

Género y mejora escolar en centros de educación primaria

Gender and School Improvement in Primary Education

-
-  **Ana Aierbe Barandiaran** | Universidad del País Vasco, España
 -  **Nahia Intxausti Intxausti** | Universidad del País Vasco, España
 -  **Isabel Bartau Rojas** | Universidad del País Vasco, España

Cómo citar: Aierbe, A., Intxausti, N. y Bartau, I. (2024). Género y mejora escolar en centros de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e13, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e13.5291>

Resumen

Este trabajo ahonda en las buenas prácticas en favor de la igualdad de género en centros de Educación Primaria de alta o baja eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca. Se trata de un estudio con diseño descriptivo-exploratorio-explicativo y de metodología mixta con empleo de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Equipos directivos, inspección y docentes refieren diversidad de actividades coeducativas en función de la eficacia de los centros, aunque no siempre están incluidas en planes o programas. Los resultados muestran diferencias en la implicación de los centros y del profesorado, así como en la valoración que estos realizan de la socialización de género, dependiendo de factores personales (edad, sexo, experiencia docente y antigüedad en el centro) y contextuales (tamaño del centro, índice socioeconómico y cultural, inmigración, alta o baja eficacia escolar). Se concluye con la necesidad de incidir en aspectos estructurales u organizativos y en propuestas formativas de carácter más vivencial y contextualizado.

Palabras clave: género, educación primaria, coeducación, mejora escolar

Abstract

This work explores good practices in favor of gender equality in high or low-efficacy elementary schools in the Basque Autonomous Community. This mixed-methods study employs a descriptive, exploratory, and explanatory design with questionnaires, interviews, and focus groups. Administrative teams, inspectors, and teachers report a wide range of coeducational activities in accordance with school efficacy, although these are not always included in plans or programs. The results show differences in the involvement of schools and teachers and in their assessment of gender socialization, depending on personal factors (age, sex, teaching experience, and seniority in the school) and contextual ones (school size; economic, social and cultural status; immigration; high or low school efficacy). We conclude that there is a need to focus on structural or organizational aspects and the provision of more experiential and contextualized education.



Keywords: gender, primary education, coeducation, school improvement.



I. Introducción

En el ámbito educativo, al igual que en todos los ámbitos de la sociedad, actualmente se están produciendo cambios en las relaciones de género (Quiñones, 2011). Por ello, existe un interés creciente por crear procedimientos de diagnóstico y recursos educativos dirigidos a identificar y visibilizar buenas prácticas para apoyar a los equipos directivos y al profesorado en proporcionar una educación enraizada en la inclusión y la coeducación (Pallarés, 2015).

Es en la escuela, y concretamente en la etapa primaria, junto con la familia y otros agentes educativos, donde además de impulsar en el alumnado la adquisición de una base sólida de hábitos, conocimientos y competencias, se van a establecer las bases de la construcción de género. Ahora bien, los centros escolares pueden reforzar distintas y jerarquizadas maneras de socializar y ubicarse socialmente, estereotipos de género y comportamientos adquiridos por el alumnado en sus familias, o bien tratar de erradicarlos (Azorín, 2014).

La finalidad de la coeducación es “hacer desaparecer aquellos mecanismos que potencian la discriminación de género no solo en la organización formal de la enseñanza sino, también, en la ideología y en la práctica” (Subirats y Brullet, 1988 citado por Macías, 2018, p.350). Está orientada a que los niños y las niñas se desarrollen como seres autónomos, capaces de cuidar y de cuidarse, de establecer relaciones igualitarias y justas, de realizar actividades sin limitación por prejuicios sexistas, y que las perciban igual de relevantes y prestigiosas tanto las asociadas a los hombres como a las mujeres (Angulo et al., 2017).

Sin embargo, a pesar de las políticas educativas, los recursos y esfuerzos colectivos dirigidos a la igualdad de género, las actitudes y comportamientos discriminatorios y sexistas entre el alumnado perduran, por lo que hay que enfocar la coeducación desde una perspectiva más amplia, de manera que los valores de igualdad conformen la base de su proceso de socialización (Macías, 2018).

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS 2018 (OCDE, 2019) en referencia a la equidad del sistema educativo español en primaria, señala que, según los equipos directivos, en 9 de cada 10 centros se llevan a cabo políticas concretas contra la discriminación de género. El perfil del profesorado es de una media de edad de 43 años, el 50% tiene 15 o menos años de experiencia y son en su mayoría mujeres (76%), si bien la proporción de directoras es menor (62%). Este desequilibrio ha dado lugar a políticas encaminadas a atraer hombres a la profesión docente (Drudy, 2008; OCDE, 2019).

Si bien la participación en actividades de desarrollo profesional y de formación continua de docentes de primaria es elevada (95%), para las direcciones una de las áreas de “gran necesidad” que debe impulsarse mediante la formación es la equidad y la diversidad (23%) (OCDE, 2019). En esta línea, Azorín (2014) halló que un 46.1% del profesorado tenía formación en coeducación, frente a un 53.9% que no la tenía. Los docentes no consideraban necesaria la existencia en la escuela de una figura responsable de coeducación que abogue por una educación igualitaria y, mediante su impulso, impregne la organización y el quehacer diario de los centros. Halló una actitud favorable del profesorado para poner en práctica la coeducación en sus escuelas, si bien las profesoras mostraban una mayor concienciación respecto a la discriminación por género (Quiñones, 2011; Rebollo et al., 2011).



