

Universidad de Valladolid

**Máster en Estudios Feministas
e Intervención para la Igualdad**

**Educación Interseccional: Construyendo
puentes de igualdad y diversidad en la
Educación Secundaria**

**Alumna: Melania R. Ferreira Puertas
Tutora: Jezabel Lucas García**

**Curso 2024-2025
Facultad de Educación de Palencia**

«Una de las tareas más importantes de la educación es dar a los estudiantes las habilidades intelectuales, las oportunidades y la motivación para cambiar la sociedad hacia mayor equidad y justicia». (James A. Banks, 2019)

Índice

1. Introducción.....	7	4.1.2. Sensibilización y Concienciación sobre la Igualdad de Género	33
1.1. Justificación	7	4.1.3. Percepción e impacto de la Coeducación	35
1.2. Contextualización y antecedentes del centro	9	4.1.4. Incorporación de la Perspectiva de Género y Actividades Coeducativas. 38	
1.3. Objetivos y estructura del trabajo	11	4.1.5. Temáticas dentro del Ámbito del Género y Necesidad de Trabajarlas.....	40
2. Marco teórico.....	13	4.1.6. Comportamientos, Hábitos y Actitudes en el Instituto	41
2.1. La Coeducación	13	4.1.7. Hábitos en el Entorno Familiar	43
2.2. De la Coeducación a la Educación Inclusiva Interseccional.....	14	4.1.8. Interculturalidad.....	44
2.3. Perspectivas teóricas clave.....	16	4.2. Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)	46
2.3.1. Teoría Feminista	16	4.3. Conclusiones y valoraciones generales	48
2.3.2. Interseccionalidad	17	5. Propuesta de intervención.....	51
2.3.3. Diversidad Cultural, Multiculturalismo e Interculturalidad .	17	5.1. Diagnóstico	51
2.3.4. Psicología Educativa y Desarrollo Adolescente.....	19	5.6. Actividades	57
2.3.5. Violencias simbólicas y exclusiones estructurales en el ámbito educativo	20	5.7. Cronograma	62
2.4. Integración de la Educación Inclusiva Interseccional	21	5.8. Evaluación	63
2.4.1. Estrategias Pedagógicas	21	6. Conclusiones finales de la intervención	65
2.4.2. Beneficios y Aplicación.....	23	7. Referencias bibliográficas.....	66
3. Metodología.....	24	8. Anexos.....	73
3.1. Datos de referencia	27	8.1. Cuestionario profesorado.....	73
3.2. Análisis de datos	30	8.2. Cuestionario Alumnado	80
4. Resultados.....	31	8.3. Informe de los resultados de los cuestionarios realizados	88
4.1. Principales resultados hallados en el trabajo de campo	31	8.4. Acciones previas realizadas en materia de igualdad de género	127
4.1.1. Educación y Convivencia.....	32		

Gráfico 1. Distribución de las participaciones por años de docencia.	28
Gráfico 2. ¿En qué grado estás de acuerdo con que el movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres?.....	33
Tabla 1. ¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad?	36
Tabla 2. Proyección y preferencias laborales del alumnado.....	37
Tabla 3. ¿Tus amistades suelen ser del mismo sexo que tu?	41
Tabla 4. ¿Has recibido formación específica sobre diversidad intercultural? Si es así, describe brevemente el tipo de formación.	45

Resumen

Este proyecto de intervención en el IES La Ribera promueve una educación inclusiva y equitativa mediante la integración de la perspectiva de género y la interseccionalidad en la educación secundaria. Basado en teorías feministas, en los principios de interseccionalidad y diversidad cultural, se abordan desigualdades y discriminaciones en el entorno escolar. A partir de una metodología mixta con grupos de discusión y encuestas dirigidas al profesorado y al alumnado, se revelan áreas de mejora en la comunicación, la participación, la percepción de discriminación, y la representación de género en los materiales educativos. Los resultados indican una acogida y convivencia positiva en el centro, pero persisten comentarios sexistas, homófobos y racistas que afectan a la inclusión. La propuesta de intervención incluye talleres de sensibilización, charlas informativas, campañas de concienciación, actividades mixtas en el patio, y la revisión de materiales didácticos. Además, se enfatiza la necesidad de contar con formación continua del profesorado y la colaboración con las familias para promover igualdad y respeto. El seguimiento se realizará mediante encuestas trimestrales, informes bimensuales de convivencia, y revisiones mensuales de la utilización de espacios, asegurando una evaluación constante y los ajustes necesarios para mejorar la efectividad de las medidas implementadas.

Palabras clave: interseccionalidad, coeducación, diversidad cultural, interculturalidad, intervención coeducativa, educación inclusiva.

Abstract

This intervention project at IES La Ribera promotes inclusive and equitable education by integrating gender perspective and intersectionality into secondary education. Based on feminist theories, intersectionality, and cultural diversity, it addresses inequalities and discrimination in the school environment. The study uses a mixed methodology with focus groups and surveys directed at teachers and students, revealing areas for improvement in communication, participation, perception of discrimination, and gender representation in educational materials. The results indicate a positive reception and coexistence in the school, but sexist, homophobic, and racist comments persist, affecting inclusion. The intervention proposal includes awareness workshops, informative talks, awareness campaigns, mixed activities in the playground, and revision of educational materials. Additionally, it emphasizes the need for continuous teacher training and collaboration with families to promote equality and respect. Monitoring will be carried out through quarterly surveys, bimonthly coexistence reports, and monthly reviews of space utilization, ensuring constant evaluation and necessary adjustments to improve the effectiveness of the implemented measures.

Keywords: intersectionality, coeducation, cultural diversity, interculturality, coeducational intervention.

1. Introducción

1.1. Justificación

En la búsqueda por transformar el sistema educativo hacia una mayor equidad y justicia social, la educación interseccional emerge como un enfoque vital. Según Kimberlé Crenshaw (1989), pionera en esta teoría, la interseccionalidad reconoce las interacciones complejas entre diferentes dimensiones de la identidad y los sistemas de poder, como género, raza, clase social y más, que influyen en las experiencias individuales y colectivas. Desde esta perspectiva se subraya la necesidad de contar con proyectos educativos que no solo aborden la igualdad de género, sino que también integren otras formas de diversidad y opresión.

Es crucial que las instituciones educativas no solo impartan conocimientos académicos, sino que promuevan también valores de respeto, igualdad y diversidad. Como se indica desde la UNESCO (2015): «La educación no debería limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos; también debería fomentar la ética y los valores fundamentales para la convivencia social y la paz».

La adaptación de los currículos y prácticas pedagógicas para reflejar la complejidad de las identidades individuales y colectivas resulta de esta manera esencial para crear entornos inclusivos y equitativos. Como se indica desde la Comisión Europea (2018), «La inclusión es el mejor camino hacia una educación de calidad, donde todos los estudiantes puedan sentirse valorados y respetados por lo que son».

Como reflejos de la sociedad, las escuelas deben liderar el camino hacia una mayor conciencia social y ofrecer herramientas para desafiar y superar las desigualdades arraigadas. Tal y como indica la OECD (2017) «Las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos conscientes, capaces de entender y enfrentar los desafíos sociales y culturales de nuestro tiempo». Así mismo, el Artículo 23 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres indica:

“El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la Igualdad plena entre unas y otros”.

En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan al desafío vital de reflejar y promover los valores de una sociedad, aparentemente, cada vez más consciente de la diversidad y la

igualdad de género, donde, sin embargo, tal y como indican los informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro Internacional de Investigaciones sobre la Mujer (ICRW), se observa un alarmante aumento en la prevalencia de la violencia de género entre adolescentes, con una notable tendencia al alza en los casos de agresión física y emocional, particularmente entre menores de 18 años.

La acumulación de evidencia sobre las brechas de género en ciertos campos académicos y profesionales, así como los estudios sobre el impacto del ambiente escolar en el desarrollo de la identidad, resaltan la importancia de abordar estas temáticas desde los centros educativos. Según UN Women (2020), las desigualdades de género persisten en numerosos ámbitos, incluidos la educación, el empleo y la representación política, lo que exige una atención continua y acciones concretas para su abordaje y, por su parte, el ambiente escolar, como sugieren Poteat y DiGiovanni (2010), desempeña un papel crucial en la formación de la identidad de género de los y las jóvenes, influenciando sus percepciones y comportamientos a la diversidad.

Como explica Hidalgo Urtiaga (2022), la coeducación no solo implica la enseñanza conjunta de niños y niñas, sino que también se centra en garantizar que el entorno educativo sea inclusivo y equitativo, fomentando la igualdad de género y el respeto a la diversidad. No solo eso, sino que se ha evidenciado ya que los entornos educativos inclusivos y respetuosos mejoran el bienestar y rendimiento académico del alumnado, así como su satisfacción escolar (OECD, 2017). Además, UNESCO (2019) señala que «las intervenciones educativas que promueven la igualdad de género y la diversidad contribuyen significativamente a la reducción del acoso escolar y la discriminación, creando un ambiente escolar más seguro y favorable para todos los estudiantes».

Abordar explícitamente la igualdad de género y la diversidad, por lo tanto, no solo es crucial para el desarrollo integral del alumnado, sino que también puede tener un impacto positivo en la promoción de un clima escolar positivo y en la prevención de formas de violencia y discriminación dentro del entorno educativo.

El presente proyecto de intervención propuesto en el IES La Ribera surge de esta necesidad y se enfoca en integrar una perspectiva interseccional en la educación secundaria. Este enfoque no solo busca comprender mejor las dinámicas de género y diversidad cultural en el contexto educativo, sino también promover un ambiente donde todo el alumnado pueda prosperar. A

través de la sensibilización y la concienciación, se pretende no solo cambiar actitudes, sino también fortalecer el bienestar general de la comunidad educativa.

Esta iniciativa no solo responde a la urgencia de adaptar la educación a las demandas cambiantes de nuestra sociedad, sino que también se alinea con la necesidad imperante de construir una ciudadanía consciente y comprometida con la igualdad y la justicia. Como afirmó bell hooks (1994), «La educación como práctica de la libertad, no como un acto de domesticación», subrayando así la importancia de una educación que capacite al estudiantado para desafiar las estructuras de opresión y construir un futuro más inclusivo.

1.2. Contextualización y antecedentes del centro

El IES La Ribera es un centro público y aconfesional situado en Mallorca (Islas Baleares), comprometido con una educación de calidad y con la formación de una ciudadanía responsable, participativa y crítica. Desde el centro se promueve activamente el conocimiento y la defensa del patrimonio cultural y medioambiental, en coherencia con una visión educativa integral y transformadora.

Su oferta formativa abarca la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en sus modalidades académica y aplicada (1.º, 2.º, 3.º y 4.º), así como el Bachillerato en sus itinerarios científico, social y humanístico. El claustro docente está conformado por 97 profesionales (25 hombres y 72 mujeres), distribuidos en 12 departamentos didácticos. Además, el centro cuenta con un equipo de Personal de Administración y Servicios (PAS) formado por seis personas. Actualmente, el alumnado asciende a un total de 699 estudiantes: 337 de sexo femenino y 362 de sexo masculino.

El IES La Ribera acoge una amplia diversidad en su comunidad educativa. El 21,3 % del alumnado posee una nacionalidad distinta a la española, representando un total de 27 nacionalidades diferentes. Asimismo, 21 estudiantes presentan necesidades educativas especiales, de los cuales 20 cursan ESO y 1 cursa Bachillerato. Esta diversidad cultural, funcional, de género y socioeconómica convierte al centro en un espacio plural que requiere respuestas educativas inclusivas y contextualizadas.

