



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 25/03/13

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COEDUCATIVA. INDICADORES DE GÉNERO Y COLABORACIÓN DE LOS CENTROS EN PLANES DE IGUALDAD

The coeducational organization in the school. Gender indicators and collaboration of educational centers in gender equality plans



Rafael García Pérez, Carlos Quiñones Delgado y Manuel Jesús Espigares Pinazo
Universidad de Sevilla
E-mail: rafaelgarcia@us.es

Resumen:

Este estudio se apoya en la Teoría Histórico-Cultural para investigar sobre la construcción de la identidad de género en el ámbito escolar y la organización escolar coeducativa. Evaluamos la presencia equilibrada de la mujer (paridad de género) en todos los aspectos de la organización escolar. Complementariamente, estudiamos el grado de colaboración en los centros educativos en el desarrollo de planes de igualdad. Se aplica un diseño descriptivo observacional. La muestra se compone de 1650 observaciones, 30 indicadores son observados en cada uno de los 55 centros educativos participantes. Participan centros de Andalucía occidental y oriental (Sevilla/Granada), de zonas rurales y urbanas. Se implica a diversos agentes escolares, para recoger otra muestra idéntica de observaciones de colaboración con el plan de igualdad por parte de la comunidad educativa. Los resultados muestran que la presencia de la mujer en la educación pública andaluza se sitúa en una zona paritaria (40%-60%) casi en el conjunto de la observación realizada, no habiendo diferencias territoriales ni tampoco en función de las zonas rurales y urbanas. Sin embargo, resaltan algunos indicadores con déficit de representación de las mujeres, especialmente los que tienen que ver con el poder y la participación significativa de la mujer en la organización. La colaboración de los centros con los planes de igualdad es valorada como "suficiente".

Palabras clave: indicadores de género, coeducación, organización escolar, planes de igualdad, colaboración.

Abstract:

This study is based on the Cultural-Historical Approach to research the construction of gender identity in schools and coeducational school organization. We evaluate the balanced presence of women (gender parity) in all aspects of school organization. Additionally, we studied the degree of collaboration in schools in the development of equality plans. We apply a descriptive observational design. The incidental sample consists of 1650 observations, 30 indicators are observed in each of the 55 participating schools, centers of western and eastern Andalusia (Sevilla / Granada), in rural and urban areas. It involves various school agents to collect another sample identical data about collaboration with the equality plan by the educational community. The results show that the presence of women in the Andalusian public education is in a parity distribution (40% -60%), with no differences in terms of territorial or rural versus urban areas. However, we found some indicators with deficient representation of women, especially those having to do with power and meaningful participation of women in the organization. Collaboration of educational centers in gender equality plans is rated at a "medium level".

Key words: *gender indicators, coeducation, school organization, gender equality plans, collaboration.*

1. La organización escolar coeducativa y la identidad de género

Basándonos en la teoría Histórico-cultural, desarrollada por autores como Vygotsky (1995), Wertsch (1998), Cole (1999), que consideran el conocimiento, aprendizaje y desarrollo de la persona como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social y cultural donde se desenvuelve, y recogiendo las aportaciones de autores que destacan la importancia de los contextos y el ambiente en la construcción de la identidad personal y de género (West y Zimmerman, 1987; Lagarde, 1996; Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006), se aborda la importancia de la interacción de los sujetos en los distintos contextos sociales, entre los que se encuentra la escuela como un elemento clave en las sociedades avanzadas para formar la identidad social y ciudadana. Esta mirada sociocultural e histórica sobre el desarrollo humano permite reflexionar sobre los factores sociales y culturales que inciden en la interiorización del mundo, y sobre cómo las personas no están predeterminadas "naturalmente" o abocadas a asumir las concepciones identitarias patriarcales inherentes al sistema sexo/género, u otros factores. Así, la identidad de género se forma en el plano de la cultura social y es influenciada por los factores del contexto y las características de configuración de cada entorno de socialización -familia, escuela, iguales...- en el cual se va construyendo la persona. Estos contextos de socialización primaria y fundamental juegan un gran papel y responsabilidad en la transformación de la trayectoria histórica del factor "género", lo que depende de su estructura y organización más o menos patriarcal y/o resistente a los valores patriarcales todavía imperantes. En nuestra sociedad actual, aunque se avance lenta pero positivamente, sigue sin duda predominando el patriarcado y el androcentrismo (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006), lo que alcanza tanto a las instituciones macrosociales como a las organizaciones concretas.

En este marco, la igualdad no significa que mujeres y hombres sean idénticos, de la misma forma en que no lo son todos los hombres ni lo son todas las mujeres entre sí. La igualdad es el principio rector de la vida democrática, que supera las diferencias discriminatorias y eleva a todos los seres humanos a la categoría de personas y ciudadanas sin distinción de sexo (Simón, 2008). En este proceso, la escuela supone un contexto muy determinante para la adquisición de la cultura ciudadana pero, a la vez, puede ser un escenario propicio para la reproducción de aquellos aspectos negativos de la cultura que una

sociedad patriarcal perpetúa evitando con ello la verdadera libertad de elección y desarrollo de todas las personas a las que engloba.

La escuela es uno de los referentes en la transmisión de la cultura de una sociedad y también un escenario propicio para el cambio de los aspectos negativos que esa sociedad no desea perpetuar; entre ellos, el androcentrismo y la desigualdad real de género (con sus pilares establecidos en la misoginia y la homofobia), aspectos que se mantienen presentes en la actualidad (Guash, 2000). La escuela, como entidad donde se desarrollan interacciones sociales significativas y donde se produce la apropiación del conocimiento útil para la ciudadanía, debe velar por la igualdad y equidad de género, evitando las pautas y conductas sexistas que, a veces sutilmente, se dan en ella como mecanismo oculto para el mantenimiento y reproducción del patriarcado, y que incide en el desarrollo de las personas, fundamentalmente de las mujeres, pero también de los hombres.

En definitiva, la educación escolar hoy supone un espacio social controlado culturalmente que ofrece una oportunidad de cambio social. Sin embargo, los modelos masculinos y femeninos que se potencian a través de los contenidos culturales, que se transmiten al alumnado a través de la educación formal y no formal, hacen que se siga educando en la supremacía de un sexo sobre otro. Se hace necesario, pues, tener en cuenta la presencia e importancia de la mujer en la escuela.

Pero este proceso no es tan fácil de llevar a la práctica; como recoge Colás y Jiménez (2006), la visión de género en el desarrollo curricular educativo se encuentra dificultada por dos motivos, entre otros: a) la falta de visibilidad de la discriminación de género en los contenidos, metodologías y prácticas de enseñanza; y b) incipientes y muy escasas aportaciones de género que propongan teorías, modelos y estrategias educativas realistas y posibles para una educación en equidad. La escuela debe ser consciente de que en el proceso de elaboración de nociones tales como género (hecho social) o sexo (hecho biológico) se realizan selecciones culturales que están impregnadas de prejuicios, pero que operan como si respondiesen a un proceso de objetivación de la realidad. Es por ello que la coeducación debe aparecer como mecanismo para alcanzar la verdadera igualdad y equidad entre los sexos en la educación, como defienden numerosas voces (Acker, 1995; Santos Guerra 2000; Abad, 2002; Subirats y Tomé, 2007; Subirats, 2009).