La coeducación continúa siendo una asignatura pendiente tanto para el profesorado en activo como en formación (García y de la Cruz, 2017; Rausell y Talavera, 2017). Se subraya la importancia de incorporar en el currículum de la formación del profesorado la educación en igualdad, que incluya abordar concepciones erróneas, entre ellas "el espejismo de la igualdad" o la falsa creencia de que la igualdad entre los sexos ya existe (Gobierno Vasco, 2019; Valdivielso et al., 2016). Además, se ha comprobado que la experiencia docente adicional a la formación sobre la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar, no garantiza, en sí misma, un mayor conocimiento de estos temas (Álvarez-García et al., 2010).

El estudio de Aristizabal et al. (2018) realizado en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) concluye que, aunque la mayoría de profesionales participantes en la formación en coeducación la considera necesaria, desconocen sus implicaciones y las actuaciones específicas para su impulso. Por ello, es necesario promover programas y acciones en favor de la coeducación, orientadas a la resolución de conflictos y a la prevención de actitudes y conductas sexistas, con la implicación de toda la comunidad educativa (incluido el alumnado).

No cabe duda de que, además de la formación, la organización educativa es un elemento clave para la consecución de la igualdad de género, ya que constituye el eje sobre el que se articulan las medidas y las acciones que posibiliten establecer una cultura de centro basada en la equidad y libre de sexismo (Azorín, 2014).

Angulo et al. (2017), en el marco del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI/IVEI del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, realizaron un diagnóstico a través de la prueba de Evaluación de Diagnóstico 2015. Hallaron que en primaria los temas de igualdad no se tienen en cuenta en la mitad de las programaciones de área o materia, un 55% los aborda en actividades puntuales y los centros concertados tratan más el tema de la detección y prevención de la violencia de género (44.4%) que los públicos (38.3%). Los autores remarcan que en esta etapa se le presta más atención al uso de imágenes y lenguaje no sexista, que a reforzar la autonomía y corresponsabilidad, y a revisar los espacios compartidos.

Cabe subrayar que uno de los pilares de la mejora de la eficacia escolar es la equidad. La literatura ha puesto de manifiesto que la actividad educativa depende en alto grado del contexto socioeconómico y cultural. Por ello, también se ha considerado en este trabajo un enfoque analítico que permite dimensionar con mayor propiedad y equidad el efecto de los centros. Así, la definición de alta y baja eficacia considerada en este trabajo se basa en el modelo de eficacia consistente en controlar estadísticamente el efecto de las covariables asociadas al contexto para así poder aislar el efecto del centro y considerar el mismo como indicador de eficacia o ineficacia (Lizasoain, 2020). Se entiende por escuela eficaz "aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005, p. 30). Desde esta perspectiva, las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces.

Entre las diversas herramientas e indicadores a adoptar para medir el clima de género e intervenir en las escuelas, se halla el II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco (2019-2023) del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, referente que se ha adoptado en esta investigación, concretamente lo referido a los ocho pilares de la coeducación para la etapa de educación Primaria.



Una vez analizado el estado de la cuestión, y en el marco de una investigación sobre eficacia y mejora escolar, el objetivo de este trabajo es ahondar en la percepción que el profesorado, equipos directivos e inspección de centros de educación Primaria de la CAV tienen sobre la igualdad de género e identificar buenas prácticas coeducativas.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer la valoración que el profesorado de educación primaria de la CAV realiza sobre el tratamiento que en el centro se hace de la socialización de género en función de factores personales (sexo, edad, años de experiencia docente y antigüedad en el centro) y contextuales relativos al centro (red educativa, índice socioeconómico y cultural (ISEC), tamaño, tasa de alumnado inmigrante y alta o baja eficacia escolar).

2.- Ahondar en aspectos estructurales u organizativos y buenas prácticas coeducativas de centros de educación primaria de la CAV desde la perspectiva de docentes, equipos directivos e inspección educativa.

II. Método

Se trata de un estudio con diseño descriptivo-exploratorio-explicativo y de metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) en el que, una vez caracterizados los centros de Primaria de alta y baja eficacia escolar, se ha ahondado en el tratamiento que se hace de la socialización de género desde la perspectiva del profesorado, equipos directivos e inspección educativa. Este trabajo se fundamenta en una investigación sobre eficacia y mejora escolar en colaboración con el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Se parte de la consideración de la población completa, es decir, de todos los centros educativos de educación Primaria de la red educativa de la CAV y, de acuerdo con los criterios de eficacia adoptados (explicitados en el apartado de Procedimiento), se han seleccionado 29 centros, 14 de alta eficacia (CAEF) y 15 de baja eficacia (CBEF).

En el estudio cuantitativo participaron 224 docentes de estos centros, 71 (31.7%) de la red pública y 153 (68.3%) de la concertada; 133 (59.4%) CAEF y 91 (40.6%) CBEF. Del total de docentes, a excepción de 18 de los cuales no se disponen datos, 154 son mujeres (68.8%) y 52 son hombres (23.2%), con una media de edad de 43.97 (DT 9.93), una media de años de experiencia docente de 19.34 (DT 10.37) y una media de años en el centro de 14.07 (DT 10.37).

En el estudio cualitativo tomaron parte los equipos directivos e inspección educativa correspondientes a los 29 centros y profesorado (47 docentes en total, 22 hombres y 25 mujeres) que participaron en 9 grupos de discusión.

2.1 Instrumentos

La entrevista semiestructurada a equipos directivos e inspección educativa aborda, además de la socialización de género, ocho áreas relacionadas con la eficacia y mejora escolar (proyectos de formación e innovación, metodología, diversidad, evaluación, organización y gestión del centro educativo, liderazgo, clima, y relaciones familia-escuela-comunidad).