En los últimos años, el centro ha desarrollado diversas iniciativas orientadas a la igualdad de género y la convivencia intercultural. Cuenta con un Plan de Igualdad y Coeducación (2019-2023), en proceso de revisión y actualización, que establece líneas estratégicas en torno a la identidad de género, el lenguaje inclusivo, la equidad en el uso de espacios, la revisión crítica

de materiales didácticos, la prevención de la violencia lgtbifóbica y la creación de espacios seguros. Este plan se articula en acciones concretas y en una metodología de evaluación continua con horizonte 2025, adaptándose a las necesidades emergentes del centro.

Entre las acciones realizadas desde 2019 destacan las formaciones dirigidas al profesorado (sobre coeducación, nuevas masculinidades y lenguaje no sexista), talleres para el alumnado (sobre igualdad, diversidad sexual, coeducación y prevención de la violencia machista), así como campañas institucionales de sensibilización, como la conmemoración del 25N y el 8M, camisetas reivindicativas o minutos de silencio contra las violencias machistas.

Estas iniciativas se enmarcan dentro de un contexto normativo estatal y autonómico que impulsa la equidad y la inclusión en los centros educativos. Normas como la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), reconocen la importancia de una educación basada en la igualdad de género, el respeto a la diversidad y la garantía de derechos para todo el alumnado, con independencia de su origen, orientación sexual o identidad de género. Estas leyes han dado lugar a la elaboración e implementación de planes de igualdad y coeducación en los centros como respuesta institucional a estas exigencias.

En el caso del IES La Ribera, estos marcos legales han tenido un impacto directo en su estructura organizativa y pedagógica, contribuyendo al desarrollo de prácticas coeducativas e inclusivas que responden a su realidad sociocultural diversa. Esta diversidad no es un fenómeno reciente: desde los años noventa, la intensificación de los flujos migratorios ha impulsado en las Islas Baleares una serie de políticas de atención a la diversidad, como los programas de compensación educativa, la inmersión lingüística, los planes de acogida o los proyectos de innovación en centros con elevada presencia de alumnado extranjero.

Hoy en día, el IES La Ribera consolida esa trayectoria con un enfoque integral que combina coeducación, interculturalidad y convivencia democrática. Las respuestas educativas implementadas incluyen desde la formación del profesorado y el impulso de comisiones de igualdad, hasta campañas de sensibilización y revisión del Plan de Convivencia del centro, evidenciando una voluntad institucional de avanzar hacia una escuela más justa, equitativa y transformadora.

El IES La Ribera no puede entenderse sin su contexto territorial y social: un territorio insular, diverso y en constante transformación. Su apuesta por la igualdad, la diversidad y la justicia social se alinea con los procesos nacionales y autonómicos de renovación educativa,

convirtiendo al centro en un espacio activo para la construcción de una ciudadanía plural, crítica y comprometida. para la construcción de una ciudadanía plural, crítica y comprometida con la justicia social.

1.3. Objetivos y estructura del trabajo

Este proyecto de intervención parte de la necesidad de incorporar una perspectiva interseccional de género en el ámbito educativo, con el fin de contribuir a una escuela más equitativa e inclusiva. La pregunta de investigación que guía el estudio es la siguiente: **¿Qué estrategias pueden implementarse en el IES La Ribera para promover una educación más igualitaria y respetuosa, efectiva en la integración de estos principios en el proceso educativo y construcción identitaria del alumnado?**

A partir de esta cuestión, se definen los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales:

- Analizar las prácticas, percepciones y necesidades en materia de igualdad y diversidad en el IES La Ribera desde una perspectiva interseccional.
- Diseñar una propuesta de intervención coeducativa contextualizada que responda a los resultados del análisis previo.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente la educación interseccional como enfoque pedagógico inclusivo.
- Explorar las experiencias y discursos del profesorado y del alumnado sobre la igualdad de género y la diversidad cultural.
- Identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en la implementación de políticas de igualdad en el centro educativo.
- Justificar el uso de una metodología mixta que permita triangular información cualitativa y cuantitativa sobre el contexto educativo.
- Formular propuestas de mejora fundamentadas que contribuyan a una educación

Estructura del trabajo

Este documento se organiza en cinco grandes bloques, con el propósito de ofrecer un desarrollo coherente y sistemático de la propuesta de intervención. Se realizan un recorrido que parte, en primer lugar, de una fundamentación teórica sólida sobre coeducación, interseccionalidad, diversidad cultural y desarrollo adolescente, con el objetivo de contextualizar y sustentar la propuesta pedagógica. A continuación, se describe el enfoque metodológico adoptado,

caracterizado por el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, que permite una comprensión más profunda del contexto del IES La Ribera. Tras presentar los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se elabora un diagnóstico que sirve como base para el diseño de una propuesta de intervención coeducativa adaptada a las necesidades detectadas. Esta intervención se detalla en cuanto a sus objetivos, actividades, cronograma y sistema de evaluación. Por último, el trabajo concluye con una reflexión final y una serie de anexos que complementan la propuesta desarrollada.

2. Marco teórico

El marco teórico de este proyecto se aborda desde un prisma interdisciplinar, destacando teorías fundamentales sobre educación y pedagogía, igualdad de género, e interseccionalidad. Este enfoque interdisciplinar combina la coeducación y la interseccionalidad para abordar las desigualdades de género y otras formas de opresión en el sistema educativo. Esta integración es fundamental para promover una educación inclusiva que valore y respete la diversidad en todas sus formas, preparando al alumnado para una participación equitativa en la sociedad.

Para ello, se parte de la teoría feminista, desde las contribuciones clásicas de autoras como Simone de Beauvoir (1949), a la teoría de la interseccionalidad propuesta por Kimberlé Crenshaw (1989) y expandida por Patricia Hill Collins (2000). Asimismo, se consideran estudios sobre diversidad sexual y de género, así como teorías sobre diversidad y multiculturalismo en la educación, con aportes de autores como James A. Banks (2016), y enfoques de la pedagogía crítica y la psicología educativa de Jean Piaget y Erik Erikson.

2.1. La Coeducación

La coeducación constituye un enfoque pedagógico centrado en la igualdad de oportunidades y la eliminación de toda forma de discriminación por razón de género en el ámbito escolar (Aragón-González et al., 2020). Lejos de limitarse a la escolarización mixta, la coeducación implica una revisión crítica del currículo, de los materiales didácticos, del lenguaje empleado en el aula y de las relaciones interpersonales en el contexto educativo, con el fin de desmontar las estructuras simbólicas que reproducen los roles de género tradicionales.

En el contexto español, Marina Subirats (1998, 2001), referente en sociología de la educación, subraya el papel clave de la escuela tanto en la reproducción como en la transformación de los estereotipos de género. Desde esta perspectiva, la coeducación debe orientarse a garantizar que chicas y chicos puedan desarrollarse plenamente y en igualdad de condiciones, superando las limitaciones impuestas por las expectativas de género. Como afirma la autora:

«La coeducación no es simplemente educar juntos a chicos y chicas, sino educarlos de forma diferente para que lleguen a ser iguales en derechos y oportunidades» (Subirats, 2001, p. 32).

Históricamente, la coeducación ha sido una demanda constante en el sistema educativo español. Si bien sus primeras formulaciones se remontan a finales del siglo XIX con la

Institución Libre de Enseñanza, su aplicación generalizada no se consolidó hasta la década de 1980, y ha ido ganando presencia normativa a lo largo del siglo XXI (Cabeza Leiva, 2010).

Ana Cabeza Leiva (2010) refuerza la idea de que la coeducación constituye no solo un derecho, sino también una finalidad educativa en sí misma, orientada al desarrollo de todas las capacidades individuales sin distinción de género. Para ello, destaca la importancia de una formación específica del profesorado, capaz de identificar el currículo oculto y de utilizar metodologías activas que fomenten el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre la violencia de género.

En este sentido, la legislación educativa española reconoce explícitamente la coeducación como principio rector. Textos como el Real Decreto 1513/2006 (para Educación Primaria) y el Real Decreto 1631/2006 (para Educación Secundaria) subrayan la necesidad de garantizar la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, así como el respeto a las diferencias individuales. Estas normativas sientan las bases para una intervención educativa que promueva la equidad de género desde las primeras etapas escolares.

La coeducación, por tanto, no puede entenderse únicamente como una estrategia curricular, sino como una propuesta pedagógica integral que atraviesa todos los aspectos de la vida escolar y que se orienta hacia la transformación de las relaciones sociales y educativas en clave de justicia social.

2.2. De la Coeducación a la Educación Inclusiva Interseccional

La evolución de la coeducación hacia una educación inclusiva interseccional reconoce que las desigualdades en el aula no solo están relacionadas con el género, sino también con la salud, origen cultural, religión, capacidades intelectuales y clase social (Chamorro y Rifá, 2023). Este enfoque integral aborda las estructuras sociales perpetuadas en el currículo oculto, que incluyen el lenguaje, los contenidos de los libros de texto, las ilustraciones, la organización del tiempo y el espacio, y las relaciones entre docentes y alumnos (Cabeza, 2010).

La interseccionalidad, concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw, analiza cómo múltiples categorías de identidad (género, raza, clase, orientación sexual) interactúan para producir experiencias específicas de opresión o privilegio (Viveros, 2016). Esta perspectiva es esencial para entender y abordar las desigualdades complejas dentro del sistema educativo (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019).

Hoy en día, la coeducación se ha incorporado en diversos proyectos educativos en España. Su implementación se suele realizar de forma superficial y no siempre se integra en el discurso pedagógico dominante (Beiras et al., 2017). La educación inclusiva interseccional va un paso más allá, proponiendo una revisión crítica de la «normalidad» educativa y una deconstrucción de las dicotomías tradicionales para visibilizar y empoderar todas las diversidades de cuerpos, comportamientos, lenguajes y emociones (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). La investigación de Waitoller (2023) encontró que un enfoque unitario hacia la diferencia y la exclusión es inadecuado, siendo necesario un enfoque interseccional que identifique y desmantele múltiples barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

La educación inclusiva interseccional se basa en el enfoque constructivista, que considera a las personas como productos de una construcción continua, influenciada por el entorno social. Según Lev Vygotsky (1978), el desarrollo humano está mediado por la interacción social, la comunicación y la cultura, siendo el lenguaje y el diálogo elementos clave.

Los aportes de Waitoller (2013) indican que, para comprender la educación inclusiva, resulta necesario comprender las formas de exclusión situadas localmente. Para ello recomienda enfoques de investigación participativa y teorías de prácticas de frontera¹ para contribuir significativamente a la literatura (Mera-Lemp et al., 2025)

Para desmantelar las formas interactivas de marginación, es necesario que todas las partes interesadas en la educación actúen como «vigilantes culturales», prestando atención a las intersecciones de diferencia social que permiten y restringen el acceso a oportunidades educativas equitativas (Waitoller, 2019).

El enfoque interseccional es crucial para entender la complejidad de las relaciones de dominación y desigualdad, ofreciendo una perspectiva teórica y crítica que debe ser

¹ Según Waitoller y Kozleski, una práctica de frontera es «una práctica que se ha establecido y proporciona un foro continuo para el compromiso mutuo» entre dos comunidades de práctica, como un programa de desarrollo profesional y una escuela pública. Además, mencionan que para entender el trabajo realizado en prácticas de frontera, se debe tener en cuenta el sistema de actividades en el que se observan. En el contexto del desarrollo profesional para la educación inclusiva, las prácticas de frontera implican la colaboración entre diferentes comunidades, que comparten y negocian objetivos y artefactos de su actividad conjunta. Este enfoque facilita la creación de conocimientos y prácticas nuevas y más complejas, lo que es crucial para abordar formas múltiples e interactivas de exclusión en la educación (Waitoller, 2013).

constantemente reflexionada y contextualizada para evitar su trivialización y pérdida de impacto político (Carrasco y Hidaglo, 2024).