2. Indicadores de género en la organización escolar coeducativa

Como comenta Santos Guerra (2000) la influencia del género es una de las principales variables que actúan en el funcionamiento de la escuela como institución; entendida esta como un campo en el que afloran las relaciones interpersonales y todo está teñido por el género condicionando la comprensión de la propia institución. La escuela, las relaciones que se dan en ella y el funcionamiento de la misma, están condicionados por factores de género, mostrando sexismo en el uso de los espacios, los materiales, el lenguaje, la estructuración del poder, y una gran variedad de condicionantes y aspectos que pueden llegar a ser tan extensibles como la diversidad de situaciones y aspectos que engloba la realidad escolar. Por ello, la escuela, como institución que debe velar por la verdadera igualdad y equidad entre las personas, tiene que reflexionar sobre cómo sus prácticas, las interacciones, el currículo, las metodologías y actuaciones educativas y, sobretodo, los discursos y el lenguaje que en ellos se utiliza, influyen en la formación de las identidades de género del alumnado. La

educación escolar necesita ser analizada desde la perspectiva de género, pues de lo contrario perpetuará el modelo masculino bajo una falsa apariencia de igualitarismo y pseudo-equidad.

En el I Plan de Igualdad entre Hombre y Mujeres en Educación (2005) se señala que, a pesar de la aparente neutralidad de la escuela mixta, a mediados de los años 80 surgen en nuestro país los primeros trabajos que cuestionan el modelo. Estos ponen de manifiesto cómo el sistema educativo reproduce por diversas vías, de forma “invisible” para algunos, modelos y papeles sociales diferentes para las chicas y para los chicos, que ayudan a reproducir las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Así, en aspectos como los contenidos curriculares, la interacción entre el personal docente y el alumnado, los libros de texto, la gestión del aula o la del propio centro educativo, teniendo en cuenta los aspectos arquitectónicos de los equipamientos o las instalaciones deportivas o laboratorios, se manifiestan claramente aspectos claves de la cultura androcéntrica, convirtiéndose en ámbitos transmisores y reproductores de los estereotipos sexistas. También indica Subirats (2009, p. 96) que es conveniente “analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc. presentes en los centros educativos y ver hasta que punto ocultan la presencia de mujeres e invisibilizan a las niñas”. Considerando estas aportaciones, hemos realizado un análisis de la presencia de la mujer en las organizaciones educativas, elaborando un censo de indicadores básicos a utilizar para el diagnóstico que presentamos.

Siguiendo las líneas básicas de investigación sobre género en educación, se estudian gran diversidad de aspectos referentes a la escolarización, el currículum, el aprendizaje y el profesorado (Colás y Jiménez, 2006): tasas e índices, disciplinas académicas, rendimiento, posición de las mujeres en la profesión, distribución de los espacios, androcentrismo en la ciencia o el lenguaje, recursos didácticos, interacción escolar...

En todo este entramado, es impensable un estudio de género y de presencia de la mujer en el entorno de la organización escolar sin tener en cuenta a los agentes que participan y forman parte de ella. El colectivo principal, al que van dirigidas todas las actuaciones, es el propio alumnado, objetivo de la organización escolar y que es la base de futuras generaciones y de sus actitudes y valores en materia de igualdad de género. Existen multitud de estudios dirigidos hacia este colectivo desde la perspectiva de género, abarcando diversos ámbitos, ya sea el rendimiento escolar (Buendía y Olmedo, 2002; Castañeda y Rodrigo, 2001; Calvo, González y Martorell, 2001; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002), las expectativas que se tiene o se percibe (Wilgenbusch y Merrell, 1999; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Padilla, García y Suárez, 2010), la percepción de la competencia física- deportiva (Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005; Klomsten, Marsh y Skaalvik, 2005; Gadbois y Bowker, 2007), la situación con respecto a áreas tradicionalmente estereotipadas o la elección académica-profesional (Sáinz y González, 2008; Barberá, 2007) o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (European Comision Eurostat, 2009; INE, 2011; Castaño, 2009; Observatorio de la Seguridad en la Información, 2009; Sáinz y González, 2008), entre otros.

Otro colectivo fundamental en el proceso escolar es el profesorado, teniendo una importancia esencial en la incorporación de la perspectiva de género, tanto en el propio centro, al promover los cambios necesarios para una igualdad real, como en el alumnado, al servir de modelo y transmisor de valores, creencias y actitudes. Así, el posicionamiento que tenga el profesorado hacia la perspectiva de género es fundamental para dichos cambios (Colás y Jiménez, 2006; Fernández y Piedra, 2010; Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2011), siendo la formación y colaboración en materia de género un aspecto importante en

este sentido (Benschop y Verloo, 2006; Sawyer y Rimm-Kaufman, 2007). Dentro de este grupo se debe prestar una atención especial al personal de dirección y gestión de los centros, donde numerosos estudios señalan la no equidad en este colectivo y una menor presencia de la mujer en proporción a su número, siendo minoría en los centros de decisión a medida que ascendemos en el nivel educativo (Díez, Terrón y Anguita, 2006; Grañeras, 2003; Tejero y Fernández, 2007; Carrasco, 2004; Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002). Hecho que se relaciona con la idea de “techo de cristal”¹. Como señalan Tejero y Fernández (2007, p. 283), “la paridad en la dirección escolar es de momento una buena intención pero no una realidad”.

Las diferentes organizaciones y sus disposiciones normativas, ya sea a nivel internacional, europeo, estatal o autonómico, recogen en sus políticas y disposiciones la igualdad de oportunidades y de trato y la no discriminación por razón de sexo en el ámbito laboral. No obstante, el ámbito laboral sigue siendo uno de los sectores donde es más patente las desigualdades de género (Castro y Medialdea, 2010). En este sentido señalamos no solo al profesorado, sino también a las personas que trabajan en el entorno educativo, el Personal de Administración y Servicios (PAS), como parte integrante de la comunidad escolar.

Otro colectivo a tener en cuenta es la familia, y no por ello menos importante, pues el entorno familiar es el primer agente socializador, constituyéndose como ente fundamental en la transmisión de valores y estereotipos (Cabello, 2011; Quesada y López, 2010). Pero en la sociedad todavía persisten unas prácticas sociales que no reparten por igual las responsabilidades educativas de hijas e hijos entre los progenitores, ni de relación/colaboración con la escuela. Así, las responsabilidades en materia educativa de los hijos e hijas, en relación con la interacción con el centro, suelen recaer más en las mujeres (las madres) dejando a los padres más las responsabilidades disciplinarias. Esto se traduce en que tradicionalmente son las madres las que acuden al centro para hablar con el profesorado, las que hacen acto de presencia en las reuniones, en el funcionamiento de las AMPAS, en las tareas de tutoría habituales, en la participación en el Consejo Escolar²...