El guion para los grupos de discusión con docentes está dirigido a recoger su visión de la realidad educativa (las fortalezas, debilidades, dificultades y prácticas educativas de los centros), incluida la socialización de género, en la que están inmersos para que se puedan diseñar e implementar planes de mejora.

Por otra parte, el profesorado ha cumplimentado un cuestionario *ad hoc*, en formato en línea, que permite recabar información sobre las prácticas cotidianas de la actividad del centro. El cuestionario consta de 92 ítems referidos a las ocho áreas relacionadas con la eficacia y mejora, 12 ítems corresponden al área de socialización de género. Las afirmaciones se valoraron en una escala de 0 a 10, de menor a mayor valoración otorgada. La puntuación de 8 a 10 representa el máximo acuerdo (o importancia), 6-7 acuerdo o importancia media y 5 o menos puntos desacuerdo o importancia insuficiente. El tiempo medio para su cumplimentación es de 15 minutos. En cuanto a la fiabilidad y validez, el cuestionario se basó en una revisión bibliográfica exhaustiva y la identificación de las dimensiones de eficacia escolar halladas en una investigación previa (ISEI-IVEI, 2013, 2015), y fue revisado por un comité de expertos ($\alpha = .97$). En concreto, para el área de socialización de género se tomó en consideración el II Plan de Coeducación del Gobierno Vasco. El alfa de Cronbach para esta dimensión es de $\alpha = .82$.

2.2 Procedimiento

Se parte de la muestra censal de las aplicaciones de las Evaluaciones Diagnósticas (ED) de cinco ediciones realizadas en los centros de primaria de la CAV, y se seleccionan mediante análisis de regresión multinivel centros educativos de alta o baja eficacia considerando los tipos de criterios especificados en el trabajo de Lizasoain (2020). La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada escuela proporciona el residuo que se puede considerar como un indicador de la eficacia-ineficacia del centro. El término residuo se refiere a la diferencia entre la puntuación media obtenida en las Evaluaciones de Diagnóstico y la puntuación media esperada teniendo en cuenta los factores contextuales del centro, entre otros el ISEC (ISEI-IVEI, 2015 p. 49).

Se considera que una escuela es de alta eficacia cuando, una vez controlados los factores contextuales, obtiene una puntuación media superior a la esperada (puntuación diferencial o residual positiva) en las tres competencias instrumentales básicas (lengua castellana, euskera y matemáticas).

Se seleccionaron para el estudio aquellos CAEF que, considerando las tres competencias evaluadas (lengua castellana, euskera y matemáticas) en las cinco ediciones de la ED, obtenían un alto residuo medio superior al centil 80, y para los CBEF se consideró el promedio de las diferencias que resultaron estar en el 20% inferior de todos los centros de la CAV. Estos puntos de corte se establecieron con base en el número de centros que se estimaban suficientes y que se iban a poder estudiar en función de los recursos (personales y materiales) disponibles con que contaba el equipo de investigación dado que, posteriormente, analizarían en profundidad mediante estudio de casos.

En los 29 centros seleccionados se realizaron entrevistas semiestructuradas a equipos directivos e inspección educativa, así como grupos de discusión con profesorado. Sobre la base de los datos recabados se elaboró un cuestionario *ad hoc* que fue cumplimentado por el profesorado de los centros seleccionados mediante *Google forms*.



Se obtuvo el consentimiento informado de quienes participaron en el estudio de acuerdo a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2.3 Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron a través del programa SPSS 24. Una vez seleccionados los centros según criterios de eficacia a través de procedimientos estadísticos de regresión multinivel (modelos jerárquicos lineales), para los datos del cuestionario se emplearon estadísticos descriptivos (suma, media, desviación típica y frecuencias); análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach); la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov y pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney de comparación de medias de dos grupos y Kruskal-Wallis, de comparación de medias de más de dos grupos, y el tamaño del efecto.

Por otra parte, el tratamiento de los datos cualitativos se realizó mediante el programa NVivo10. Se determinaron las categorías o nodos emergentes de la información obtenida en las entrevistas y los grupos de discusión, tomando como referentes los ocho pilares de la coeducación especificados para la Etapa Primaria por el II Plan de Coeducación del Gobierno Vasco 2019-2023 (p. 34), y se analizaron mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación de codificación.

III. Resultados

3.1 Valoración del profesorado

La valoración global del profesorado sobre el tratamiento que el centro hace de la Socialización de género (M = 7.74, SD 1.62) es: 66.4% opina que en el centro se le concede la máxima importancia a la coeducación, 23.4% indica que se le da una importancia media y 10.2% considera que es insuficiente. Respecto al reparto proporcional de cargos de gestión (M = 6, 98; SD = 2.487) entre hombres y mujeres: 49.1% está muy de acuerdo, 13% de acuerdo y 15.2% en desacuerdo. Dos tercios del profesorado está muy de acuerdo en que identifica situaciones de discriminación de género entre alumnado o profesorado (M = 8.11, SD 2.50), del 72.2% total el 44.2% de docentes otorga la puntuación máxima De acuerdo; 11.6% que está de acuerdo y 16.4% que está en desacuerdo.

Entre las acciones que el centro realiza en relación con la igualdad de género, señalan que: el profesorado participa en la formación en esta área (M = 6.93; SD = 2.717), el centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género (M = 7.42; SD = 2.020); en el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado (M = 6.26; SD = 2.656); el agrupamiento del alumnado busca la heterogeneidad (M = 8.40; SD = 1.841); las relaciones entre docentes y alumnado son positivas (M = 8.11; SD = 1.361); las relaciones entre el alumnado son satisfactorias (M = 7.39; SD = 1.460); valora positivamente el clima del centro (M = 7.52; SD = 1.759); el alumnado interviene en cuestiones de convivencia (M = 6.88; SD = 1.959); y el centro lleva a cabo acciones para implicar a los padres-hombres (M = 5.91; SD = 2.617).