2.3. Perspectivas teóricas clave

2.3.1. Teoría Feminista

Las contribuciones de Simone de Beauvoir (1949), así como otras autoras feministas más recientes, son cruciales para entender las dinámicas de género y las intersecciones con otras formas de opresión en el contexto educativo. Estas teorías proporcionan un marco para analizar y desafiar las estructuras patriarcales y otras desigualdades dentro del sistema educativo:

Simone de Beauvoir, en *El Segundo Sexo (1949)*, analiza la construcción de la mujer como «el Otro» en una sociedad patriarcal, proporcionando un punto de partida para entender las dinámicas de género en las instituciones educativas. De Beauvoir argumenta que la femineidad no es una esencia natural, sino una construcción social que ha sido impuesta por una cultura dominada por hombres. Su famosa frase «No se nace mujer: se llega a serlo» destaca la idea de que la identidad femenina es el resultado de la socialización y las expectativas culturales. De Beauvoir critica las instituciones y prácticas que perpetúan la subordinación de las mujeres y aboga por la emancipación a través de la igualdad y la independencia económica y social. Es por ello por lo que esta obra es crucial para entender cómo las estructuras patriarcales se reproducen y pueden ser cuestionadas en el ámbito educativo.

Otras autoras feministas han expandido y profundizado en estos conceptos. Betty Friedan, en *La mística de la femineidad (1963)*, critica la idea de que las mujeres sólo pueden encontrar la realización a través de la maternidad y el hogar. Friedan expone cómo las normas sociales y los medios de comunicación han limitado las aspiraciones de las mujeres y las han mantenido en roles domésticos. Su trabajo es un llamado a la liberación de las mujeres y a la lucha por la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida.

Bell Hooks², en obras como *Feminist Theory: From Margin to Center (1984)* y *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994)*, expande la discusión feminista al abordar la intersección entre género, raza y clase. hooks critica el feminismo predominante por ser mayoritariamente blanco y de clase media, y destaca la importancia de considerar las

² bell hooks, seudónimo de Gloria Jean Watkins, decidió que su nombre fuera escrito en minúscula como una declaración política y estética con el objetivo de descentrar el ego, dando importancia a las ideas y no a quien las escribe, rechazando así las convenciones tradicionales y marcando de esta manera una identidad única dentro del panorama literario y académico, estableciéndose como una voz crítica que desafía las estructuras de poder.

múltiples formas de opresión que enfrentan las mujeres negras y de otras minorías. Su trabajo enfatiza la necesidad de un feminismo inclusivo que reconozca y aborde estas intersecciones.

Judith Butler, en *El género en disputa* (1990), introduce la idea de la performatividad de género, argumentando que el género no es algo que uno es, sino algo que uno hace repetidamente a través de actos performativos. Butler desafía la idea de que el sexo y el género son categorías fijas y naturales, proponiendo en su lugar que son construcciones sociales sujetas a cambio y reinterpretación.

2.3.2. Interseccionalidad

La teoría de la interseccionalidad, desarrollada por Kimberlé Crenshaw y ampliada por Patricia Hill Collins, ofrece un marco analítico fundamental para comprender cómo distintos ejes de identidad —como el género, la raza, la clase social o la orientación sexual— influyen de manera específica en la experiencia educativa de cada estudiante. Esta perspectiva subraya la importancia de considerar las múltiples dimensiones de la identidad y cómo su interacción genera desigualdades concretas (Viveros, 2016).

Crenshaw (1989) destaca que las identidades sociales no pueden entenderse de forma aislada, ya que se entrecruzan y condicionan mutuamente, dando lugar a formas particulares de opresión y privilegio. En sus escritos, advierte que las políticas y prácticas que no contemplan estas intersecciones tienden a invisibilizar las necesidades de las personas más marginadas.

Por su parte, Patricia Hill Collins, en *Black Feminist Thought* (1990), explora los saberes y experiencias de las mujeres afroamericanas, argumentando que estas proporcionan una perspectiva única sobre la opresión y la resistencia. Collins introduce el concepto de «matriz de dominación», que analiza cómo distintos sistemas de opresión —como el racismo, el sexismo y el clasismo— están interconectados y se refuerzan mutuamente.

2.3.3. Diversidad Cultural, Multiculturalismo e Interculturalidad

En el contexto educativo, es fundamental recalcar la importancia de las teorías sobre diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad, ya que estas proporcionan los fundamentos para entender y valorar la diversidad presente en las aulas y en la sociedad en general.

La diversidad cultural se refiere a la existencia de una variedad de culturas dentro de una sociedad. Este concepto abarca las diferencias en costumbres, tradiciones, idiomas, religiones y formas de vida que se encuentran entre distintos grupos humanos. La diversidad cultural en

la educación implica reconocer y valorar estas diferencias, promoviendo un ambiente donde todas las culturas sean respetadas y apreciadas. Según la UNESCO (2001), puntualizar en la diversidad cultural es la coexistencia de diferentes culturas dentro de una comunidad, región o país, y se refleja en el reconocimiento y respeto de las diversas prácticas, creencias y valores culturales donde es crucial entender que la diversidad cultural no solo enriquece la experiencia educativa al exponer a los estudiantes a múltiples perspectivas, sino que también prepara al alumnado para vivir y trabajar en un mundo globalizado. La educación debe reflejar esta diversidad para fomentar la inclusión y el respeto mutuo.

El multiculturalismo trata de una teoría y un enfoque político que reconoce, aprecia y promueve la diversidad cultural dentro de una sociedad (Chamorro y Rifás. 2025) donde, en el ámbito educativo, el multiculturalismo se traduce en la implementación de un currículo que refleje las diversas culturas y experiencias del estudiantado. James A. Banks (2016), uno de los principales defensores del multiculturalismo en la educación, aboga por un currículo que incluya las historias, valores y perspectivas de diferentes grupos culturales, promoviendo así un aprendizaje más inclusivo y equitativo, Banks (2016) nos acerca al concepto del multiculturalismo como la coexistencia equitativa de diferentes culturas en una sociedad, fomentando el respeto mutuo y el entendimiento entre ellas.

La interculturalidad, tal como el multiculturalismo va más allá del reconocimiento de la diversidad cultural y busca la interacción y el diálogo entre diferentes culturas (Beiras et al., 2017), enfoque que promueve el entendimiento y la colaboración entre personas de distintas culturas, fomentando una convivencia basada en el respeto mutuo y la equidad. En la educación, la interculturalidad implica crear espacios donde alumnos y alumnas puedan aprender unos de otros, desarrollar empatía y habilidades interculturales, y trabajar de forma conjunta para superar los prejuicios y estereotipos. La UNESCO (2006) define la interculturalidad como «un proceso dinámico de interacción y diálogo entre culturas, basado en el respeto mutuo, la equidad y la búsqueda de un entendimiento y colaboración más profundos».

De esta forma, la diferencia entre estos tres conceptos se encuentra en que, por un lado, la diversidad cultural se limita al reconocimiento de múltiples culturas, mientras el multiculturalismo propone el respeto y la valoración de esta diversidad cultural, permitiendo su coexistencia paralela, pero sin exigir una integración profunda. Finalmente, la

interculturalidad es un planteamiento que promueve el diálogo, la interacción y la cooperación activa entre diferentes culturas para lograr un entendimiento y respeto mutuo más profundo.

De forma consecuente, integrar las teorías sobre diversidad cultural y multiculturalismo, pero especialmente de interculturalidad en el marco teórico del proyecto es esencial para desarrollar una educación inclusiva y equitativa. Estas teorías proporcionan un fundamento sólido para:

- Promover la inclusión: fomentar un ambiente educativo donde todo el alumnado se sienta valorado y respetado, independientemente de su origen cultural.
- Desarrollar competencias interculturales: prepararlos para vivir y trabajar en sociedades multiculturales, desarrollando habilidades como la empatía, el respeto y la colaboración intercultural.
- Enriquecer el currículo: asegurar que el currículo refleje la diversidad de experiencias y perspectivas del alumnado, promoviendo un aprendizaje más completo y significativo.
- Fomentar el diálogo y la comprensión: crear espacios donde puedan interactuar y aprender unos de otros, superando los prejuicios y construyendo una sociedad más justa y equitativa.

2.3.4. Psicología Educativa y Desarrollo Adolescente

En el marco de un proyecto educativo inclusivo y equitativo, las teorías de la psicología educativa y el desarrollo adolescente son fundamentales para comprender cómo el alumnado aprende y se desarrolla durante la adolescencia, pues, las teorías de Piaget (1952) y Erikson (1968) proporcionan un marco para entender las necesidades y capacidades de los adolescentes, lo que es crucial para diseñar intervenciones educativas efectivas donde adaptar la enseñanza a las etapas de desarrollo cognitivo y psicosocial ayuda a mejorar el rendimiento académico, desarrollar competencias sociales y preparar a los jóvenes para la vida adulta.

Jean Piaget es conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, que describe cómo se desarrollan las capacidades de pensamiento y razonamiento de las personas a través de una serie de etapas. Las principales etapas del desarrollo cognitivo de Piaget son:

1. **Etapas Sensorimotora (0-2 años):** Exploran el mundo a través de sus sentidos y acciones.
2. **Etapas Preoperacional (2-7 años):** Comienzan a usar el lenguaje y a desarrollar el pensamiento simbólico, pero su razonamiento es todavía intuitivo y egocéntrico.

3. **Etapa de las Operaciones Concretas (7-11 años):** Desarrollan la capacidad de pensar lógicamente sobre objetos y eventos concretos.
4. **Etapa de las Operaciones Formales (12 años en adelante):** Desarrollan la capacidad de pensar abstractamente, manejar hipótesis y reflexionar sobre conceptos teóricos.

Para el proyecto educativo, es importante considerar que el estudiantado en la etapa de las operaciones formales puede desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas de manera más avanzada. Adaptar las metodologías de enseñanza a estas capacidades cognitivas puede mejorar la efectividad del aprendizaje.

Por otro lado, Erik Erikson desarrolló una teoría del desarrollo psicosocial (1971) que describe cómo los individuos enfrentan y resuelven conflictos en diferentes etapas de su vida. Las etapas más relevantes para la adolescencia son:

1. **Identidad vs. Confusión de Roles (12-18 años):** Durante esta etapa, los adolescentes exploran diferentes aspectos de su identidad personal y buscan un sentido de sí mismos. Resolver este conflicto de manera positiva conduce a una identidad coherente y estable; de lo contrario, puede resultar en confusión de roles y una identidad difusa.
2. **Intimidad vs. Aislamiento (18-40 años):** Aunque se extiende más allá de la adolescencia, esta etapa destaca la importancia de formar relaciones significativas y conexiones emocionales profundas.

Siguiendo estas ideas, en el contexto educativo, resulta crucial crear un ambiente que apoye la exploración de la identidad y proporcione un espacio seguro para que los adolescentes experimenten y definan quiénes son. Esto incluye reconocer y valorar la diversidad de identidades y experiencias del estudiantado.

2.3.5. Violencias simbólicas y exclusiones estructurales en el ámbito educativo

La comprensión de las desigualdades en el sistema educativo requiere no solo analizar las brechas visibles, sino también prestar atención a las formas sutiles e invisibilizadas de exclusión y dominación que operan en el día a día escolar. En este sentido, el concepto de violencia simbólica, desarrollado por Pierre Bourdieu (1999), es fundamental para entender cómo ciertas prácticas, discursos y normas, aparentemente neutrales o aceptadas, legitiman y reproducen desigualdades estructurales sin recurrir a la violencia física directa.