Por otro lado, además de los agentes intervinientes en el proceso educativo, se deben tener en cuenta diversos ámbitos que influyen en la realidad coeducativa. Así, la coeducación no solo se refleja en las actividades escolares diarias y habituales, sino también en aquellas complementarias y extraescolares, donde se observan la participación de los géneros, principalmente relacionadas con la actividad física donde es más patente la menor participación femenina (Moreno y Cervelló, 2005; Luengo, 2007); y en el uso de los espacios, pues en él se dan y reproducen las interacciones entre los sujetos (Subirats y Tomé, 2007). Igualmente el lenguaje se perfila como un componente intrínseco a la perspectiva de género, siendo transmisor de estereotipos, aunque sea de forma inconsciente. Se hace necesario

¹ El ‘techo de cristal’ es un término metafórico que describe la barrera superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que, de tan sutil, es transparente, pero a la vez tan fuerte que no permite que las mujeres asciendan en la jerarquía directiva. Su invisibilidad está dada por el hecho de que no existen leyes, ni dispositivos sociales establecidos, ni códigos vitales que impongan a las mujeres semejantes limitaciones, sino que está construido sobre la base de rasgos difíciles de detectar (Morrison y von Glinow, 1990; Burín y Dío Bleichmar, 1996; Sarrió, Barberá, Ramos y Candela, 2002).

² La familias pueden participar de la toma de decisiones a través del Consejo Escolar, donde tienen cabida, además, la representación del profesorado, alumnado, PAS, incluso de la institución local – ayuntamiento-, constituyéndose en el órgano de participación por excelencia de estamentos, asociaciones y profesionales que forman parte de la comunidad educativa (González Granda, 2004_a, 2004_b, 2004_c; Frías del Vall, 2006), teniendo una importancia relevante en la inclusión de la perspectiva de género.

nombrar a las mujeres evitando el uso del masculino genérico, ya que oculta la presencia de las mujeres y deja a los hombres como únicos sujetos de referencia (González y Lomas, 2006; Giner, 2009). Subirats (2009) nos propone, para actuar a favor de la coeducación, analizar el uso del lenguaje presente en los centros educativos y ver hasta qué punto oculta la presencia de mujeres e invisibiliza a las niñas.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del estudio

TEMÁTICAS CONSIDERADAS	DIMENSIONES IMPLICADAS	ELEMENTOS SELECCIONADOS	NÚMERO DE INDICADORES
<i>Igualdad entre los agentes escolares</i>	1) Alumnado e igualdad de género	Representación; actividades físicas y deportivas; materias curriculares: ciencias/humanidades, tecnologías/ artes; uso de TIC; promoción y rendimiento académico de excelencia	1, 2, 3, 4, 6, 14, 16, 29, 30. (n=9)
	2) Igualdad de género entre el profesorado	Representación, poder y participación; nivel académico y estabilidad laboral del profesorado	15, 17, 18, 21, 22 (n=5)
	3) Igualdad de género y participación de las familias	Representación formal de la mujer y participación tutorial	24, 28 (n=2)
	4) Igualdad en el personal de administración y servicios –P.A.S.–	Distribución de género según tareas asignadas y condiciones laborales	19, 20 (n=2)
<i>Igualdad en representación y el poder</i>	5) Igualdad en los equipos directivos y la gestión de los centros	Representación de los géneros y participación en el poder y la gestión de los centros	25, 26, 27 (n=3)
	6) Igualdad en los Consejos Escolares	Representación y participación por géneros	23 (n=1)
<i>Igualdad en la actividad escolar</i>	7) Igualdad en la Actividad Escolar	Participación en actividades complementarias y extraescolares	5 (n=1)
	8) Igualdad en el uso de espacios escolares	Participación y apropiación	7 (n=1)
<i>Utilización de elementos simbólicos no sexistas en la interacción</i>	9) Igualdad en el uso del lenguaje –no sexista–	Comunicaciones formales – documentos, señales,...- e informales	8, 9, 10, 11 (n=1)
	10) La igualdad en la selección y uso de recursos didácticos	Representación e inclusión de género	12, 13 (n=2)
			n = 30

Finalmente, si pretendemos recoger la presencia de la mujer en todos, o al menos, los principales ámbitos de la realidad educativa, no podemos olvidar los recursos didácticos, entre los que se encuentran los libros de texto, pues su selección y uso es uno de los elementos a los que prestar especial atención ya que muchas veces refuerzan y perpetúan los estereotipos sexistas ocultando la presencia de la mujer o relegándola a un segundo plano, manteniendo los modelos imperantes en la sociedad: el patriarcado y el androcentrismo (Colás y Jiménez, 2006; Ministerio de Educación, 2010; Sánchez Bello, 2002). En definitiva, hemos tenido en cuenta una amplia variedad de indicadores relacionados con la presencia y valoración de la mujer en muy diversos ámbitos y colectivos de la comunidad escolar, con el objeto de recoger y valorar la organización (co)educativa en los centros. La tabla siguiente presenta el desglose de indicadores utilizados para este estudio; su selección se basa fundamentalmente en los objetivos del I Plan de Igualdad en Educación, recogiendo, 4 temáticas desglosadas en 10 dimensiones compuestas por 30 indicadores organizativos.

3. Planteamiento y objetivos del estudio

De acuerdo a la Orden de 15 de Mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, la coeducación en los centros educativos andaluces ha de ser coordinada por un nuevo agente en la escuela, la coordinadora o el coordinador del plan de igualdad en el centro, entre cuyas funciones está la de *promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres*, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas. Evidentemente, uno de estos aspectos diagnósticos necesarios es la presencia de la mujer en diferentes ámbitos de la realidad educativa. Aprovechando la creación de esta figura en los centros hemos implicado a una muestra de coordinadores de igualdad en sus centros para desarrollar el diagnóstico con dos objetivos:

1. Observar y evaluar la presencia equilibrada de la mujer (paridad de género) en todos los aspectos de la organización escolar significativos para la coeducación del alumnado.
2. Identificar y valorar, aprovechando la observación de los indicadores y solicitando apoyos para ello entre la comunidad escolar, el grado de colaboración en los centros con el desarrollo de planes de igualdad entre hombres y mujeres.

4. Método

Se aplica un diseño descriptivo observacional, de corte transversal, en tanto que buscamos analizar la presencia/representación de la mujer en cada organización escolar y el grado de colaboración de esta comunidad con el plan de igualdad desde una perspectiva natural y real. De este modo, nuestro estudio se constituye a partir de una muestra amplia de observaciones ($n = 30$ indicadores) en cada centro, desarrollándose una metodología de multicasos, lo que permite desarrollar los objetivos del estudio. El estudio se ha realizado en 55 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía; procedentes de las provincias de Granada (47.3%) y Sevilla (52.7%), de los niveles de Educación Primaria (56.4%) y Secundaria (43.6%); tomando centros tanto de zonas rurales (29.1%) como urbanas (70.9%). En un principio participan 74 centros, pero 19 centros abandonan el plan de diagnóstico de igualdad implicado en el desarrollo de este proceso (criterio de inclusión).