En relación con los factores personales, el sexo del profesorado que ha cumplimentado los cuestionarios sólo ha resultado significativo en un ítem: ellas consideran, en mayor grado que ellos, que el alumnado interviene en cuestiones de convivencia (M (D.T.) = 7.11 (1.80) vs 6.31 (2.26); Z = -2.423; p = .015).



Por edad, se han hallado diferencias significativas en la identificación de discriminación de género ya que ambos grupos de edad, los más jóvenes (35 años o menos, $M = 8.27$, $SD 2.51$) y los que le siguen (36-50 años, $M = 8.43$, $SD 2.30$), puntúan más que los mayores de 50 ($M = 7.48$, $SD 2.72$) [$X^2 = 8.282$; $p = .016$]. Además, los menores de 35 años, opinan en mayor grado ($M = 8.11$, $SD 1.98$) que el resto de docentes (los de 36-50, $M = 6.81$, $SD 2.75$ y los mayores de 50 años, $M = 6.38$, $SD 2.97$), que en el centro se da el reparto proporcional de cargos de gestión entre hombres y mujeres [$X^2 = 11.419$; $p = .003$].

Respecto a la experiencia docente, los que llevan 10 años o menos en la profesión opinan en mayor medida ($M = 7.63$, $SD 2.49$), frente a los que llevan 31 años o más ($M = 6.05$, $SD 2.89$), que en el centro los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres [$X^2 = 8.573$; $p = .036$]. Por otra parte, los que llevan de 21 a 30 años en el propio centro en comparación con los que llevan 10 años o menos, participan más en la formación sobre igualdad de género (M (D.T.) = 7.62 (1.98) vs 6.69 (2.45); $Z = -1.964$; $p = .050$).

Si se atiende a las características de los centros, para profundizar en el análisis de las variables contextuales y poder realizar comparaciones, se han establecido dos grupos de profesorado en base al centil medio en cada una de las variables (ISEC, tamaño de centro, tasa de alumnado inmigrante) de manera que uno se sitúa por encima y otro por debajo de la media del valor centil. Así, se observa que aquellos docentes cuyos centros tienen un ISEC menor (centil menor o igual a $-.08$), en comparación con los que tienen un ISEC mayor (centil mayor que $-.08$) consideran que participan más en la formación sobre igualdad de género (M (D.T.) = 7.49 (2.31) vs 5.88 (2.46); $Z = -5.059$; $p = .000$). Sin embargo, no se han hallado diferencias significativas en función de la red (pública/concertada) de pertenencia del centro.

El profesorado de centros de menor tamaño (centil menor o igual a 47.60), en comparación con el de centros más grandes (de centil mayor que 47.60), considera que participa en mayor medida en la formación sobre igualdad de género (M (D.T.) = 7.23 (2.39) vs 6.51 (2.56); $Z = -2.240$; $p = .025$); procura el agrupamiento heterogéneo del alumnado (M (D.T.) = 8.65 (1.59) vs 8.06 (2.09); $Z = -2.218$; $p = .027$); el centro cuenta con estrategias coeducativas (M (D.T.) = 7.80 (1.84) vs 6.90 (2.13); $Z = -3.451$; $p = .001$); se evalúa el trato igualitario entre el alumnado (M (D.T.) = 6.72 (2.49) vs 5.62 (2.75); $Z = -2.588$; $p = .011$); los cargos se reparten equitativamente entre hombres y mujeres (M (D.T.) = 6.63 (2.84) vs 7.46 (2.47); $Z = -2.037$; $p = .042$); la relación profesorado-alumnado es buena (M (D.T.) = 8.32 (1.24) vs 7.83 (1.46); $Z = -2.565$; $p = .010$); el alumnado interviene en cuestiones de convivencia (M (D.T.) = 7.37 (1.76) vs 6.18 (2.02); $Z = -4.348$; $p = .000$); y el centro lleva a cabo acciones para implicar a los padres-hombres en la educación de sus hijos (M (D.T.) = 6.25 (2.51) vs 5.43 (2.69); $Z = -2.028$; $p = .043$).

Además, el profesorado de centros con mayor tasa de alumnado inmigrante (centil mayor que $.03$) frente al de centros con menor tasa (centil igual o menor que $.03$), considera que participan más en la formación sobre igualdad de género y que el centro tiene en mayor medida estrategias para actuar en favor de la igualdad de género.

Teniendo en cuenta que los centros educativos fueron seleccionados por criterios de eficacia (CAEF o CBEF) se ha analizado si la valoración del tratamiento de la igualdad de género por el profesorado varía en función de su pertenencia a uno u otro centro.

Tal y como se muestra en la Tabla 1, se hallaron diferencias significativas a favor del profesorado de los centros de alta eficacia en los siguientes ítems: el profesorado participa en la formación sobre igualdad de género; el agrupamiento del alumnado busca la



heterogeneidad; el alumnado interviene en la resolución de cuestiones de convivencia; el centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género; y en el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado.

