder o la líder de un centro educativo ha de estar formado/a en coeducación? ¿Cree que es un aspecto relevante?

Fuente: Elaboración propia.

### Anexo 3. Protocolo de entrevista a miembros de Equipos Directivos

La entrevista se realiza con el fin de recoger información acerca de la formación coeducativa del profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos de la provincia de Córdoba.

#### **Información sociodemográfica:**

Edad:

Género:

Titulación:

Años de experiencia docente:

Centro educativo (titularidad, etapas educativas que imparte, líneas, contexto/lugar de ubicación):

#### **Guion de entrevista:**

##### *Temática 1. Actitudes*

- ¿Considera que existe desigualdad de género en la sociedad actual?
- En caso afirmativo, ¿cree que podrá alcanzarse en algún momento? ¿Alguna medida para lograr tal fin?

- ¿Piensa que hoy en día hay igualdad de género en los centros educativos? Y en particular, ¿en su centro educativo?
- ¿Cree que el profesorado de su centro educativo comparte su opinión a este respecto?
- ¿Opina que educar en igualdad es importante? ¿Es necesario para alcanzar la igualdad de género?

### *Temática 2. Conceptos*

- ¿Sabría definir la palabra Coeducación? Si es el caso, ¿podría definirla?
- ¿Qué piensa o qué es lo primero que se le viene a la mente cuando le digo: “Educar en igualdad”?
- ¿Ha variado el concepto que tiene de Coeducación en los últimos años? ¿Siempre lo ha entendido de la misma manera?
- ¿Qué implica a nivel práctico, organizativo y curricular?
- ¿Cree que el profesorado de su centro educativo conoce el concepto y las implicaciones de la coeducación en su práctica diaria? Si no fuera así, ¿a qué cree que se debe?

### *Temática 3. Prácticas, políticas y culturas escolares coeducativas*

- ¿Alguna vez ha presenciado alguna situación de desigualdad de género entre sus alumnos/as o entre el profesorado y el alumnado? ¿Qué hizo en ese momento?
- ¿Sabría o sería capaz, con las herramientas de las que dispone, de identificar un caso de violencia de género o detectar otra manifestación de desigualdad? ¿Sabría cómo resolver tal situación?
- Si analiza el contexto del centro educativo que actualmente dirige, los materiales y el lenguaje utilizado... ¿cree que se fomenta la igualdad de género?
- ¿En su centro se suele escuchar el concepto de Coeducación o Educación en Igualdad?
- ¿El centro cuenta con Plan de Igualdad?
- ¿Qué papel ha ejercido en la elaboración de dicho Plan?

#### *Temática 4. Formación del profesorado en coeducación*

En cuanto a la formación del profesorado, ¿considera importante la formación en coeducación del profesorado?

- ¿Por qué?
- ¿Cree que la formación en coeducación puede verse reflejada a la hora de impartir clase y/o tratar al alumnado?
- ¿Conoce la formación que tiene el profesorado de su centro educativo?
- ¿Considera adecuada tal formación?
- ¿Promueve la formación coeducativa entre el profesorado? ¿Cómo?

Sobre las posibles formaciones coeducativas, ¿de qué manera incorporaría esta formación en el profesorado y equipo directivo? ¿Cómo le gustaría o vería adecuado la formación en ello?

- ¿Qué tipo de formación ve más adecuada, la formación inicial o continua?

En relación a su formación coeducativa, ¿recuerda haberla recibido? En caso afirmativo, comente durante qué estudios o momentos la recibió y las características de tal formación.

- ¿Se considera suficientemente formado/a en ello?
- ¿Se siente satisfecho/a con la formación recibida?
- ¿Cree que su formación en coeducación puede verse reflejada a la hora de tomar ciertas decisiones y medidas coeducativas en el centro educativo?