En el contexto educativo, la violencia simbólica se manifiesta en estereotipos de género, raciales y de clase, en la imposición de normas culturales hegemónicas, en la invisibilización o marginación de identidades diversas, y en expectativas diferenciadas que afectan las oportunidades y el bienestar del alumnado (Olmos Alcaraz, 2014; Soldevila García, 2020). Estas formas de violencia contribuyen a la reproducción de jerarquías sociales y a la exclusión de colectivos históricamente marginados.

Desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2000), estas violencias no actúan aisladamente, sino que se intersectan y potencian mutuamente. Así, las experiencias educativas de estudiantes racializados, migrantes, de clase popular, mujeres o personas con diversidad funcional, se ven condicionadas por múltiples formas simultáneas de opresión que afectan su desarrollo académico y social.

Estudios en el ámbito español y latinoamericano han evidenciado que estas violencias simbólicas impactan negativamente en la autoestima, la motivación y el rendimiento académico del alumnado afectado, además de generar un clima escolar poco inclusivo (Essomba, 2011; Delgado & Álvarez, 2019). El reconocimiento y análisis crítico de estas dinámicas es imprescindible para diseñar estrategias educativas que promuevan la justicia social y la igualdad real.

Por tanto, integrar la noción de violencia simbólica en el marco teórico permite fundamentar la necesidad de una educación inclusiva que vaya más allá de la diversidad visible, abordando también las estructuras, prácticas y discursos que sostienen las desigualdades. Esto implica, como ya indicaba Marina Subirats (1998, 2001), una mirada reflexiva sobre el papel del profesorado, los materiales didácticos y las políticas educativas, que deben transformarse para crear espacios escolares seguros, equitativos y respetuosos con todas las identidades.

2.4. Integración de la Educación Inclusiva Interseccional

2.4.1. Estrategias Pedagógicas

Tal como afirmamos desde un inicio, para las pedagogías feministas interseccionales la finalidad de los procesos educacionales es promover procesos liberadores que apunten a visibilizar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, tomando en cuenta tanto la dimensión estructural de estas como los modos en los cuales se materializan en experiencias concretas y situadas de privilegios y opresiones. En este sentido, las pedagogías feministas comparten un compromiso por generar cambios que mejoren las vidas concretas y materiales

de las personas (Martin, 2017), es decir, no se trata solamente de posibilitar debates y reflexiones, sino de cambiar los modos de entender y materializar el mundo» (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019).

Las pedagogías feministas buscan no solo generar debates y reflexiones, sino también cambiar los modos de entender y materializar el mundo. Estas pedagogías «apuntan a exponer los abusos de poder, los saberes que promueven y mantienen la desigualdad social, e inspirar a sujetos comprometidos con las transformaciones sociales necesarias para acercarse al futuro que anhelamos» (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). Concretamente, las pedagogías feministas interseccionales no solo abordan el sexismo, sino que también consideran otras formas de opresión y dominación, como el racismo, el clasismo y la heteronormatividad. Este enfoque aporta herramientas relevantes para la comprensión de nuevas posibilidades de plantear y abordar las formas de reproducción de las injusticias y desigualdades desde y en lo educacional (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019).

De esta manera, para implementar la educación inclusiva interseccional en un instituto de secundaria, es esencial adoptar un enfoque que:

Promueva la diversidad: Integrar contenidos y metodologías que reflejen la diversidad de experiencias y perspectivas del alumnado. Esto incluye revisar los materiales didácticos, como libros de texto y recursos audiovisuales, para asegurar que representen una variedad de identidades y experiencias (Viveros, 2016).

Fomente el diálogo: Utilizar el diálogo y la interacción como herramientas para explorar y comprender las diferentes identidades y experiencias del alumnado. Esto puede incluir discusiones en clase, proyectos colaborativos y actividades que promuevan el intercambio de perspectivas (Cabeza, 2010).

Cuestione normas y valores: Desarrollar una actitud crítica hacia las normas y valores tradicionales, promoviendo una visión inclusiva y equitativa. Esto implica cuestionar los estereotipos de género y otras formas de discriminación que puedan estar presentes en el entorno escolar y en la sociedad en general (Cabeza, 2010 y Viveros, 2016).

Desarrolle un entorno inclusivo: Crear un ambiente escolar que sea seguro y acogedor para todo el alumnado, independientemente de su género, orientación sexual, raza, clase social o cualquier otra característica. Esto puede incluir políticas contra el acoso y la discriminación,

así como la formación del personal docente en temas de diversidad e inclusión (Troncoso, Follegati & Stunzin, 2019).

2.4.2. Beneficios y Aplicación

La educación interseccional no solo aborda las desigualdades de género, sino que también considera otras formas de discriminación basadas en salud, origen cultural, religión, capacidades intelectuales y clase social. Este enfoque holístico mejora el rendimiento y la participación de todas las personas, eliminando obstáculos y promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo (Harris et al., 2017)

Los estudios han demostrado que los entornos educativos inclusivos y diversos pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado. Al sentir que se les valora y se les comprende, el alumnado muestra mayor motivación y compromiso con su aprendizaje (Cabeza, 2010).

La educación inclusiva interseccional también les ayuda a desarrollar competencias sociales esenciales, como la empatía, la colaboración y la comunicación efectiva. Estas habilidades son cruciales para la vida en una sociedad diversa y globalizada (Viveros, 2016).

Un enfoque educativo que integra la interseccionalidad y la diversidad prepara al alumnado para enfrentarse a los desafíos de la vida adulta con una mentalidad abierta y equitativa. Les proporciona las herramientas necesarias para trabajar y vivir en entornos diversos y para abogar por la justicia social (Cabeza, 2010).

3. Metodología

Este trabajo adopta un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, con el objetivo de triangular la información y obtener una comprensión integral de las percepciones, prácticas y necesidades en materia de igualdad y diversidad en el IES La Ribera pues, este tipo de diseño es especialmente apropiado en investigaciones educativas que buscan combinar la profundidad del análisis cualitativo con la capacidad generalizadora del análisis cuantitativo (Hernández et al., 2022).

Desde una perspectiva epistemológica crítica y feminista, se reconoce que todo proceso de investigación está atravesado por relaciones de poder, por lo que se prioriza la escucha activa y la participación del estudiantado y el profesorado como agentes con voz propia. Se sigue así una lógica interpretativa y participativa que se alinea con metodologías situadas, comprometidas con la justicia social (Vasilachis de Gialdino, 2006; Chamorro & Rifà Valls, 2023).

Selección de instrumentos y justificación

Para la recogida de datos se emplearon dos tipos de herramientas complementarias:

- **Grupos de discusión** (técnica cualitativa): permiten comprender significados, actitudes y experiencias compartidas entre participantes (Krueger & Casey, 2015). Los grupos de discusión resultan especialmente valiosos en investigaciones educativas con perspectiva crítica, ya que permiten generar espacios de diálogo horizontal en los que emergen discursos, experiencias y significados contruidos colectivamente. Esta técnica cualitativa no solo favorece la expresión de opiniones y vivencias diversas, sino que también posibilita la identificación de tensiones, contradicciones y dinámicas sociales presentes en el entorno educativo.
- **Encuestas (técnica cuantitativa)**: Se ha empleado la encuesta como técnica de recogida de datos cuantitativos, a través del instrumento del cuestionario estructurado. Esta técnica permite recopilar información de una muestra amplia de forma estandarizada, posibilitando la obtención de datos comparables y susceptibles de análisis estadístico. El cuestionario se diseñó específicamente para este estudio, adaptado a los indicadores del Plan de Igualdad del centro y a la normativa educativa vigente.

La encuesta es una técnica de investigación social que permite recolectar datos estructurados de una población mediante la aplicación de un cuestionario previamente diseñado. Se utiliza con frecuencia en estudios descriptivos y explicativos, ya que permite obtener una visión amplia de actitudes, percepciones o comportamientos de un colectivo (Sierra Bravo, 2001).

Entre sus potencialidades, destaca su capacidad para alcanzar grandes muestras, su estandarización que facilita el análisis comparativo, y su economía de tiempo y recursos. Sin embargo, también presenta limitaciones, como la posibilidad de respuestas no sinceras, el sesgo de deseabilidad social o la dificultad para profundizar en significados complejos, lo que hace recomendable su complementariedad con técnicas cualitativas (Hernández Sampieri et al., 2022).

No obstante, como toda técnica cualitativa, los grupos de discusión también presentan ciertas limitaciones. Entre las más relevantes, el hecho de que la interacción grupal puede generar presiones sociales que condicionen las intervenciones, haciendo que algunas personas adopten discursos dominantes o eviten expresar opiniones divergentes. Asimismo, los resultados obtenidos, se limitan a muestras pequeñas y contextuales, difícilmente generalizables. Estas limitaciones, entre otras, refuerzan a su vez la necesidad de complementar los grupos de discusión con técnicas cuantitativas, como las encuestas, que permiten ampliar la mirada y fortalecer la validez de los resultados a través de la triangulación metodológica.

De esta manera, la combinación de ambas técnicas permite una **triangulación metodológica** que enriquece el análisis: mientras los grupos de discusión ofrecen profundidad, matices e interpretaciones contextualizadas, la encuesta aporta una visión más amplia, estructurada y generalizable sobre las percepciones del colectivo. Esta estrategia mixta, por tanto, no solo fortalece la validez de los resultados, sino que permite captar tanto las dimensiones subjetivas como las tendencias generales en torno a la igualdad y la diversidad en el centro educativo.

Ambas herramientas fueron diseñadas *ad hoc*, teniendo en cuenta indicadores del Plan de Igualdad del centro, la normativa educativa vigente (LOMLOE) y estudios previos sobre coeducación y diversidad (Aragonés-González et al., 2020).

Validación de los instrumentos

Los cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de personas expertas donde se pidió la revisión a tres profesionales: dos doctoras en educación y pedagogía

especializadas en igualdad y una docente y agente de igualdad del propio centro con formación en coeducación. Sus aportaciones permitieron ajustar el lenguaje, la adecuación de los ítems y la coherencia interna del instrumento.

Selección de perfiles y muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico, lo que implica una elección deliberada de los participantes basada en criterios previamente definidos, como la etapa educativa, la diversidad de género y la procedencia cultural. Este tipo de muestreo es adecuado cuando se busca un conocimiento profundo del contexto específico, más que una generalización estadística, lo que resulta coherente con el enfoque cualitativo-cuantitativo del presente trabajo (Hernández Sampieri et al., 2022).

Como señalan Sandoval (2002) y Vasilachis de Gialdino (2006), el muestreo intencional permite seleccionar sujetos que poseen las características relevantes para el estudio, lo que garantiza la pertinencia de la información obtenida. En este caso, se priorizó la heterogeneidad del alumnado y del profesorado en relación con el género, la nacionalidad y la etapa educativa para lograr una mirada amplia y significativa de las percepciones sobre la igualdad y la diversidad en el IES La Ribera.

A partir de estos criterios, participaron en el estudio:

- **Alumnado:** 275 estudiantes de ESO y Bachillerato, con diversidad de género y procedencia (27 nacionalidades distintas). También se realizaron tres grupos de discusión organizados por niveles educativos: 1.º-2.º ESO, 3.º-4.º ESO, y 1.º-2.º Bachillerato.
- **Profesorado:** 67 docentes con distintos años de experiencia. Además, se formó un grupo de discusión con 13 docentes seleccionados según su vinculación al plan de igualdad del centro.