Tabla 1. Valoración del profesorado según pertenencia a centro de Alta o Baja Eficacia

Ítem	CAEF M (SD)	CBEF M (SD)	Z (p)	r
Formación de profesorado en igualdad de género.	7.55 (2.33)	5.92 (2.40)	-5.321 (.000**)	-0.36
Agrupamiento heterogéneo del alumnado.	8.67 (1.50)	7.97 (2.22)	-2,196 (.028*)	-0.15
Estrategias del centro para promover la igualdad.	7.66 (1.93)	7.05 (2.10)	-2.597 (.001*)	-0.17
Evaluación del trato igualitario entre el alumnado.	6.61 (2.54)	5.71 (2.75)	-2,289 (.022*)	-0.15
El alumnado interviene en la resolución de cuestiones de convivencia.	7.19 (1.81)	6.38 (2.10)	-2.909 (.004*)	-0.19
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado son positivas.	8.31 (1.11)	7.80 (1.64)	-1.882 (.060)	-0.13
Las relaciones entre el alumnado son satisfactorias.	7.50 (1.32)	7.21 (1.64)	-.768 (.443)	-0.05
Reparto proporcional de cargos.	6.91 (2.78)	7.08 (2.62)	-.318 (.751)	-0.02
Percepción de discriminación de género.	8.20 (2.44)	7.96 (2.61)	-.405 (.685)	-0.03
Acciones para implicar a padres-hombres en la educación de hijos/as.	6.17 (2.57)	5.49 (2.65)	-1.947 (.051)	-0.13
Valoración global del clima del centro.	7.62 (1.71)	7.35 (1.83)	-1.947 (.296)	-0.13
Valoración global del tratamiento de la socialización de género en el centro.	7.88 (1.52)	7.50 (1.77)	-1.638 (.101)	-0.11

**significatividad al nivel de .01 y *significatividad al nivel de .05

3.2 Aspectos organizativos y buenas prácticas coeducativas

En este apartado se recogen los resultados relativos al nivel estructural o ambiente organizativo de los centros y a las prácticas coeducativas que, en opinión del colectivo docente (profesorado, equipos directivos e inspección educativa), son las más reseñables. En las figuras 1 y 2, respectivamente, se muestran las frecuencias de codificación en las subcategorías.



Figura 1. Nivel Estructural

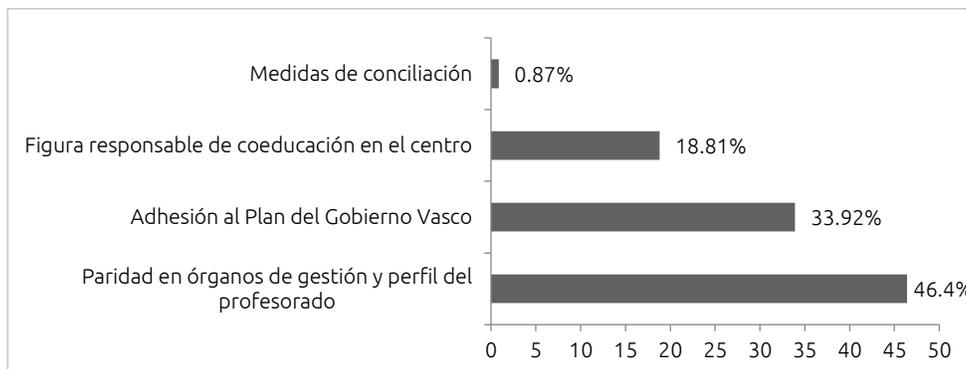
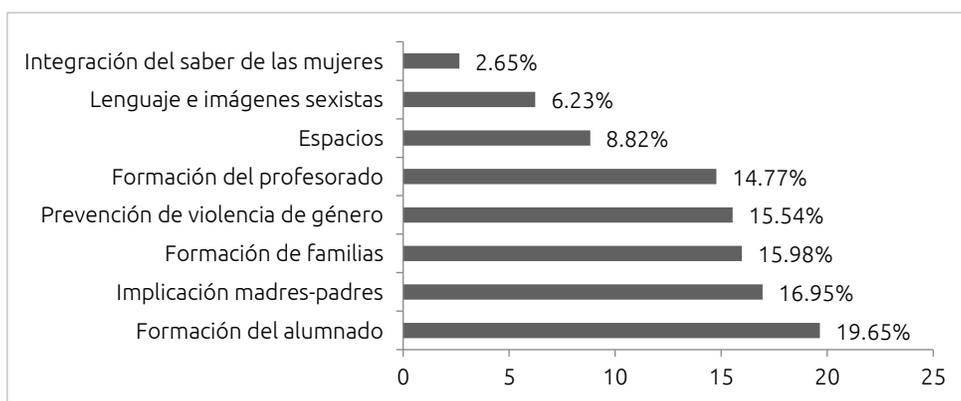


Figura 2. Actividades para impulsar la igualdad de género



Respecto a la paridad en los órganos de gestión, no existen diferencias sustanciales entre los centros de alta y baja eficacia en cuanto a la composición de mujeres y hombres en los órganos unipersonales y colegiados del centro. Se observa variedad en la composición de equipos directivos, aunque con cierto predominio de los centros en los que el equipo directivo son mujeres en su totalidad o la mayoría. En el Consejo escolar, sin embargo, es más frecuente que la dirección recaiga en los hombres. La composición del Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) varía, aunque es frecuente que predominen las mujeres, a excepción de un caso en el que los hombres son mayoría. Algo más de la mitad del personal de inspección educativa correspondiente a estos centros de EP son mujeres y, en todos ellos prevalece la figura de la mujer profesora en las etapas iniciales, dato que contrasta con la escasa alusión a medidas de conciliación.