Tabla 2. Distribución por estratos de la muestra de centros participantes.

Estratos	Categorías	Centros	%
Nivel Educativo	Primaria	31	56.4%
	Secundaria	24	43.6%
Zona	Urbano	39	70.9%
	Rural	16	29.1%
Territorio	Andalucía Occidental (Sevilla)	29	52.7%
	Andalucía Oriental (Granada)	26	47.3%
Total		55	100%

En cuanto a la solicitud de colaboración con el proceso de diagnóstico, a agentes de cada comunidad escolar, se realiza justo antes de cada observación de cada indicador (permitiendo su participación voluntaria en la observación). Esto genera una muestra de 30 solicitudes en cada uno de los 55 centros del estudio que facilita la estimación del grado de colaboración del mismo; con una muestra amplia de estimaciones ($n=1650$), esta vendría a

implicar un error muestral del 2.5%, para un nivel de confianza del 95.5% (2 sigmas) y con la máxima varianza proporcional ($p=q = 50\%$), usando la fórmula de proporciones para poblaciones infinitas (≥ 100000). No obstante, la selección de los centros tiene un carácter incidental. La tabla siguiente expresa el tipo de agente y el nº de colaboraciones solicitadas.

Tabla 3. Agentes escolares implicados.

Tipo de Agente	nº	%
Equipo Directivo	3	10.0
Dirección	2	6.7
Jefatura	3	10.0
Secretaria	3	10.0
Dpto. Orientación	3	10.0
Responsables Dptos.	2	6.7
Profesorado	6	20.0
Prof. E. Física	1	3.3
Prof. Lengua	1	3.3
Prof. Tecnología	1	3.3
P.A.S	5	16.7
Total	30	100.0

5. Instrumentación y procedimientos

Para el desarrollo del trabajo de campo se cuenta con un cuestionario que recoge los treinta indicadores (expuestos en la teoría; véanse en la tabla 7) con el objeto de consignar, por la persona responsable del plan de igualdad en el centro, los porcentajes (%) de representación femenina observados. Pero, además y en cuanto al procedimiento del trabajo de campo, se considera que la búsqueda de tales porcentajes constituye una oportunidad o “micro-experimento” a través del cual observar la disposición a colaborar de los distintos agentes escolares antes reseñados. De esta forma, a la cumplimentación de cada observación le precede una solicitud de colaboración a la comunidad escolar que es valorada por el/la observador/a mediante esta escala de estimación observacional (0-4):

Tabla 4. Escala de estimación del grado de colaboración de cada agente ante la solicitud.

No he recibido ningún apoyo para realizarlo	He recibido muy poco apoyo	He recibido suficiente colaboración	He recibido muy alta colaboración	La tarea fue realizada por la otra persona
0	1	2	3	4

Una vez obtenidos los datos primarios observacionales, se procede a elaborar un índice de colaboración del centro que es una medida resumen que como se muestra mediante el análisis CATPCA (desarrollado con SPSS) es altamente válido (unidimensional; saturación mínima/máxima = .447/.830) y fiable (consistencia; indicando un Alfa de Cronbach = .954).

Tabla 5. Análisis del componente principal para la validez de constructo.

CATPCA - Escalamiento óptimo de las 30 estimaciones por centro		
Dimensión	Alfa de Conbach	Total (Autovalores)
1	.954	12.929
Total	.954	12.929

De esta manera podemos calcular las puntuaciones de colaboración de los centros en una escala de entre 0 y 120 puntos sobre la que aplicamos el siguiente baremo de clasificación:

Tabla 6. Baremo del índice de colaboración

Baremo para valorar índice de colaboración de los centros con el plan de igualdad en función de esta escala	
Colaboración Muy Deficiente	0-29
Colaboración Deficiente	30-59
Colaboración Suficiente	60-89
Colaboración Muy Elevada	90-120

A continuación presentamos un resumen de los resultados más significativos de este estudio.

6. Resultados

6.1. Representación/presencia de la mujer en cada indicador

Los valores medios sobre representación/presencia de la mujer (escala de probabilidad 0-1) que obtenemos en los diferentes ítems o indicadores de la organización coeducativa, considerando todos los centros de la muestra, constan en la siguiente tabla:

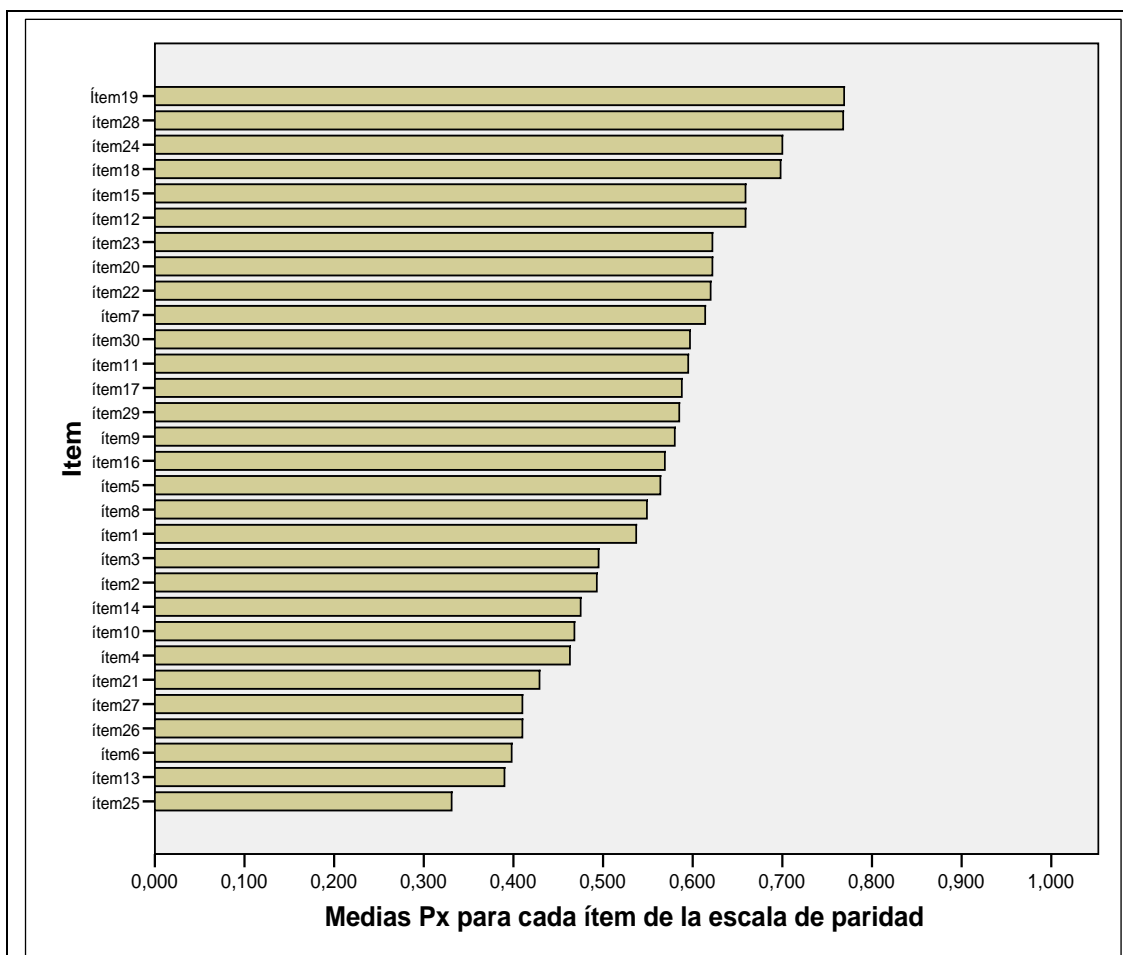
Tabla 7. Media (en probabilidad 0-1) para cada ítem o indicador de género en la organización (Px).