Consideraciones éticas

En el desarrollo de este trabajo se han respetado los principios éticos fundamentales de la investigación educativa. Todas las personas participantes fueron previamente informadas de los objetivos del estudio, de la voluntariedad de su participación y del uso confidencial de la

información recogida. Se garantizó en todo momento el **anonimato** y la **confidencialidad** de las respuestas, tanto en los grupos de discusión como en los cuestionarios.

En el caso del alumnado, al tratarse en su mayoría de menores de edad, se solicitó previamente la firma de un consentimiento informado por parte de las familias o personas tutoras legales, mediante un documento facilitado por el centro educativo. Este documento detallaba los objetivos del estudio, las técnicas de recogida de información, el carácter voluntario de la participación y la garantía de que los datos serían tratados de forma anónima y confidencial. Solo participaron en el estudio aquellos y aquellas estudiantes cuyos responsables legales autorizaron explícitamente su inclusión.

Asimismo, se empleó un lenguaje accesible y comprensible en todos los instrumentos para facilitar la comprensión y la participación consciente del alumnado. Al inicio de cada grupo de discusión o cuestionario, se reiteró verbalmente la finalidad del estudio, se aclaró que las respuestas no tendrían consecuencias académicas y se recordó el carácter anónimo de la participación.

Los datos obtenidos se han utilizado exclusivamente con fines académicos y de mejora educativa, en el marco del Plan de Igualdad del centro. La investigación se ha desarrollado conforme a los principios de respeto, justicia, no maleficencia y responsabilidad, tal como recogen los códigos éticos de la investigación en ciencias sociales y de la educación (BERA, 2018; UNESCO, 2021).

3.1. Datos de referencia

Por una parte, se han utilizado los grupos de discusión (*focus group*) como técnica de recolección cualitativa, destinados al profesorado y al alumnado, con guiones diferenciados para ambos perfiles. De esta manera, se realizó un grupo de discusión con el profesorado, con una hora de duración, con un total de 13 participantes, 3 hombres y 10 mujeres. También se realizaron un total de 3 grupos de discusión con el alumnado, de aproximadamente una hora de duración cada uno:

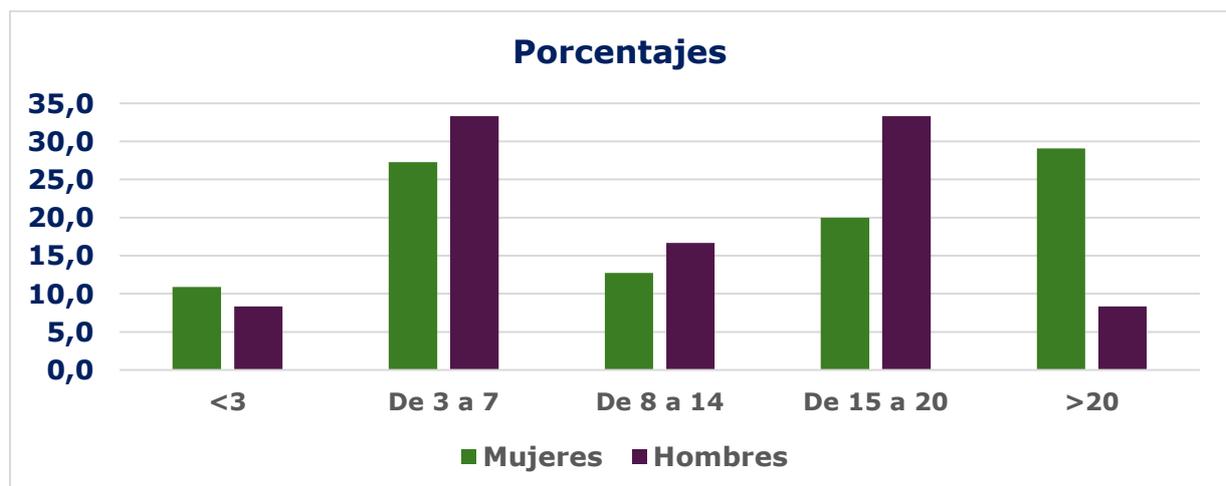
- Un primer grupo con alumnado del primer ciclo de secundaria (1º y 2º de ESO), donde participaron un total de 10 personas.
- Un segundo grupo con alumnado del segundo ciclo de secundaria (3º y 4º de ESO), donde participaron un total de 8 personas.

- Un tercer grupo con alumnado de 1º y 2º de Bachillerato, donde participaron un total de 10 personas.

La división por niveles educativos se realizó atendiendo a criterios pedagógicos y de desarrollo evolutivo. Tal como indican autores como Piaget (1952) y Erikson (1968), las capacidades cognitivas, el desarrollo del pensamiento abstracto y la consolidación de la identidad personal varían significativamente a lo largo de la adolescencia. Por esta razón, se establecieron tres grupos diferenciados que permitieran recoger discursos acordes con su nivel de madurez, su experiencia educativa y su grado de competencia comunicativa. Esta segmentación facilitó un análisis más ajustado a las realidades y preocupaciones propias de cada etapa educativa, permitiendo identificar diferencias significativas en las percepciones del alumnado en relación con la igualdad de género, la diversidad y la convivencia escolar. En todos los casos, la selección de participantes en los grupos de discusión se ha generado de manera aleatoria, con la finalidad de evitar posibles sesgos.

En lo que respecta a la recolección de datos cuantitativos, se han desarrollado dos encuestas con cuestionarios diferenciados para profesorado y para alumnado, sobre las mismas temáticas³: Han respondido un total de 67 personas del equipo docente, el 69,1%⁴, 12 hombres y 55 mujeres (el 48% de los hombres y el 76,4% de las mujeres), contando con diferentes años de experiencia dentro del mundo de la docencia, como se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Distribución de las participaciones por años de docencia.



³ En los anexos de este documento, apartados 7.1 y 7.2, se plasman los cuestionarios realizados a ambos grupos.

⁴ Se han hecho difusiones del modelo de cuestionario en varias ocasiones y se ha extendido el periodo de respuesta con el fin de conseguir una mayor representación.

Fuente: Elaboración propia

En referencia a la antigüedad del personal docente en el centro que ha participado en las encuestas, poco más de la mitad —el 47,3% de las mujeres y el 66,7% de los hombres— cuenta con una antigüedad de menos de 3 años. Un poco más de una cuarta parte —el 29,1% de las mujeres y el 16,7% de los hombres— cuenta con una antigüedad de entre 3 y 7 años. Finalmente, el 23,6% de las mujeres lleva más de 8 años en el centro, frente al 16,6% de los hombres.

Estos datos sugieren una participación mayoritaria del profesorado con menor antigüedad en el centro, lo cual podría estar relacionado con una mayor disposición o motivación por parte del personal más joven hacia actividades vinculadas con la innovación educativa y la igualdad. Asimismo, puede interpretarse que el personal con mayor trayectoria, posiblemente más vinculado a responsabilidades administrativas o con mayor carga laboral, haya participado en menor proporción. Este patrón también puede vincularse con una menor receptividad inicial a proyectos de intervención social si no han estado directamente implicados en su diseño. Este aspecto se conecta con lo observado en los grupos de discusión, donde se identificó una menor participación del profesorado masculino y con mayor antigüedad, lo que refuerza la hipótesis de que la sensibilización y el compromiso con temáticas de coeducación e interseccionalidad puede estar más presente entre el profesorado más joven o recientemente incorporado

Por parte del alumnado, ha participado el 39,2%, con un margen de error del 4,61⁵. En la encuesta del alumnado se han obtenido 275 respuestas, 133 hombres y 138 mujeres, contabilizando 4 casos perdidos (son los englobados en otro sexo que no resultan representativos como grupo propio sobre el que realizar inferencias).

El gran grueso del alumnado participante en las encuestas se encuentra actualmente estudiando en el nivel de 1º ciclo de la ESO, correspondiendo el 38,7% al primer año. A medida que aumenta el nivel educativo, desciende el número de alumnado que participa en el cuestionario, observando que en el primer año son mayoría las mujeres mientras los hombres suponen mayor presencia en los niveles de segundo y tercer año.

⁵ Todos los márgenes de error han sido calculados utilizando un nivel de confianza del 95%.

3.2. Análisis de datos

Para el análisis de la información recopilada a través de los cuestionarios y los grupos de discusión, se adoptó un enfoque mixto que permitió combinar análisis estadísticos cuantitativos con análisis cualitativos interpretativos.

En el caso de los datos cuantitativos obtenidos mediante los cuestionarios estructurados, se utilizó el software SPSS para realizar análisis estadísticos descriptivos y comparativos. Este procedimiento permitió identificar tendencias, frecuencias y relaciones entre variables relacionadas con las percepciones y actitudes del alumnado y profesorado respecto a la igualdad y la diversidad en el centro.

Respecto a los datos cualitativos recogidos en los grupos de discusión, se empleó el software NVivo, que facilita la organización, codificación y categorización sistemática de la información textual. A través de este programa, se llevó a cabo un análisis temático que permitió identificar patrones recurrentes, significados compartidos y divergencias en las experiencias y opiniones expresadas por los participantes.

Posteriormente, para integrar los resultados de ambos tipos de análisis y ofrecer una interpretación estratégica y comprensiva del contexto educativo, se aplicó la herramienta Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Esta metodología es especialmente adecuada para estudios educativos con enfoque interseccional, ya que permite sintetizar de manera clara los aspectos internos y externos que influyen en la realidad del centro, y orientar la elaboración de propuestas de intervención concretas y contextualizadas.

El uso del DAFO facilitó la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, favoreciendo una visión holística que conecta las percepciones y experiencias recogidas con el marco teórico y los objetivos del estudio.

4. Resultados

A continuación, se expone el análisis de los resultados obtenidos tras la recogida de información. Para ello, se muestran los resultados del estudio, indicando la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión o *focus group*, y posteriormente la información cuantitativa obtenida de las encuestas. Posteriormente, se hace un análisis de los puntos fuertes y puntos débiles del centro en materia de igualdad de género e interseccionalidad, que nos permitirán conocer los aspectos prioritarios sobre los que desarrollar nuestro plan de acción.

4.1. Principales resultados hallados en el trabajo de campo⁶

Se exponen a continuación las principales categorías discursivas obtenidas del análisis de los grupos de discusión y los cuestionarios realizados al profesorado y al alumnado, distribuido para la facilidad de su interpretación en diferentes áreas:

- Educación y convivencia
- Sensibilización y concienciación sobre la igualdad de género
- Percepción de la coeducación
- Incorporación de la perspectiva de género y actividades coeducativas
- Temáticas dentro del ámbito del género y necesidad de trabajarlas
- Comportamientos, hábitos y actitudes en el instituto
- Hábitos en el entorno familiar
- Interculturalidad

Si bien, de forma previa, cabe remarcar en este apartado la baja participación de algunos sectores en los grupos de discusión, de lo que podemos realizar un breve análisis:

Por un lado, cabe destacar la ausencia de una parte del alumnado convocado, lo cual nos hace preguntarnos por los motivos que han impedido su participación en el grupo de discusión. Entre estos motivos, tras realizar una breve entrevista con la responsable de coeducación del centro, se consideran el bajo interés en la dinámica, el hecho de que las familias no hayan autorizado la participación por no estar de acuerdo con la temática, y el hecho de que los tutores y tutoras no lo hayan comunicado al alumnado, tal y como deberían haberlo hecho.

⁶ En el Anexo 7.3. se encuentra el análisis completo de todas las preguntas incluidas en las encuestas realizadas al profesorado y al alumnado.

Por otro lado, en referencia al grupo de discusión realizado con el profesorado, cabe destacar, a pesar de que asistieron un total de 3 hombres a la dinámica⁷, la baja participación que este colectivo ha presentado durante el desarrollo de esta sesión, lo que muestra un bajo interés y compromiso por parte del profesorado.