De los 14 centros de los cuales se tiene información, 6 están inscritos y llevan a cabo el Plan de Igualdad del Gobierno Vasco (4 concertados y 2 públicos), 4 de alta eficacia y 2 de baja; otros 8 centros señalan que no siguen el Plan (4 de alta eficacia y 4 de baja) pero cuentan con acciones específicas para seguir programas de entidades como Diputación (Gehilan) o Emakunde (Nahiko) o de otras entidades diferentes al Departamento de Educación (ej. Irudi Berriak, Biziak, etc.). Trabajar en red con otros centros es otra opción, sobre la temática en general o sobre acciones específicas, por ejemplo, adoptando el compromiso compartido de impulsar el deporte en las alumnas. La figura responsable de la coeducación en los centros es diversa, ya que puede recaer en la dirección, orientadora, jefa de estudios, una comisión constituida a tal efecto (dentro del Consejo Escolar) o profesorado que esté más sensibilizado con el tema.



Por otra parte, se ha ahondado en las acciones y estrategias coeducativas que los participantes en entrevistas y grupos de discusión describen y se ha comprobado que, en general en todos los centros, tanto de alta como de baja eficacia, realizan actividades dirigidas a impulsar la igualdad de género. En la Tabla 2 se sintetizan aquellas buenas prácticas coeducativas más reseñables, ordenadas de acuerdo al II Plan de coeducación del Gobierno Vasco (2019).

Tabla 2. Buenas prácticas coeducativas según el colectivo docente de Primaria

Pensamiento crítico ante el sexismo.	Formación de toda la comunidad educativa. Trabajar en red con otros centros. Detección de discriminación por género entre el alumnado. Charlas para el alumnado y estudiantes como ponentes.
Lenguaje e imágenes: uso no sexista.	Detección de lenguaje sexista dentro y fuera del aula. Revisión de material curricular. Materiales específicos para la igualdad (cuentos, videos, cortometrajes, programas...) Identificar estereotipos en preferencias mediáticas y su uso.
Integración del saber de las mujeres y su contribución.	Visibilizar la contribución social e histórica de mujeres aprovechando el interés por Internet.
Gestión de conflictos y convivencia coeducativa.	Agrupamiento heterogéneo del alumnado. Metodología cooperativa y convivencia positiva. Intervención de alumnado en cuestiones de convivencia. Formación del alumnado en mediación de conflictos. Alumno/a ayudante (Proyecto Bakeola). Figura del "amigo mayor".
Autonomía personal e independencia Económica.	Visibilizar la no separación profesional por sexo.
Espacios, actividades extraescolares y complementarias.	Uso igualitario de espacios. La metodología cooperativa implica clima positivo en el patio. Profesorado participante con juegos cooperativos en el patio. Impulsar junto con otros centros el deporte en alumnas. Alumno/a "ayudante de convivencia" en el patio.
Educación afectivo-sexual en igualdad.	Formación desde el plano vivencial y con materiales atrayentes (rap, teatro, grafiti...).
Prevención y actuación ante la violencia de género.	Prevención de conflictos por orientación sexual. Establecer eslogan de curso para la mejora de la convivencia y prevención de la violencia de género. Cuaderno de convivencia a compartir centro-familias. Figura del protector del menor.

Destacan las actividades formativas, relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico ante el sexismo y la identificación de acciones que atentan contra la igualdad de género, por ejemplo: "El viernes, un chico le tocó el culo a una chica, no sé... bueno pues estamos ahí para decir que tengan respeto. Es que estamos todo el tiempo con ese tipo de cosas, pero bueno..." (Grupo de Discusión 25080). También aluden a la detección del lenguaje sexista entre el alumnado o a actitudes machistas en la interacción entre docente y familias: "...al tratar a ellas como 'rollo...', 'cini...', 'compa...!', a ti no te hablan así... O yo, como tutora, cuando vienen (padre y madre) a las reuniones de tutoría y el único que habla es el padre" (Grupo de Discusión 25080). Respecto al material curricular, los materiales coeducativos que se utilizan son del Gobierno Vasco, Ararteko, Emakunde, Berritzeguneak y ayuntamientos.



Sobre la integración del saber de las mujeres, un equipo directivo refiere trabajar aprovechando la adherencia que el alumnado tiene a los medios digitales e internet, investigando sobre mujeres invisibilizadas y sus aportaciones. Y, a su vez, tratar de ahondar con el alumnado en los estereotipos de género que pueden darse al seleccionar los contenidos y personajes mediáticos:

Los *youtubers* son sus ideales y cuando les preguntas: “¿Ves las noticias?, ¿has visto esto o lo otro?”. Los chicos [responden] deporte escolar y las chicas muchas blogueras de moda y de ahí, sacas ¿qué ha pasado? ¿Quién es esta premio Nobel?” (Equipo Directivo 26092).

Dar a conocer hombres y mujeres que han roto estereotipos en lo profesional es otra acción que menciona el profesorado:

El 8 de marzo cada vez más tratamos de dar opciones a que vengan mujeres mostrando cosas relacionadas con sus profesiones, no sólo se limitan a las profesiones “femeninas”; por ejemplo, una madre que es geóloga hizo una presentación, estuvo con el alumnado en el laboratorio. (Grupo de Discusión 31262).

En relación con la gestión de conflictos y convivencia coeducativa, además de la formación específica, la metodología cooperativa y la intervención del alumnado en cuestiones de convivencia, destacan acciones para impulsar la visibilidad de masculinidades igualitarias, mediante la figura del “amigo mayor” propuesta por el profesorado:

Cuando los de cinco años entran por primera vez al patio se sienten un poco desprotegidos y vimos la necesidad de que uno de los mayores (de sexto curso) les sirviera de guía, les acompañara los primeros días en el cole y luego fomentamos actividades conjuntas. El “amigo mayor” va a estar con él, le explica, le dice y va a estar esos días bastante pendiente. Llega a haber una relación muy bonita. (Grupo de Discusión 30316).