Ítems o indicadores de género en la organización	Media	Desv. Típ.	Mediana	Mínimo	Máximo
1: % alumnas matriculadas	,5373	,15188	,5000	,30	1,00
2: % alumnas representantes	,4932	,21405	,5000	,00	1,00
3: % alumnas en las aulas	,4949	,14789	,5000	,20	1,00
4: % alumnas voluntarias en "ciencias"	,4627	,18653	,5000	,00	1,00

5: % oferta extraescolares a alumnas	,5644	,23101	,5000	,00	1,00
6: % alumnas actividades deportivas	,3983	,24104	,4000	,00	1,00
7: % ocupación zonas tranquilas/ocio	,6136	,19250	,6000	,00	1,00
8: % señales/carteles no sexistas	,5492	,27504	,5000	,00	1,00
9: % lenguaje no sexista en documentos	,5797	,27087	,5000	,00	1,00
10: % profesorado lenguaje no sexista	,4678	,25219	,5000	,00	1,00
11: % lenguaje no exista en el PEC	,5949	,27255	,6000	,10	1,00
12: % profesorado material no sexista	,6593	,22676	,7000	,00	1,00
13: % autoras en los 30 últimos libros	,3898	,21148	,4000	,00	,90
14: % alumnas uso voluntario de TIC	,4746	,19616	,5000	,00	,90
15: % profesoras en el centro escolar	,6593	,16307	,7000	,30	1,00
16: % alumnas voluntarias en "letras"	,5695	,19141	,5000	,00	1,00
17: % Dptos. composición ambos sexos	,5881	,24850	,5000	,00	1,00
18: % profesoras en actividades coeduc.	,6983	,23304	,7000	,00	1,00
19: % mujeres en el P.A.S.	,7695	,20699	,8000	,30	1,00
20: % mujeres contrato indefinido PAS	,6220	,32006	,7000	,00	1,00
21: % catedráticos que son mujeres	,4288	,23784	,5000	,00	1,00
22: % profesoras contrato indefinido	,6203	,19808	,6000	,10	1,00
23: % mujeres en el Consejo Escolar	,6220	,19125	,6000	,00	,90
24: % mujer Consejo Escolar (familia)	,7000	,22667	,7000	,00	1,00
25: % mujeres en Dirección (2000/01)	,3305	,39051	,1000	,00	1,00
26: % mujeres en Jefatura (2000/01)	,4102	,36705	,3000	,00	1,00
27: % mujeres en Secretaría (2000/01)	,4102	,40416	,3000	,00	1,00
28: % mujeres (familiares en tutorías)	,7678	,19068	,8000	,00	1,00
29: % mujeres (alumnado promoción)	,5847	,21239	,6000	,00	1,00
30: % mujer (30 mejores expedientes)	,5966	,19115	,6000	,00	1,00

Se han considerado los porcentajes medios para elaborar la figura 1 que consta a continuación. Esta es suficientemente expresiva por sí misma, en tanto que se organiza como un ranking de mayor a menor presencia de la mujer en los indicadores (ítems 1 al 30) del estudio.

Figura1. Medias de la presencia de la mujer (Px) en cada indicador.



Observando el gráfico de la figura 1, interpretamos que la presencia de la mujer (Px) destaca en el ítem 19 y 20 por el mayor porcentaje de la mujer entre el personal de limpieza y en el P.A.S. Los ítems 20, 24 y 18 muestran un mayor contacto de las mujeres con los centros educativos. Aunque el ítem 15 muestra una mayor presencia de las mujeres en la docencia (especialmente en los niveles más bajos de la educación primaria) y en el consejo escolar. A pesar de haber una mayor presencia de la mujer en los centros educativos el ítem 25 muestra que los cargos directivos son ocupados en su mayoría por hombres. Tal y como refleja el ítem 7, las zonas más tranquilas son ocupadas en su mayoría por las alumnas y los chicos ocupan las de mayor actividad. El ítem 13 muestra que en los últimos 30 libros recibidos en el centro el número de autoras es inferior al de autores por lo que se perpetúa desde el ámbito escolar una mayor presencia del hombre.

En definitiva, se comprueba como los ámbitos en los que destaca mayormente la mujer giran en torno a su mayor presencia y ocupación en el P.A.S. o en número global de profesorado del centro. Así como en tareas relacionadas con las funciones tutoriales o de implicación en el centro, como pueden ser la asistencia a tutorías, reuniones o al Consejo

Escolar. Igualmente, las mujeres son las que se preocupan más por temas relacionados con el género, como pueden ser la participación en actividades coeducativas o la consideración de la perspectiva de género en la vida escolar. En cambio se observa una menor oportunidad de la mujer en aspectos como las posibilidades de práctica de actividades extraescolares, la incorporación en el centro de libros de autoría femenina, o en la ocupación de puestos directivos en relación a su número. El resto de ítems se puede considerar que más o menos son paritarios en relación a la presencia de la mujer, situándose en un intervalo entre el 40-60% de representación (paritaria).

En resumen, existen algunos resultados bastante significativos en relación a la presencia y representación de la mujer, como puede ser la mayor presencia en puestos socialmente menos valorados o de menor categoría profesional (el P.A.S. como ejemplo, donde predominan las tareas y funciones de limpieza) y, en cambio, una menor representación en los puestos de dirección y decisión.