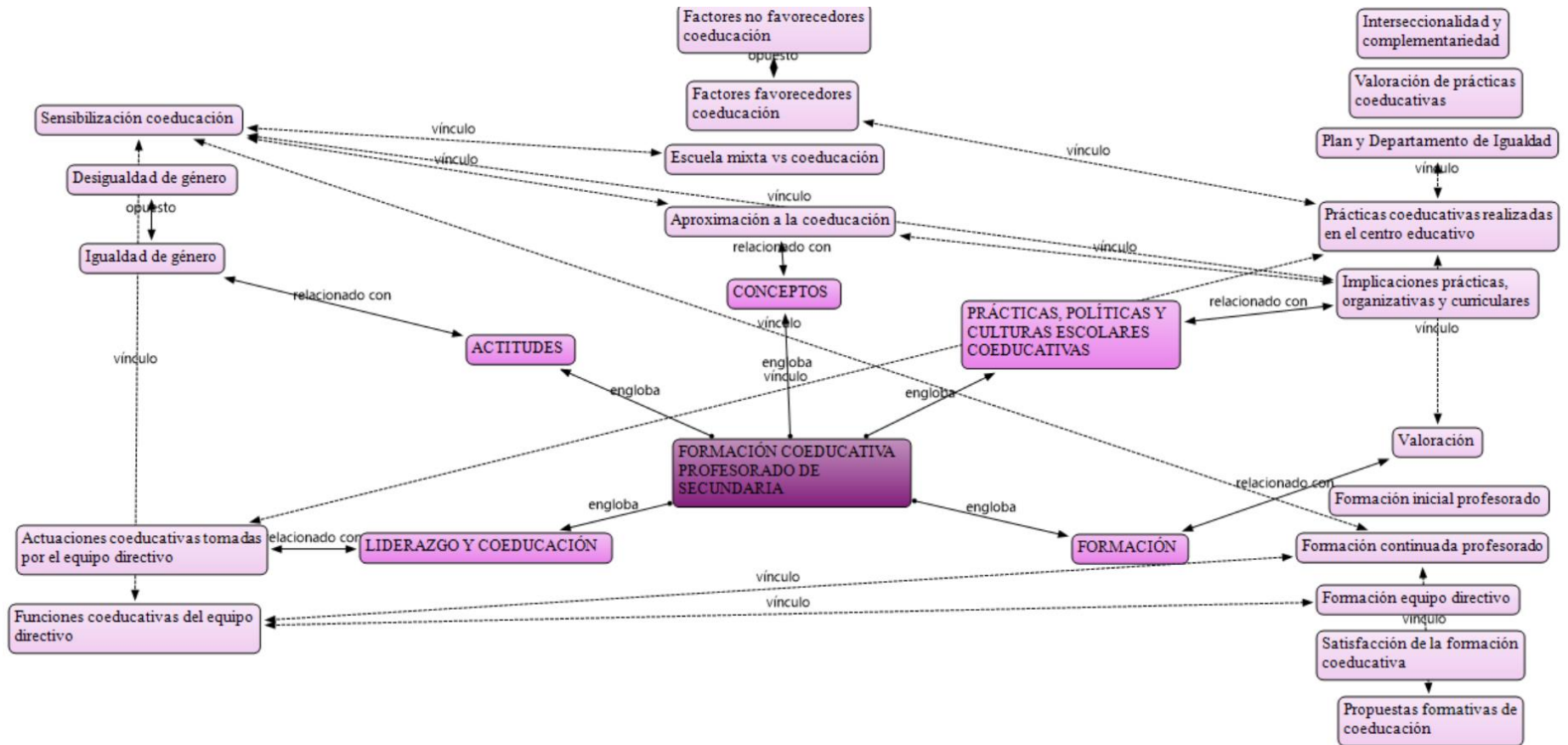
#### *Temática 5. Liderazgo y coeducación*

- ¿Opina que el líder o la líder de un centro educativo ha de estar formado/a en coeducación? ¿Es un aspecto relevante?
- ¿Considera que promueve la educación en igualdad? ¿Por qué?
- ¿Lleva a cabo medidas para prevenir y paliar las desigualdades de género en el centro educativo?