Otra opción, que surge espontáneamente a propuesta del alumnado, es la figura del “alumno ayudante”, según refiere el profesorado:

Se hizo un grupo, crearon su propio logo y luego les dimos unos chalecos para identificarles (como amigo ayudante) en el patio. Iban y, si veían a alguien que estaba apartado/a, se acercaban, le animaban a incorporarse al grupo, pero lo bonito es que surgió de ellos. (Grupo de Discusión 30316).

En la misma línea, se realiza el análisis del uso igualitario de espacios, se establecen días sin balón o el profesorado organiza y participa en juegos cooperativos con el alumnado en el patio.

Una práctica destacable es establecer un eslogan de curso, que contribuya a la prevención de la violencia entre el alumnado y, que se comparte con las familias mediante el cuaderno de convivencia: “Este curso es ‘sé testigo y luego dílo’. El alumnado ha comenzado a contar cosas, antes no lo hacían. Y los que no se atreven tienen el buzón físico o digital”. (Grupo de Discusión 31262).



En algunos centros el alumnado ha recibido formaciones sobre *bullying*, *ciberbullying* y prevención de la violencia de género a partir del tercer curso de primaria. También, para la prevención de la violencia de género, algunos centros cuentan con varios filtros mediante los que observar, analizar y dar respuesta pacífica a los conflictos (normativa, observatorio, asamblea, sesiones de tutoría, entre otros). No obstante, el equipo directivo de un centro insiste en que:

Tal y como los expertos indican, la prevención tradicional de “no hagas no...” y “te pongo un vídeo y te digo...” no funciona; es preciso trabajarlo desde la inteligencia emocional y desde todas las partes implicadas, cuidando el mensaje desde el centro, las familias y la sociedad. (Equipo Directivo 29128).

Por último, al analizar la implicación familiar se ha comprobado que, en general, la participación de las madres es mayor que la de los padres. Tanto en los centros de alta como de baja eficacia ellas se comunican más con el centro, participan más que en lo pedagógico, en las reuniones, etc. mientras los padres intervienen con mayor frecuencia en casos de conflicto o problemas (a nivel académico y de conducta) o en relación con temas estructurales en el centro. Aun así, creen que los padres participan cada vez más.

Las herramientas digitales influyen de manera positiva en la formación de las familias en coeducación, tal y como en un centro de baja eficacia refieren: “Disponen de una plataforma Moodle en la que, en el apartado de tutores se ha colgado el material que tenía que visionar el alumnado con sus padres y madres en casa y ha tenido una buena respuesta” (Equipo directivo 29128).

La existencia de estructuras familiares diversas y, en especial si son de familias separadas o con custodia compartida, es una situación normalizada y los centros, tanto de alta como de baja eficacia, se adaptan a los nuevos requerimientos que esto plantea.

Cuando la tasa de alumnado inmigrante es elevada en el centro, el profesorado señala que debe atender a las diferencias culturales de las familias en cuanto a los roles de género, esto en ocasiones puede implicar dificultades para gestionar las actitudes machistas en las relaciones con las familias y con el alumnado, los estereotipos o las bajas expectativas por parte del alumnado por la influencia del entorno. Algo que en su opinión parece contrarrestar esto es la visibilización y el modelado de antiguo alumnado que contribuya a romper el círculo reproductor de roles esperado.

IV. Discusión y conclusiones

En general, dos tercios del profesorado de primaria considera que en su centro se concede una importancia media o alta a la socialización igualitaria de género y se identifican situaciones sexistas. Los docentes más jóvenes dicen identificar más discriminación por sexo y, junto con los de menor experiencia docente, opinan que hay mayor paridad en los cargos de gestión, mientras los que cuentan con mayor antigüedad en el centro participan más en la formación sobre igualdad de género. En la misma línea, Valdés-Cuervo et al. (2018) señalan que la experiencia profesional no asegura tener más conocimientos sobre igualdad de género.

La valoración de la formación en coeducación otorgada por el profesorado participante alcanza un nivel medio en esta investigación, a diferencia del estudio de González-Barbera et al. (2012), quienes hallaron que el perfil del profesorado que valora negativamente la



formación en cualquiera de sus aspectos es de hombres jóvenes, recién ingresados en la carrera docente y de escuelas públicas.

Las profesoras, más que los profesores, opinan que el alumnado interviene en cuestiones de convivencia. Esto puede asociarse a una mayor sensibilidad de ellas a las relaciones y a la regulación interpersonal (Pena et al., 2012). Cabe señalar que el número de mujeres que ha participado en esta investigación triplica al de hombres, lo que apunta también a la mayor sensibilidad de ellas hacia la coeducación (Azorín, 2014; Rebollo et al., 2011).

Las características contextuales inciden, asimismo, en la valoración del profesorado ya que docentes de centros con un bajo ISEC, menor tamaño y/o mayor tasa de inmigración consideran que participan más en la formación sobre igualdad de género. También, docentes de centros más pequeños o con mayor tasa de inmigración refieren tener en sus centros más estrategias para actuar en favor de la igualdad de género.

El profesorado perteneciente a centros de alta eficacia tiene una valoración más alta, si se compara con los de baja eficacia, no sólo referida a su participación en la formación sobre igualdad de género o a las estrategias del centro para promover la igualdad, sino a aspectos relativos a la implicación del alumnado. Este resultado debe considerarse con cautela, ya que puede deberse a que la participación del profesorado de centros de baja eficacia ha sido menor que la de los centros de alta eficacia.