4.1.1. Educación y Convivencia

El alumnado valora positivamente la acogida por parte del profesorado y el alumnado, especialmente para los recién llegados que deben superar barreras lingüísticas y culturales. En general, se sienten cómodos e integrados en todos los niveles educativos, indicando que la convivencia entre compañeros y compañeras mejora a medida que avanzan los cursos, observando una percepción más positiva a medida que se incrementa el nivel educativo. En cursos superiores, el alumnado de bachillerato indica que la socialización es más fácil y la gente es más madura:

«Normalmente en los primeros cursos de la ESO la gente no es tan abierta a socializar. Sin embargo, cuando llegas a cuarto, más o menos, y en primero bachillerato, es mucho más fácil socializar con la gente, son más maduras». (Alumno, hombre, bachillerato).

No obstante, tanto alumnado como profesorado perciben comentarios discriminatorios y sexistas que afectan la convivencia y la percepción de inclusión.

Aunque la mayoría del alumnado no ha observado ni sufrido violencia machista, una parte importante ha experimentado principalmente violencia verbal. La presencia de comentarios homófobos en las clases es señalada, mientras que los comentarios sexistas parecen ser menos frecuentes. Estos se producen principalmente entre el alumnado, más que entre el equipo docente, y lo detectan en mayor medida las mujeres.

En los grupos de discusión realizados al alumnado se observa una normalización de comentarios sexistas y discriminatorios entre compañeros y compañeras, que a menudo no se perciben como problemáticos:

«Yo creo que en muchas situaciones no es que se normalice, sino que como que la persona que se da cuenta que otra persona ha hecho un comentario sexista o de

⁷ Cabe indicar que la selección del personal que ha participado en los grupos de discusión se ha realizado de forma aleatoria, con el fin de no sesgar el análisis de la información recogida. El hecho de que hayan participado 3 hombres y 7 mujeres en el grupo de discusión realizado al profesorado resulta representativo del cuerpo docente, que se encuentra compuesto por un 25,8% de hombres y un 74,2% de mujeres, tal como se indica previamente en el apartado de «1.2. Contextualización y antecedentes del centro».

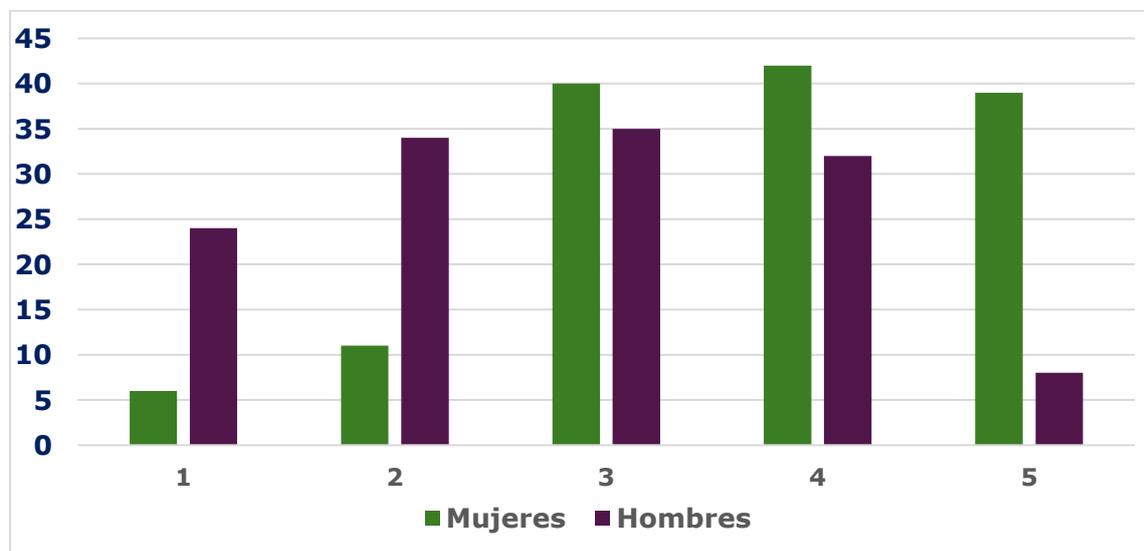
cualquier de este tipo de comentarios para evitar discusión o problema tal, pues se da cuenta, pero tampoco no hace mucho hincapié ni lo hace ver mucho para no parar, evitar cualquier tipo de problema o discusión». (Alumno, hombre, bachillerato)

El profesorado también reconoce estos desafíos, mencionando la percepción de que los niños ocupan más espacio y protagonismo, tanto en el patio como en el aula. Además, el profesorado destaca la presencia de comentarios racistas entre el alumnado como un problema persistente.

4.1.2. Sensibilización y Concienciación sobre la Igualdad de Género

Los resultados de los cuestionarios muestran que la mayoría del alumnado se encuentra poco posicionado sobre la existencia de igualdad de género, si bien el 40% si cree que hay igualdad de género en nuestro país, las mujeres se muestran más críticas que los hombres. Consecuentemente, son las mujeres quienes consideran más importante el movimiento feminista para lograr la igualdad de derechos y se muestran más favorables a la implantación de un modelo coeducativo:

Gráfico 2. ¿En qué grado estás de acuerdo con que el movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres?



Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, hay una discrepancia significativa entre profesoras y profesores referente a la existencia de igualdad de género. Las mujeres perciben menos igualdad real y ven más necesaria la coeducación y el movimiento feminista. Los hombres se muestran más optimistas, pero también reconocen la diferencia entre la igualdad formal y la real.

Entre el profesorado, a nivel general se manifiesta una sensibilización sobre esta materia, acusada en mayor medida entre las mujeres. También son las mujeres quienes consideran en mayor medida la importancia de cuestionar los estereotipos y los roles de género.

Entre el alumnado, cabe destacar que se observan dificultades para percibir estereotipos o identificar discriminaciones y desigualdades, más acusada en el caso de los hombres, aunque se observa mayor concienciación en niveles superiores y entre aquel alumnado que forma parte de la comisión coeducativa del centro:

«Yo creo que, en los medios de comunicación más tradicionales, como es la tele, no hay tanta sexualización, porque a fin y al cabo en la tele, pues cuando entrevistas a una persona o eso, pillas lo que pillas, pillas el momento, la realidad. Pero sí que siento que en las redes sociales y en lo que no son redes sociales también, publicidad y todo el mundo en marketing, hay mucha hipersexualización porque está esa capacidad de poder manipular lo que se ve antes de publicarlo. Y lo que pasa es que está muy normalizado y no nos damos cuenta, pero yo creo que sí». (Alumno, hombre, bachillerato).

A nivel general, hay preocupación por la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género. A pesar de no haber experimentado discriminación directa, reconocen que existen comentarios racistas y sexistas, que a menudo se normalizan.

Cabe destacar que la gran parte del alumnado no tiene conocimiento de la existencia de protocolos de prevención y actuación ante el acoso sexual y no sabrían a quien dirigirse en el caso de ser víctimas o testimonios de una situación de este tipo.

Sin embargo, el alumnado expresa la necesidad de realizar más actividades y talleres para profundizar en estos temas y asegurar una mayor concienciación. Especialmente entre el alumnado de bachillerato se comenta que, si bien se realizan talleres sobre igualdad de género, educación sexual y pornografía, estos se consideran demasiado generales y no lo suficientemente profundos. Además, el alumnado de cursos superiores no siempre tiene acceso a ellos.

El profesorado indica que la sensibilización se trabaja a través de comisiones de coeducación, formación del profesorado, actividades y talleres. Aun así, también reconocen la necesidad de

más formación específica para abordar conflictos culturales y promover la igualdad de género de manera más efectiva.

Todos los aspectos como la igualdad de género, la violencia machista, los comportamientos sexistas, los estereotipos, la diversidad afectivo-sexual y la educación sexual son considerados importantes, especialmente por las mujeres. La mayoría del alumnado reconoce la violencia de género como un problema importante, con un apoyo más alto entre las mujeres.

En términos de igualdad de género, la mayoría del alumnado considera que el profesorado promueve la igualdad y valora positivamente las actividades relacionadas con este tema, aunque hay más apoyo entre las mujeres que entre los hombres. Por su parte, el profesorado menciona avances significativos en la promoción de la igualdad de género y la diversidad cultural, pero reconoce que aún hay mucho trabajo por hacer para abordar estos problemas de manera efectiva.

En conclusión, tanto el alumnado como el profesorado reconocen la importancia de la sensibilización y concienciación sobre la igualdad de género, pero destacan áreas de mejora en la profundidad y accesibilidad de los talleres y actividades, así como la necesidad de una formación continua y específica para abordar de manera efectiva los desafíos relacionados con la igualdad de género.

4.1.3. Percepción e impacto de la Coeducación

La percepción sobre la coeducación es positiva en términos de conciencia y esfuerzos realizados, pero todavía hay barreras que impiden una plena participación e inclusión de todo el alumnado. Se cree que es necesario un enfoque más integral y obligatorio para abordar las desigualdades de género de manera efectiva.

Por su parte, el profesorado también ve como positivo y necesario fomentar un modelo coeducativo, especialmente las mujeres, que argumentan que es crucial para lograr la igualdad real y corregir la desinformación de internet, ofreciendo una educación en valores que a menudo falta en casa. La percepción sobre la implicación del profesorado en la perspectiva de género es mayoritariamente neutra, con las mujeres siendo más críticas.

El alumnado considera que la coeducación es vista como una herramienta positiva para promover la igualdad y la inclusión, pero hay margen para mejorar su implementación y

frecuencia. Son conscientes y manifiestan que aún existen actitudes discriminatorias basadas en el género o el origen cultural. Gran parte del alumnado no está familiarizado con el plan de coeducación del centro, indicando una falta de difusión efectiva de estos programas.

Tabla 1. ¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad?

	Puntuaciones Medias (1-5)⁸		
	Hombre	Mujer	Total
	Nº	Nº	Nº
Igualdad de género	3,3	4,1	3,7
Violencia machista	3,1	3,7	3,4
Comportamientos y actitudes sexistas	3,0	3,9	3,4
Estereotipos	3,1	3,8	3,5
Diversidad afectivo-sexual	3,0	3,6	3,3
TOTAL	3,1	3,8	3,5

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado también reconoce la necesidad de integrar la perspectiva de género en su tarea diaria, aunque las mujeres lo hacen en más ámbitos. Un buen número del profesorado cree tener las herramientas para la educación en igualdad, pero las mujeres son más autocríticas y ven necesaria más formación en coeducación. De la misma manera, las mujeres utilizan más el lenguaje inclusivo en los materiales didácticos que los hombres, quienes tienden a utilizar más el masculino genérico y encuentran más dificultades e incomodidad en el uso del lenguaje inclusivo.