- Por tanto, ¿qué papel cree que juegan los líderes, en este caso directores y directoras, en el ámbito de la coeducación?

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Red sobre la formación en coeducación del profesorado de Educación Secundaria



Fuente: Elaboración propia con Software *Atlas.ti* v.7.

Tabla 5. Categorías de análisis y códigos generados

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>CÓDIGOS</i>
<i>1. ACTITUDES</i>	1.1. Desigualdad de género	Existencia_desigualdad_sociedad Responsabilidad_sociedad Ámbitos_desigualdad Desigualdad_laboral Desigualdad_instituciones_privadas Desigualdad_familiar Influencias_machistas_familia Desigualdad_económica Desigualdad_educativa Actitudes_machistas_alumnado_masculino_inmigrante
	1.2. Igualdad de género	Existencia_igualdad_no_real Igualdad_instituciones_públicas Igualdad_educativa Avance_sensibilización Retroceso_jóvenes Medidas_sociales Medidas_educativas Necesidad_formación_alumnado Corresponsabilidad_familia-escuela



2. *CONCEPTOS*

	Actitudes_feministas_profesorado
1.3. Sensibilización coeducación	Concienciación_equipo directivo-docente Relevancia_coeducación Predisposición_prácticas_coeducativas
2.1. Aproximación a la coeducación	Definición_coeducación_igualdad Definición_ambivalente Avance_en_coeducación
2.2. Escuela mixta vs coeducación	No_clara_diferencia_escuela mixta_y_coeducación Insuficiencia_escuela mixta Escuela mixta_pasado Coeducación_actualidad
2.3. Factores favorecedores coeducación	Compromiso_comunidad_educativa Juventud_profesorado Tutorización_alumnado Equipo directivo-docente_femenino Profesorado_mentalidad_abierta Formación_coeducativa_equipo directivo-docente Entorno_feminista_infancia_profesorado Actuaciones_igualdad_responsable_departamento_igualdad_y_equipo directivo Prácticas_coeducativas_diarias Escuela_pública Asignaturas_lengua_matemáticas_biólogía_historia_valores éticos_cambios sociales y género

		Valores_cristianos
	2.4. Factores no favorecedores coeducación	Edad avanzada_profesorado Equipo directivo-docente_masculino Estabilidad_profesorado Alto_cargo Actitud_negativa_alumnado_hacia_actividades_igualdad Escuela_privada_religiosa Asignatura_Educación Física Segregación_grupos_trabajo Actividades_coeducativas_puntuales
3. <i>PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURAS ESCOLARES COEDUCATIVAS</i>	3.1. Implicaciones prácticas, organizativas y curriculares	Pobres_nociones_sobre_implicaciones Necesidad_revisión_currículos Necesidad_visibilidad_mujeres_historia Tratar_sin_distinciones Tratamiento_valores Práctica_diaria Clases_talleres_seminarios_coeducativos Clima_escolar_adeecuado
	3.2. Prácticas coeducativas realizadas en el centro educativo	Aumento_prácticas_coeducativas Compromiso_profesorado Responsabilidad_equipo directivo Capacidad_identificar_y_actuar_desigualdad_de_género Actividades_igualdad_efemérides

Actividades\_asignatura\_cambios sociales y género  
No\_consentimiento\_comentarios\_machistas  
Análisis\_y\_reflexiones  
Educar\_en\_valores  
Educación\_sexual  
Educación\_salud mental  
Educación\_menstruación  
Utilización\_lenguaje\_no\_sexista  
Promoción\_personajes\_femeninos  
Inexistencia\_talleres\_específicos\_coeducativos\_alumnado  
Prácticas\_machistas\_profesorado\_masculino\_edad avanzada  
Denuncia\_prácticas\_sexistas\_profesorado  
Escucha\_alumnado  
Observación\_directa\_alumnado  
Reducción\_horaria\_responsable\_igualdad  
Equipo directivo-docente\_ser\_ejemplo  
Relación\_adeuada\_equipo directivo-docente\_y\_alumnado  
Relación\_adeuada\_entre\_equipo docente\_y\_equipo directivo  
Investigar\_situaciones\_machistas  
Hablar\_con\_víctima  
Comunicación\_familia  
Protocolo\_Plan\_Igualdad  
Movilización\_recursos\_institucionales\_casos\_violencia\_de\_género