En relación con los aspectos estructurales y organizativos de los centros, predomina el perfil femenino del profesorado en esta etapa primaria (Instituto Vasco de Estadística [EUSTAT], 2019; OCDE, 2019), si bien en la selección de personal hay cada vez actitudes más favorables hacia la entrada de maestros hombres (Drudy, 2008; OCDE, 2019). La escasa alusión a la conciliación familiar en los centros participantes parece indicar la falta de correspondencia entre los avances de la legislación actual en esta materia y la realidad (Nieto, 2019).

Se ha dado cuenta, asimismo, de la diversidad de la composición de los órganos de gestión de los centros participantes y de la inexistencia de una figura única responsable de igualdad en los mismos (Azorín, 2014; Ugalde et al., 2019). Aunque los resultados al respecto en esta investigación no son concluyentes, es preciso insistir en que entre los elementos organizativos clave para la coeducación se hallan las estructuras estables encargadas de su impulso, la adhesión a un plan de coeducación y la formación (Gobierno Vasco, 2019).

Se ha ahondado en las buenas prácticas coeducativas y, en general, se comprueba que en todos los centros participantes, tanto de alta como de baja eficacia, se realizan actividades dirigidas a impulsar la igualdad de género aunque no siempre están incluidas en planes o programas, estos son diversos, y la implicación de los centros y el profesorado varía. En cualquier caso, cuando la percepción del profesorado se complementa con la de los equipos directivos e inspección educativa, con opiniones no siempre coincidentes, se obtiene una visión más diversa y pormenorizada del tratamiento de la socialización de género en los centros.

Ahora bien, todo este abanico de acciones en favor de la igualdad de género en la etapa primaria, solo cobran sentido si se incluyen dentro de proyectos globales en los centros, con la introducción de la perspectiva de género en el currículum, con la colaboración en red entre instituciones, con una coordinación efectiva al proponer iniciativas o planes, y la evaluación del impacto real de estos (Ugalde et al., 2019).



Deben revisarse las modalidades de formación para el desarrollo profesional del profesorado para avanzar hacia iniciativas de carácter más vivencial y contextualizadas (Aristizábal et al., 2016) que promuevan cambios en sus representaciones sociales, y la capacidad para generar actitud crítica y respuestas propias con perspectiva de género. Ello requiere un liderazgo relacionado con la gestión colaborativa en función de unas tareas o proyectos comunes, incluido el coeducativo, dirigidos hacia la cooperación profesional y la innovación (Valdivielso et al., 2016).

Respecto a las familias, además de impulsar acciones para una mayor implicación de los padres hombres, es preciso reforzar los programas coeducativos de forma que haya una estrecha colaboración parental (Ceballos, 2014). Atender a la diversidad cultural de las familias y el género es otra demanda que el profesorado explicita y que debe contemplarse en las propuestas de formación.

En futuros estudios, además de considerar los aspectos señalados, convendría incluir la voz de las familias y del propio alumnado para continuar avanzando hacia la mejora escolar enraizada en la inclusión y la coeducación.

Contribución de autoría

Ana Aierbe Barandiaran: metodología, conceptualización y redacción.
Nahia Intxausti Intxausti: metodología, conceptualización y redacción.
Isabe Bartau Rojas: metodología, conceptualización y redacción.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto [PGC2018-094124-B-100] subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y dentro del Grupo de Investigación GANDERE (GIU21/056) subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) el acceso a las bases de datos de la Evaluación Diagnóstica.

Referencias

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/733/608>



Angulo, A., Caño, A. y Elorza, C. (2017). *La igualdad de género en la educación primaria y ESO en el País Vasco*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
<https://bit.ly/3klekDp>

Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de Educación*, 29(1), 79-94.
<https://doi.org/10.5209/RCED.52031>

Azorín, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562>

Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.
<http://doi.org/10.1080/09540250802190156>

García, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES. Universidad, Escuelas y Sociedad*, (2), 30-50.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12160>

Gobierno Vasco. (2019). *II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato (2019-2023)*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia /Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/31LVQgZ>

González-Barbera, C., Castro, M. y Lizasoain, L. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 245-264. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4319>

Instituto Vasco de Estadística. (2019). *Datos estadísticos de la C.A. de Euskadi*.
www.eustat.eus

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (enero, 2013). Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido. (Informe Final, Fase I 2012). Universidad del País Vasco/ISEI-IVEI/Gobierno Vasco. <https://bit.ly/3obcxlf>

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (diciembre, 2015). La eficacia escolar en los centros del País Vasco. (Informe final 2011-2015). Universidad del País Vasco/ISEI-IVEI/Gobierno Vasco. <https://bit.ly/3bU6SdN>

Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>

Macías, M. O. (2018). Las metodologías activas en la formación del profesorado del Grado de Educación Primaria: La resolución de problemas y la educación para la igualdad de género (coeducación). En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.347-355). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716952>



Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.

Nieto, P. (2019). La conciliación de la vida laboral y familiar de los hombres. ¿Cuál es la realidad? *Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 203-237. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0007>

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje, Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>

Pallarés, M. (2015). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2008>

Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/1220>

Quiñones, C. J. (2011). *Paridad en la organización escolar: estudio metodológico de un procedimiento de medida*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla, España.

Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, (29), 329-345. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>

Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, (355), 521-546. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3639425>

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. <http://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>

Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B. y Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>

Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. S. (13-16 de noviembre de 2016). *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. XXXV Congreso SITE2016 Democracia y Educación en la Formación Docente. Vic, España. <http://hdl.handle.net/10630/12421>