En referencia al impacto que la coeducación tiene sobre el alumnado del centro, nos puede ser útil el análisis de sus preferencias laborales. A pesar de que la mayoría cree que no existen oficios de hombres y de mujeres (el 71,7% de las mujeres y el 48,9% de los hombres), los resultados del análisis de las proyecciones laborales indican la existencia de una clara

⁸ Las respuestas se recogen en valores del 1 al 5, donde 1 indica «Nada» y 5 indica «Totalmente».

segregación por género: las mujeres optan por oficios feminizados, mientras que los hombres eligen profesiones masculinizadas. Como puede observarse en la tabla que sigue a continuación, la mayoría del alumnado, el 58,7% de las mujeres y el 67,7% de los hombres quiere dedicarse a un oficio culturalmente asignado a su sexo. Tan solo el 15,9% de las mujeres tiene como preferencia un oficio típicamente masculinizado, y por parte de los hombres este porcentaje desciende al 4,5%, refiriéndonos en este caso a oficios típicamente feminizados. Destaca por otro lado una mayor proporción entre los hombres que no lo tienen decidido. En resumen, los resultados reflejan la persistencia de estereotipos de género, especialmente entre el sector masculino:

Tabla 2. Proyección y preferencias laborales del alumnado⁹

	PROYECCIÓN Y PREFERENCIAS LABORALES DEL ALUMNADO							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminizado	81	58,7	6	4,5	0	0,0	87	31,6
Masculinizado	22	15,9	90	67,7	1	25,0	113	41,1
Neutre	7	5,1	6	4,5	1	25,0	14	5,1
No decidido	28	20,3	31	23,3	2	50,0	61	22,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en la importancia de la coeducación para promover la igualdad de género y combatir las desigualdades. Mientras que

⁹ Con el objetivo de facilitar el análisis de las preferencias laborales del alumnado, se han clasificado sus respuestas en cuatro categorías:

- Trabajos feminizados: Se engloban oficios de docencia (cuando no se trata de profesorado de educación física), de psicología, diseño, artes, servicios (principalmente azafata), enfermería, veterinaria, estética (como maquilladora o peluquera).
- Trabajos masculinizados: Se engloban oficios relacionados con los deportes (principalmente de futbolista), mecánica, informática, cuerpos policiales y militares, camioneros, empresarios, informáticos, pilotos o taxistas y médico.
- Trabajos neutros: Se han recogido aquellos trabajos que si viene en algún momento fueron principalmente trabajos masculinos, hoy en día se encuentran ocupados en unos porcentajes equilibrados entre hombres y mujeres, como son el personal de cocina, de abogacía, dentistas, streamers y biólogos y biólogas marinos.
- No decidido: Por aquellas respuestas no declaradas o que han indicado que todavía no lo habían decidido.

el alumnado destaca la necesidad de una mayor difusión y profundidad en las actividades coeducativas, el profesorado enfatiza la importancia de una formación continua y específica en estos temas. Ambos grupos reconocen la existencia de barreras y la necesidad de un enfoque más integral para lograr una educación inclusiva y equitativa.

4.1.4. Incorporación de la Perspectiva de Género y Actividades Coeducativas

El alumnado afirma haber recibido charlas sobre igualdad de género, diversidad cultural, racismo y otras formas de discriminación. También mencionan la existencia de grupos de coeducación que organizan actividades para promover la igualdad. Estas acciones coeducativas son bien recibidas por parte del alumnado, pero se perciben desigualdades de género en las actividades extracurriculares y las relaciones interpersonales.

Tanto el alumnado como el profesorado coinciden en la necesidad de incluir la perspectiva de género en las actividades educativas para reducir los estereotipos y promover la igualdad. Las actividades coeducativas, que incluyen charlas y talleres sobre igualdad de género y diversidad cultural, son valoradas positivamente por ambos grupos. Aunque cabe indicar que para algunos jóvenes las formas de promoción de la igualdad son percibidas como exageradas o desequilibradas, y casi la mitad del alumnado no percibe que estas actividades mejoren el respeto entre compañeros y compañeras.

No obstante, a nivel general, tanto alumnado como profesorado creen que estas actividades deberían ser más amplias, obligatorias, frecuentes y profundas.

El alumnado percibe que los materiales educativos no siempre representan adecuadamente la diversidad de géneros. Si bien reconocen que hay un esfuerzo por incluir más visibilidad de mujeres, aún se percibe una falta de representación equilibrada.

«En literatura casi todos son chicos los que estudiamos. Y en filosofía también».
(Alumna, mujer, bachillerato)

«Creo que en la Eso sí que se hace mucho más hincapié, pero que en el paso a Bachiller como que ha caído en picado. Pues eso, ha habido muchas importantes y no las estudiamos nunca. Y a mí me parece muy interesante lo que hacen». (Alumno, hombre, bachillerato)

La mayoría del alumnado considera que el profesorado promueve la igualdad de género y valora positivamente las actividades relacionadas con este tema, aunque hay más apoyo entre las mujeres que entre los hombres. Sin embargo, consideran la necesidad de hacer más esfuerzos por incluir la perspectiva de género en las actividades educativas para reducir estereotipos y promover la igualdad.

«Sí, porque Susana nosotros de castellano y nos puso un vídeo muy guay de los estereotipos y prejuicios que...depende también que profesor o profesora, porque hay profesores o profesoras que son de diferentes cosas, por ejemplo, de biología no se ha puesto nada de eso, pero en cambio la... no sé, es que es depende, depende también de los libros». (Alumna, mujer, 1ºESO)

De la misma manera, el profesorado afirma incorporar la perspectiva de género en su tarea diaria, aunque las mujeres lo hacen en más ámbitos. Las actividades coeducativas incluyen talleres, debates y la promoción de nuevas masculinidades. Se trabaja especialmente para ofrecer referentes positivos al alumnado y promover modelos de masculinidad no machistas.

El profesorado también valora positivamente trabajar aspectos como la convivencia, la resolución de conflictos, los problemas de comportamiento y las habilidades emocionales, destacando su gran importancia.

Ambos grupos destacan la necesidad de integrar aspectos emocionales, sociales y académicos en la educación, así como un análisis crítico de las estructuras sociales para ofrecer una formación más completa al alumnado.

En conclusión, tanto el alumnado como el profesorado reconocen la importancia de la inclusión de la perspectiva de género y las actividades coeducativas en la educación. Ambos grupos destacan la necesidad de una mayor frecuencia, amplitud y profundidad en estas actividades. Además, señalan la falta de representación equilibrada en los materiales educativos y la necesidad de integrar mejor la visibilidad de mujeres y personas LGTBI. A pesar de los esfuerzos realizados, existe un consenso en que se requiere un enfoque más integral y continuo para lograr una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

4.1.5. Temáticas dentro del Ámbito del Género y Necesidad de Trabajarlas

Tanto el alumnado como el profesorado reconocen la importancia de trabajar temas como la discriminación, los estereotipos de género y la diversidad cultural para promover un ambiente más inclusivo. El alumnado considera necesario abordar estos temas de manera más integral y con más recursos educativos.

Yo creo que es un trabajo por hacer. Que es muy complicado que todas las mentes cambien el chip. Pero creo que poco a poco si nos esforzamos, hacemos grupos... Aquí hay una cosa muy buena que en primero hay [la asignatura de] igualdad de género. Si, como optativa per sí. Y después hay un grupo de coeducación que, no es obligatorio pero que cada clase tiene unas personas de ahí. Si hacemos trabajo yo creo que se puede que a lo mejor del instituto pasar a las familias y de las familias a los amigos, y así poco a poco. (Alumna, mujer, 1ºESO)

Las charlas que se realizan en el centro incluyen temas como la violencia de género, la discriminación por orientación sexual e identidad de género, y la importancia de la diversidad. En general existe la opinión de que se necesita una integración más frecuente y profunda de estas actividades en el día a día del centro. Sin embargo, hay diferencias en cómo estos grupos perciben la efectividad y necesidad de las actividades y charlas actuales, principalmente entre chicos y chicas. Por parte de las alumnas se expone una mayor satisfacción con las actividades propuestas, también opinan en mayor medida que deberían darse más. Tanto alumnas como alumnos creen que, en su gran mayoría, estas resultan útiles y que gracias a ellas son capaces de percibir comportamientos sexistas. Si bien, destaca un alto porcentaje (el 46,1%) del alumnado que no cree que mejoren el respeto entre compañeros y compañeras.

A nivel de bachillerato, los talleres sobre educación sexual y pornografía tienen opiniones divididas sobre su efectividad. Hay estudiantes que creen que las charlas no son lo suficientemente impactantes y sugieren una «terapia de choque» para hacerlas más efectivas.

«Yo creo que información en la idea de afectivo-sexual u otras... Yo creo que tendría que haber una materia de esto. Si, porque todo lo que saben, lo saben a partir de la pornografía». (Profesora, Mujer, ESO y Bachillerato)

El profesorado también reconoce la necesidad de trabajar temáticas como la cosificación de la mujer, los comportamientos machistas y la discriminación de género. Además, destacan la

importancia de incluir referentes femeninos en los materiales educativos y comparten la necesidad de abordar estos temas de manera más integral y con más recursos educativos.

En resumen, tanto el alumnado como el profesorado están de acuerdo en la importancia de trabajar las temáticas relacionadas con el género de manera más integral y con mayor profundidad. Ambos grupos coinciden en la necesidad de contar con más recursos educativos y una mayor frecuencia de actividades para que estos temas sean efectivos en promover un ambiente inclusivo.

4.1.6. Comportamientos, Hábitos y Actitudes en el Instituto

Tanto el alumnado como el profesorado perciben diferencias significativas en los comportamientos, hábitos y actitudes dentro del instituto, especialmente en cuanto a las diferencias de género, la discriminación y las actitudes racistas y sexistas.

En referencia al uso del espacio y el tiempo, el alumnado percibe diferencias de género en las actividades en el patio: las niñas conversan y pasean mientras los niños juegan a deportes, principalmente fútbol. Un 34.7% cree que no hay diferencias, pero más mujeres que hombres perciben estas diferencias. De la misma manera, cuando se forman grupos de trabajo, la mayoría se junta con personas del mismo sexo, con porcentajes similares entre mujeres y hombres. En resumen, las actividades en el patio están diferenciadas por género y hay una clara tendencia a formar grupos de trabajo según el sexo

Tabla 3. ¿Tus amistades suelen ser del mismo sexo que tú?

	V12							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	34	24,6	52	39,1	1	25,0	87	31,6
2. A veces	64	46,4	36	27,1	1	25,0	101	36,7
3. No	40	29,0	40	30,1	1	25,0	81	29,5
4. No lo sé	0	0,0	5	3,8	1	25,0	6	2,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta realizada al alumnado

Dentro del aula, el alumnado percibe que los chicos suelen ser más ruidosos y disruptivos, mientras que las chicas son más discretas. Esta diferencia en el comportamiento afecta la dinámica de las clases:

«Nosotras solemos hablar más, pero los chicos hablan muy fuerte y chillan mucho y tiran papel. Hay un niño que coge el libro, lo rompe y lo tira por toda la clase. Las chicas somos un poco más discretas» (Alumna, mujer, 1ºESO).

Los comentarios críticos sobre la apariencia física y el comportamiento son comunes, afectando la autoestima del alumnado, especialmente entre las chicas.

«Yo sí que oigo comentarios de decir si imagínate que Julia es un chico, por, yo pego a Julia, no me expulsan pero si Julia me pega a mí sí, no nos expulsan a los dos si nos pegamos, pero la gente cree que por ser mujer tenemos más privilegios que los hombres mientras que no es verdad» (Alumna, mujer, 1ºESO).

Además, parte del alumnado ha notado un trato diferenciado por parte del profesorado en función del género o el origen, especialmente en actividades deportivas y favoritismos académicos. Incluso se manifiesta que algunos docentes pueden mostrar «enfado» hacia ciertos alumnos o alumnas, afectando su experiencia educativa.

«Yo tengo una profesora que por ser gitana le caigo mal». (Alumna, mujer, 1ºESO).

«Con lo que pasó en este instituto nos discriminaron a todos. Y claro, eso no gusta. Ves cómo nos tratan a nosotras dos y luego a ellos de una manera diferente, a veces los riñen sin que hagan nada y pues esto yo lo veo y pues creo que se tendría que cambiar porque si no» (Alumna, mujer, 2ºESO).