6. 2. Presencia femenina según tipo de centro (rural y urbano)

En este apartado presentamos los resultados medios obtenidos de la presencia de la mujer por los diferentes ítems según el entorno (Urbano y Rural) en los centros estudiados de Andalucía. En relación a la presencia media de la mujer (Px) de cada ítem para los centros de ambos entornos, urbano y rural, tenemos los siguientes resultados:

Tabla 8. Presencia media de la mujer en los ítems según entorno (Urbano y Rural)

Presencia de la mujer (Px)		Media	Desv. Típ.	Mediana	Mínimo	Máximo
Ítem 1	Urbano	,5292	,14885	,5000	,30	1,00
	Rural	,5429	,15584	,5000	,40	1,00
Ítem 2	Urbano	,4458	,26699	,4000	,00	1,00
	Rural	,5257	,16511	,5000	,10	1,00
Ítem 3	Urbano	,5167	,17110	,5000	,20	1,00
	Rural	,4800	,13016	,5000	,20	,90
Ítem 4	Urbano	,4583	,19542	,5000	,00	1,00
	Rural	,4657	,18302	,5000	,00	,80
Ítem 5	Urbano	,5708	,23862	,5000	,00	1,00
	Rural	,5600	,22906	,5000	,00	1,00
Ítem 6	Urbano	,4125	,28332	,3000	,00	1,00
	Rural	,3886	,21112	,4000	,00	,90
Ítem 7	Urbano	,6292	,22742	,6500	,00	1,00

	Rural	,6029	,16713	,6000	,10	1,00
Ítem 8	Urbano	,6083	,27806	,5500	,20	1,00
	Rural	,5086	,26939	,5000	,00	1,00
Ítem 9	Urbano	,5792	,31065	,5500	,00	1,00
	Rural	,5800	,24471	,5000	,10	1,00
Ítem 10	Urbano	,5208	,29040	,5500	,10	1,00
	Rural	,4314	,21932	,5000	,00	,90
Ítem 11	Urbano	,5958	,29263	,6500	,10	1,00
	Rural	,5943	,26228	,5000	,10	1,00
Ítem 12	Urbano	,6250	,25580	,7000	,00	1,00
	Rural	,6829	,20506	,7000	,00	1,00
Ítem 13	Urbano	,3583	,21451	,4000	,00	,80
	Rural	,4114	,20972	,4000	,00	,90
Ítem 14	Urbano	,4792	,22259	,5000	,00	,90
	Rural	,4714	,17917	,5000	,10	,90
Ítem 15	Urbano	,7083	,15299	,7000	,40	1,00
	Rural	,6257	,16332	,7000	,30	,90
Ítem 16	Urbano	,5250	,20694	,5000	,00	,90
	Rural	,6000	,17657	,5000	,00	1,00
Ítem 17	Urbano	,5708	,30429	,6000	,00	1,00
	Rural	,6000	,20580	,5000	,20	1,00
Ítem 18	Urbano	,7208	,24491	,8000	,00	1,00
	Rural	,6829	,22685	,7000	,10	1,00
Ítem 19	Urbano	,7125	,22901	,7500	,30	1,00
	Rural	,8086	,18371	,8000	,30	1,00
Ítem 20	Urbano	,5667	,31987	,7000	,00	1,00
	Rural	,6600	,31919	,7000	,00	1,00
Ítem 21	Urbano	,3625	,20390	,5000	,00	,50
	Rural	,4743	,25128	,5000	,00	1,00

Ítem 22	Urbano	,6583	,21653	,7000	,20	1,00
	Rural	,5943	,18302	,6000	,10	1,00
Ítem 23	Urbano	,6167	,24436	,6000	,00	,90
	Rural	,6257	,14821	,6000	,00	,80
Ítem 24	Urbano	,6958	,24580	,6500	,00	1,00
	Rural	,7029	,21623	,7000	,00	1,00
Ítem 25	Urbano	,2625	,37627	,0500	,00	1,00
	Rural	,3771	,39859	,2000	,00	1,00
Ítem 26	Urbano	,4750	,40136	,4000	,00	1,00
	Rural	,3657	,34037	,3000	,00	1,00
Ítem 27	Urbano	,4292	,41439	,3500	,00	1,00
	Rural	,3971	,40255	,2000	,00	1,00
Ítem 28	Urbano	,7625	,17399	,8000	,20	1,00
	Rural	,7714	,20375	,8000	,00	,90
Ítem 29	Urbano	,5667	,19486	,6000	,00	1,00
	Rural	,5971	,22555	,6000	,00	1,00
Ítem 30	Urbano	,6000	,23591	,6000	,00	1,00
	Rural	,5943	,15707	,6000	,00	,90

Analizando las medias resultantes en cada caso a través de la T de Student, observamos que no existen diferencias en la representación media de la mujer ($p > 0.05$) en ninguno de los ítems entre los centros urbanos y los centros rurales. Tampoco son significativas las comparaciones realizadas entre territorios (Sevilla/Granada) o por niveles de enseñanza. Ello indica que el sistema escolar es unitario respecto a la cuestión de género y no se ve alterado por diferencias territoriales, al menos en las muestras observadas. Ello es lógico dada la unidad de referencia legislativa y organizativa que supone la Comunidad Autónoma, que lógicamente aplica políticas educativas equivalentes en desempeño de sus competencias.

6.3. Colaboración de los centros con los planes de igualdad

En este apartado mostramos los resultados obtenidos en el estudio sobre la organización escolar coeducativa andaluza respecto al apoyo y colaboración que la comunidad educativa ha prestado para el desarrollo del proceso de diagnóstico sobre el grado de paridad y presencia de la mujer en la educación. En este sentido, se ha considerado que el proceso de

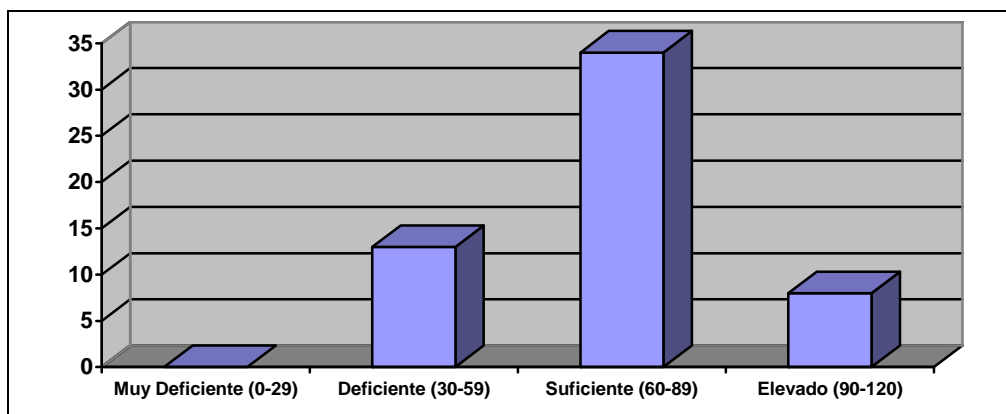
búsqueda, laborioso, de los 30 indicadores de género, constituía una oportunidad o “micro-experimento” a través del cual observar la disposición a colaborar de los distintos agentes escolares antes reseñados; de esta forma tenemos la muestra de datos de cada centro medidos con una escala de 0 a 120, considerando un máximo de 4 puntos por cada una de las treinta ocasiones u observaciones por centro. En definitiva contamos con dicha evaluación para 55 centros escolares.