4. FORMACIÓN

3.3. Valoración de prácticas coeducativas	<p>Insatisfacción</p> <p>Insuficiencia</p> <p>Efectividad_parcial</p>
3.4. Plan y Departamento de Igualdad	<p>Existencia_Plan_de_Igualdad</p> <p>Similitud_Plan_de_Igualdad</p> <p>Exención_Plan_de_Igualdad_centros_privados</p> <p>Desconocimiento_profesorado_Plan_de_Igualdad</p> <p>Conocimiento_equipo directivo_Plan_de_Igualdad</p> <p>No_participación_profesorado_y_equipo directivo_Plan_de_Igualdad</p> <p>Excepción_responsable_departamento_hombre</p> <p>Normalidad_responsable_departamento_mujer</p> <p>Buenas_actuaciones_responsable_departamento</p>
3.5. Interseccionalidad y complementariedad	<p>Tratamiento_desigualdad_y_otros_problemas_de_centro</p> <p>Educación_en_igualdad_y_otros_valores</p>
4.1. Valoración	<p>Importancia</p> <p>Beneficios_transferencia</p>
4.2. Formación inicial profesorado	<p>Plan de estudios_coeducación</p> <p>Formación_escasa_máster_oposiciones</p> <p>No_formación_grados universitarios</p> <p>Nociones_básicas</p>
4.3. Formación continuada profesorado	<p>Formación_escasa</p> <p>Cursos_formación</p>

	<p>No_prioritaria</p> <p>Complementariedad_otras_formaciones</p> <p>No_eficiencia_profesorado_machista</p> <p>Voluntariedad</p> <p>Inconveniente_cursos_fuera_de_horario_laboral</p> <p>Inconveniente_otras_necesidades_formativas_actuales</p> <p>No_equivalencia_título_a_prácticas_diarias</p> <p>Aprendizaje_experiencias</p>
4.4. Formación equipo directivo	<p>Formación_inicial_inexistente</p> <p>Formación_continuada_escasa</p> <p>Aprendizaje_experiencias</p>
4.5. Satisfacción de la formación coeducativa	<p>Insatisfacción</p> <p>Formación_insuficiente</p>
4.6. Propuestas formativas de coeducación	<p>Complementariedad_formación_inicial_y_continuada</p> <p>Asignatura_obligatoria_máster</p> <p>Temario_oposiciones</p> <p>Mayor_importancia_formación_continuada</p> <p>Formación_continuada_jornadas_teoricos_prácticas</p> <p>Formación_continuada_anual</p> <p>Formación_continuada_útil</p> <p>Formación_continuada_no_evaluable</p> <p>Formación_continuada_en_horario_laboral</p> <p>Enseñanza_recursos_y_herramientas</p>

5. LIDERAZGO Y  
COEDUCACIÓN

<p>5.1. Actuaciones coeducativas tomadas por el equipo directivo</p>	<p>Aceptación_actividades_coeducativas_propuestas          No_propuesta_actividades_coeducativas          Escasas_medidas_coeducativas          Desconocimiento_formación_coeducativa_profesorado          No_promoción_formación_coeducativa_profesorado          Conocimiento_prácticas_coeducativas_profesorado          No_formación_coeducativa_equipo directivo          Influencia_positiva_equipo directivo</p>
<p>5.2. Funciones coeducativas del equipo directivo</p>	<p>Medidas_formativas_equipo directivo-docente          Prácticas_coeducativas_diarias          Escuchar_profesorado_y_alumnado          Ser_ejemplo          Conceder_importancia_coeducación</p>

Fuente: Elaboración propia.