Analizando los resultados los centros han obtenido una media de 56’01, con una mediana de 63’50 y una desviación típica de 31’606, valorándose en conjunto la colaboración que se da en los centros docentes como deficiente, aunque con un valor muy próximo al valor suficiente, siendo este último la moda o valor predominante. En concreto la distribución de centros según su grado de colaboración es la siguiente para la muestra de centros del estudio:

Tabla 9. Distribución de los centros según su colaboración

Colaboración	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente (0-29)	0	0
Deficiente (30-59)	13	23.6
Suficiente (60-89)	34	61.8
Elevado (90-120)	8	14.5
Total	55	100.0

Figura 2. Diagrama de Barra expresivo de la distribución de los centros según colaboración



No obstante, aunque el valor de la colaboración que más predomina en los centros es el de suficiente, un 61.8%, observamos que hay un 23.6% de centros que colaboran poco en el diagnóstico del centro. Mientras, en el polo opuesto, sólo hay un 14.5% que colabora de manera elevada, un porcentaje reducido en relación con el total de centros.

7. Conclusiones

En el estudio de los porcentajes medios de presencia de las mujeres obtenidos en cada ítem, se observa que la presencia de las mujeres en la educación pública andaluza se sitúa en una zona paritaria (40%-60%) casi en el conjunto de la observación realizada, si bien esto es la media y no evita que haya diversos centros e indicadores que puedan estar más

desequilibrados. En un sentido general debemos decir que las mujeres siguen teniendo predominancia en la educación. En sentido más concreto, el balance del conjunto de indicadores nos remite a la observación más específica de algunos aspectos, el indicador con menor presencia media de las mujeres no es inferior al 33%, estando siempre representada al menos en un tercio en los peores indicadores. Por otro lado, puede concluirse como una situación normal el hecho de que en este ámbito educativo, tradicionalmente ocupado por las mujeres, existan algunos indicadores con desequilibrio a favor de la mujer; pero incluso en los ítems más favorables a la mujer existe la presencia masculina casi en una cuarta parte de ellos. Esta es una situación bastante idónea para la coeducación, lo que ha sido nuestra preocupación principal y motivo de nuestro estudio. Consideramos que la coeducación se ve favorecida por la presencia equilibrada de ambos géneros en todos los aspectos de la cultura educativa del centro, lo que contribuye a la interiorización por el alumnado y toda la comunidad de una visión compartida del mundo en el que el género no supone más que un rasgo identitario y no un hándicap o motivo para justificar la desigualdad social y de oportunidades. La definición de coeducación con que trabajamos implica el intercambio comunicativo intergéneros y el desarrollo por chicas y chicos de competencias relacionales de género en el marco de una cultura de paz y no violencia orientada al entendimiento mutuo. Nuestra lectura vigotskiana de la presencia paritaria de la mujer es que contribuye a la creación de zonas de desarrollo potencial más ricas en tanto que más diversas, posibilitando en el caso de la paridad de género mayores probabilidades de interacción y colaboración conforme mejor representadas se encuentran ambos géneros.

Considerando el estudio realizado podemos señalar como conclusión hacia algunos indicadores y áreas a vigilar; estas son: 1) la mayor presencia de la mujer entre el personal de limpieza y en el P.A.S. para el desarrollo de actividades de menor importancia institucional. 2) la necesidad de vigilar la conciliación entre el mundo familiar y el seguimiento del alumnado (hijos e hijas) en los centros, donde encontramos mayor responsabilidad y presencia de las mujeres en los centros educativos para actividades de seguimiento de la educación de sus hijos e hijas, una tarea que debe ser más compartida por el género masculino. 3) Aunque se demuestra una mayor presencia de las mujeres en la docencia (especialmente en los niveles más bajos de la educación primaria) y en el consejo escolar, entre otros ámbitos, los cargos directivos son ocupados en su mayoría por hombres, dándose una falta de correspondencia que ya ha sido desvelada por otros estudios diagnósticos. 4) Igualmente, conviene recordar que, territorialmente, las zonas más tranquilas/secundarias de los centros son ocupadas en su mayoría por las alumnas y los chicos siguen ocupando las más movidas/principales. 5) Otro aspecto, también significativo, hace referencia a que el indicador que valora la presencia de la mujer entre los últimos 30 libros recibidos en el centro, el número de autoras es inferior al de autores, lo que perpetúa una representación intelectual predominante del hombre. Esta supremacía aun latente en la educación del género masculino tiene su muestra más destacada en lo que significa cualquier indicador relacionado con el uso y mantenimiento del poder, por ejemplo, lo referidos a la ocupación de cargos directivos.

En otra línea argumental, se comprueba como los ámbitos en los que destacan mayormente las mujeres giran en torno a su mayor presencia y ocupación en tareas relacionadas con la participación en actividades coeducativas o la consideración de la perspectiva de género en la vida escolar, que sólo en contadas y celebradas ocasiones tienen entre sus agentes a hombres comprometidos con el cambio de la cultura de género y contra la violencia patriarcal.

Por todo ello, pensando especialmente en las limitaciones de este estudio y la prospectiva futura del mismo, valoramos que la incidencia de la tradicional cultura patriarcal en los centros educativos sigue vigente, no tanto tal vez desde la perspectiva cuantitativa de la presencia de la mujer (bastante equilibrada en general), sino más bien en relación con las condiciones de vida laboral y oportunidad de realización personal y profesional en el mundo de la educación formal. Por ello la prospectiva de nuestro trabajo ha de ser la planificación de procesos diagnósticos cada vez más sutiles y que permitan hacer aflorar los indicios de la discriminación de género allá donde suceda.

Complementariamente, podemos concluir algunas ideas sobre la colaboración que hemos detectado, al hilo de este estudio, en cuanto a facilitación por la comunidad educativa de los centros del proceso de diagnóstico y puesta en marcha de los planes de igualdad. En este sentido, sabemos que la media de colaboración es básicamente suficiente pero que, aun así, no se detecta un apoyo total como el que una innovación y mejora como la propuesta requiere. Esto abre un campo de reflexión sobre la organización y la cultura escolar para facilitar y promover la colaboración de todos y todas en la coeducación como tarea prioritaria desde un punto de vista de la igualdad y en su faceta preventiva de la violencia de género.

Referencias bibliográficas

- Abad Abad, M^a Luisa (2002). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Acker, Sandra (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Barberá Heredia, Ester (2007). Equilibrio de género en la preparación profesional. *Revista Fuentes*, 7, 6-19.
- Benschop, Y., y Verloo, M. (2006): Sisyphus' Sisters: Can Gender Mainstreaming Escape the Genderedness of Organizations? *Journal of Gender Studies*, 15 (1), 19-33.
- Biencinto López, Natalia; Mallorca Donaire; María José y Gómez Soler, Silvia (2009). *Hacia un entorno laboral igualitario*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A.; y Alzamora, Aina (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones Teórico-Prácticas sobre la Violencia contra las Mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Buendía Eisman, Leonor y Olmedo Moreno, Eva María (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511- 524.
- Burín, Mabel y Dío Bleichmar, Emilce (comp.) (1996). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabello Salguero, M^a José (2011). Educar en igualdad. *Pedagogía Magna*, 10, 64-70.
- Calvo, Ana José; González, Remedios y Martorell, María del Carmen (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Carrasco Macías, María José (2004). Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (3), 1-13.

La organización escolar coeducativa

- Castañeda García, Pedro Javier y Rodrigo, María José (2001). La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: Un estudio evolutivo con estereotipos de género. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 31-50.
- Castaño Collado, Cecilia (2009). Los usos de Internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos. *Participación Educativa*, 11, 73-93.
- Castro García, Carmen y Medialdea García, Bibiana (2010). La (des)igualdad de género en el sistema de impuestos y prestaciones de España. En María Pazos Morán y Maribel Rodríguez, (coord.). *Fiscalidad y equidad de género*, 105-140. Madrid: Fundación Carolina CeALCI.
- Colás Bravo, Pilar y Jiménez Cortés, Rocío (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Crawford, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, Mary y Chaffin, Roger (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En Caplan, Paula; Crawford, Mary; Shibley Hyde, Janet; y Richardson, John (Eds.). *Gender differences in human cognition*. (pp.81-130) Oxford: Oxford University Press.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier; Terrón Bañuelos, Eloína; y Anguita Martínez, M^a del Rocío (Coords.) (2006). *La cultura del género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier; Terrón Bañuelos, Eloína; Valle Flórez, Rosa Eva; y Centeno Suárez, Begoña (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 485-513.
- European Comision Eurostat (2009). *Eurostat Community Survey on ICT use in households and by individuals 2009*. Directorate F: Social Statistics and Information Society. European Union.
- Fernández García, Emilia y Piedra de la Cuadra, Joaquín (2010). Efecto de una Formación Coeducativa Sobre las Actitudes Hacia la Igualdad en el Futuro Profesorado de Educación Primaria. *Cultura Ciencia y Deporte*, 5 (15), 151-158.
- Frías del Vall, Antonio (2006). Los Consejos Escolares de Centro en nuestra reciente historia legislativa. *Participación Educativa*, 1, 8-14.
- Gadbois, Shannon y Bowker, Anne (2007). Gender Differences in the Relationships Between Extracurricular Activities Participation, Self-description, and Domain-specific and General Self-esteem. *Sex Roles*, 56 (9-10), 675-689.
- Giner Arbiol, Cristina (2009). *Igualdad, lenguaje y Administración: propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Valencia: Conselleria de Bienestar Social. Dirección General de la Mujer y por la Igualdad. Generalitat Valenciana.
- González Granda, José Fernando (2004_a). Los Consejos Escolares de los colegios de Educación Primaria analizados por sus miembros. *Educación XX1*, 7, 85-111.
- González Granda, José Fernando (2004_b). Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante. *Aula Abierta*, 84, 39-62.
- González Granda, José Fernando (2004_c). La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 453-472.

- González Rodríguez, Ana y Lomas García, Carlos (Coords.) (2006). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Grañeras Pastrana, Montserrat (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (3), 15-20.
- Guasch, Òscar (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Alertes.
- Hagger, Martin S.; Biddle, Stuart J. H.; y Wang, C. K. John (2005). Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65 (2), 297-322.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2011). *Encuesta TIC Hogares (Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares)*. Madrid: INE.
- Jacobs, Janis E.; Lanza, Stephanie; Osgood, D. Wayne; Eccles, Jacquelynne S.; y Wigfield, Allan (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Junta de Andalucía (2005). *Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Consejería de Educación (BOJA nº 227, de 21 de noviembre de 2005)
- Junta de Andalucía (2006). *Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. (BOJA n. 99, de 25 de mayo de 2006).
- Klomsten, Anne Torhild; Marsh, Herb W. y Skaalvik, Einar M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex Roles*, 52, (9/10), 625-636.
- Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Luengo Vaquero, Cristina (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 174-184.
- Ministerio de Educación (2010). Educando en igualdad. *III Jornadas de Cooperación, género y educación*. Programa Iberoamericano de Formación Técnica Especializada (PIFTE). Recuperado de: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article326>.
- Moreno Murcia, Juan Antonio y Cervelló Gimeno, Eduardo (2005). Physical Self-Perception in Spanish Adolescents: Gender and Involvement in Physical Activity Effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Morrison, Ann M. y Von Glinow, Mary-Ann, (1990). Women and Minorities in Management. *American Psychologist*, 45(2), 200-208.
- Observatorio de la Seguridad de la Información (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. León: INTECO.
- Padilla Carmona, María Teresa; García Gómez, Soledad; y Suárez Ortega, Magdalena (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pastor, Yolanda; Balaguer Solá, Isabel; y García-Merita, María Luisa (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.

La organización escolar coeducativa

- Quesada Jiménez, Josefa y López López, Amando (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en las aulas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 41-58.
- Rebollo Catalán, María Ángeles; García Pérez, Rafael; Piedra de la Cuadra, Joaquín; y Vega Caro, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355.
- Sáinz Ibáñez, Milagros y González Ramos, Ana María (2008). *La segunda brecha digital: Educación e investigación*. En Castaño Collado, Cecilia (Comp.). La primera y segunda brecha digital (pp. 221-266). Madrid: Cátedra.
- Sánchez Bello, Ana (2002). El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91-102.
- Sánchez Bello, Ana (2007). El tiempo escolar desde la perspectiva de género. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 117-134.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.) (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sarrió Catalá, Maite; Barberá Heredia, Esther; Ramos, Amparo; y Candela, Carlos (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 167-182.
- Sawyer, L.B.E., y Rimm-Kaufman, S.E. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (3), 211-245.
- Simón Rodríguez, M^a Elena (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de la justicia*. Madrid: Narcea.
- Subirats Martori, Marina (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa*, 11, 94-97.
- Subirats Martori, Marina y Tomé González, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tejero González, Carlos M^a y Fernández Díaz, M^a José (2007). (Des-)Igualdad de género y dirección escolar. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 283-299.
- UNICEF (2005). *Progreso para la infancia: Balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*. Informe UNICEF-abril 2005. Nueva York: Autor.
- Valcárcel Bernaldo de Quirós, Amelia (2010). ¿A qué llamamos paridad? *VI Encuentro de Mujeres Líderes Iberoamericanas*, 3-7 de octubre, Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Vygotsky: Obras Escogidas*, vol. III. Madrid: Visor.
- Wertsh, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- West, Candace y Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Wilgenbusch, Tammy y Merrell, Kenneth W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.