El profesorado también percibe comportamientos agresivos y actitudes racistas como desafíos persistentes. Asimismo, se detectan más comentarios sexistas y homófobos entre el alumnado que entre el equipo docente, especialmente las mujeres. Aunque la mayoría que no tienen expectativas diferenciadas por sexo ni presuponen la heterosexualidad de su alumnado o colegas, reconocen que hay actitudes y comportamientos que necesitan ser abordados de manera constante:

«Bueno, pero esas bromas, una y otra vez y también bromas... bueno, comentarios racistas, actitudes racistas. Por ejemplo, tengo un alumno negro y constantemente, por

ejemplo, le están tocando el pelo y les digo, no podéis hacer eso. Y eso no lo acaban de entender» (Profesora de Lengua Castellana, ESO, mujer)

Indican que trabajan para abordar estos comportamientos a través de protocolos de actuación y actividades de sensibilización. A pesar de los esfuerzos del centro por visibilizar las aportaciones de las mujeres, se ve necesario integrar estas aportaciones de manera constante en el currículo. En cuanto a la visibilidad de las personas LGTBI, una mayoría cree que no se hace lo suficiente, destacando la necesidad de integrar mejor esta visibilidad en las actividades diarias del centro.

De esta forma, ambos grupos, alumnado y profesorado, coinciden en la necesidad de trabajar continuamente en la integración y visibilidad de todas las identidades de género y orientaciones sexuales, así como en la reducción de actitudes racistas y sexistas. Se reconoce que, aunque hay esfuerzos en marcha, es necesario un enfoque más integral y persistente para abordar estos desafíos y promover un ambiente escolar más inclusivo y equitativo.

4.1.7. Hábitos en el Entorno Familiar

Tanto el alumnado como el profesorado reconocen la influencia significativa del entorno familiar en la formación de actitudes y comportamientos relacionados con la igualdad de género y la convivencia en el centro educativo.

Parte del alumnado es consciente de que las actitudes y comportamientos aprendidos en casa pueden influir en la percepción de la igualdad de género y la convivencia en el centro. De esta manera, se destaca la importancia de la implicación de las familias en la promoción de valores de igualdad y respeto. Comentan que en casa las diferencias de género se reflejan principalmente en los juegos y actividades promovidas para niños y niñas.

«Sobre todo estos temas es que viene muy arraigado de parte de la familia, en plan, la educación que te dan dentro de la familia es en edades muy, no infantiles, pero me refiero en primaria y tal, que es donde empiezas ahí a aprender a ver un poco lo que es el mundo». (Alumno, hombre, bachillerato)

De la misma manera, el profesorado reconoce que el entorno familiar juega un papel crucial en la formación de actitudes y comportamientos. Hay una necesidad de colaboración entre el centro educativo y las familias para promover valores de respeto e igualdad.

«Es que no sé, no sé cómo decirlo, pero es falta de educación. No sólo el centro, porque no todo trabajo es nuestro, es que en casa falta un trabajo» (Profesora de Historia, Bachillerato, mujer)

En resumen, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en la importancia del entorno familiar en la formación de actitudes y comportamientos de igualdad de género.

4.1.8. Interculturalidad

En cuanto a la diversidad intercultural, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que el IES La Ribera promueve la buena convivencia y la integración de diversas culturas. No obstante, ambos grupos reconocen la existencia de desafíos y áreas de mejora en la concienciación y el uso de recursos didácticos que reflejen la diversidad cultural.

La mayoría del alumnado cree que hay un ambiente de aula inclusivo y respetuoso. Consideran que el profesorado intenta concienciar sobre la importancia del respeto y la no discriminación, y reconocen los esfuerzos realizados a través de talleres sobre diversidad intercultural. Sin embargo, muchos no están seguros de la frecuencia y el impacto de estos talleres y desconocen el uso de recursos didácticos diversos.

Parte del alumnado admite notar actitudes discriminatorias basadas en el origen cultural, a pesar de las actividades de sensibilización. Consideran que estos comentarios, a menudo en forma de bromas, afectan la convivencia y la percepción de inclusión.

«Yo creo que también es porque hay mucha diversidad cultural. Yo creo que en muchas situaciones no es que se normalice, sino que como que la persona que se da cuenta que otra persona ha hecho un comentario sexista o de cualquier de este tipo de comentarios para evitar discusión o problema tal, pues se da cuenta, pero tampoco no hace mucho hincapié ni lo hace ver mucho para no parar, evitar cualquier tipo de problema o discusión» (Alumno, hombre, bachillerato)

«Por ejemplo, si eres de Sudamérica, siempre te cae un comentario racista, aunque sea en broma, siempre» (Alumno, hombre, bachillerato)

A pesar de estos desafíos, el alumnado valora positivamente los esfuerzos del centro para promover la diversidad intercultural. Son conscientes de la existencia de racismo en nuestras sociedades, perciben que la discriminación y el racismo están más normalizados en otros

lugares comparado con Mallorca, donde creen que hay una mayor comprensión y aceptación de la diversidad cultural.

«Esto lo descubrí porque hace poco he viajado a Rumanía y también a Italia, y yo creo que tenemos mucha suerte aquí en España, porque sí es verdad que al menos aquí en Mallorca, claro, Mallorca es como un cúmulo, vienen de todos lados las personas».
(Alumno, hombre, bachillerato).

El profesorado también reconoce la importancia de la interculturalidad en el centro y valora los esfuerzos realizados para integrar al alumnado de diferentes orígenes y promover un entorno respetuoso e inclusivo. Sin embargo, destacan que el 83,6% del profesorado no ha recibido formación específica en este ámbito, lo que representa un desafío significativo.

El profesorado afirma intentar promover un ambiente inclusivo con tolerancia cero a comportamientos discriminatorios. Utilizan actividades de cohesión de grupo, materiales didácticos diversos, y herramientas como el diálogo y las mediaciones para resolver conflictos culturales.

Tabla 4. ¿Has recibido formación específica sobre diversidad intercultural? Si es así, describe brevemente el tipo de formación.

	V18					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	10	18,2	1	8,3	11	16,4
No	45	81,8	11	91,7	56	83,6
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta realizada al profesorado

No obstante, identifican la necesidad de un plan de actuación claro, mejor formación del profesorado y más recursos para integrar la diversidad en los materiales didácticos. Romper estereotipos y fomentar el respeto son retos esenciales que el equipo docente considera cruciales. Además, se recalca la falta de herramientas para la integración, especialmente en lo referente al lenguaje, que proporciona pocas oportunidades de integración y desarrollo académico a quienes acaban de llegar.

De esta forma, tanto el alumnado como el profesorado reconocen que la interculturalidad es un valor importante en el IES La Ribera. A pesar de los esfuerzos realizados, ambos grupos identifican áreas de mejora, como la necesidad de mayor formación específica para el profesorado, un uso más efectivo de materiales didácticos diversos y una mayor frecuencia y profundidad en las actividades de sensibilización. La percepción general es positiva, pero es fundamental seguir trabajando en la integración y el respeto hacia todas las culturas para garantizar un entorno verdaderamente inclusivo y respetuoso.

4.2. Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)

Para completar el diagnóstico del contexto educativo del IES La Ribera, se ha aplicado la herramienta DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), ampliamente utilizada en el análisis estratégico tanto en el ámbito organizativo como en el educativo. Esta técnica permite sistematizar los hallazgos obtenidos en la fase de evaluación, facilitando una visión global que interrelaciona aspectos internos (fortalezas y debilidades) con factores externos (oportunidades y amenazas).

Tal como señalan autores como Bolívar (2012) y López Rupérez (2014), el análisis DAFO se ha consolidado como una herramienta útil para la toma de decisiones en proyectos de intervención educativa, ya que permite delimitar prioridades de actuación, detectar barreras estructurales y orientar el diseño de propuestas realistas y contextualizadas. En este sentido, la elaboración del DAFO en el presente trabajo contribuye a organizar de forma clara los principales factores que condicionan la implementación de una educación interseccional en el centro, sirviendo como base para la propuesta de intervención que se desarrollará en el siguiente apartado.

4.2.1. Fortalezas

1. **Acogida y Convivencia:** El alumnado valora positivamente la acogida y la integración, especialmente para los recién llegados que deben superar barreras lingüísticas y culturales.
2. **Compromiso del Centro:** La dirección del centro y la formación continua del profesorado muestran un fuerte compromiso con la igualdad de género y la diversidad cultural.

3. **Actividades Coeducativas:** Existe un Plan de Coeducación y una comisión de igualdad del alumnado, además de talleres y actividades que promueven la igualdad de género y la diversidad cultural.
4. **Sensibilización Progresiva:** En niveles educativos superiores, hay una mayor concienciación sobre igualdad y discriminación, especialmente entre las mujeres y el alumnado involucrado en la comisión coeducativa.

4.2.2. Debilidades

1. **Baja Comunicación y Participación:** Falta de comunicación adecuada por parte de tutores y familias, lo que ha resultado en la ausencia significativa de alumnado en los grupos de discusión y una baja participación del profesorado masculino en las dinámicas.
2. **Percepción de Discriminación:** Persistencia de comentarios sexistas, homófobos y racistas que afectan la percepción de inclusión y la convivencia.
3. **Desigualdad en el Uso de Espacios:** Diferencias de género en el uso del espacio del patio y en la formación de grupos de trabajo, reflejando estereotipos de género.
4. **Falta de Representación en Materiales Educativos:** Insuficiente representación de mujeres y personas LGTBI en los materiales didácticos y uso frecuente del masculino genérico.

4.2.3. Oportunidades

1. **Mayor Difusión y Profundidad de Actividades:** Aumentar la frecuencia y profundidad de talleres y actividades coeducativas para lograr una mayor concienciación y participación.
2. **Formación Continua:** Incrementar la formación específica del profesorado en igualdad de género y diversidad cultural para abordar de manera más efectiva los conflictos y estereotipos.
3. **Colaboración con Familias:** Fomentar la implicación de las familias en la promoción de valores de igualdad y respeto, colaborando con el centro educativo.

4. **Mejora de Protocolos y Recursos:** Implementar y difundir mejor los protocolos de prevención y actuación ante el acoso y discriminación, y disponer de más recursos educativos para tratar estas temáticas.

4.2.4. Amenazas

1. **Resistencia al Cambio:** Existencia de una percepción neutral o negativa hacia la igualdad de género y la coeducación entre parte del alumnado y profesorado, especialmente entre los hombres.
2. **Normalización de la Discriminación:** Actitudes y comentarios sexistas, racistas y homófobos que se perciben como normales y no se abordan adecuadamente por temor a conflictos.
3. **Segregación de Roles de Género:** Persistencia de estereotipos de género en las preferencias laborales del alumnado, indicando una segregación por género en las expectativas y proyecciones profesionales.
4. **Falta de Formación Específica:** Alto porcentaje de profesorado sin formación específica en diversidad intercultural y género, lo que puede limitar la efectividad de las medidas coeducativas y de inclusión.

4.3. Conclusiones y valoraciones generales

El IES La Ribera cuenta con precedentes importantes en materia de igualdad de género y diversidad cultural. Dispone de un Plan de Coeducación, una comisión de igualdad del alumnado y está en proceso de revisión del Plan de Convivencia. El compromiso del centro se manifiesta en la formación continua del profesorado, la sensibilización de parte del alumnado y la adopción de medidas para garantizar un entorno inclusivo. Todas estas características hacen que el centro cuente con una predisposición desde la dirección para llevar a cabo un proyecto de intervención con la garantía que otorga la supervisión del nombramiento de una persona responsable de la coeducación en el centro. Una intervención que resulta necesaria, ya que, a pesar de los esfuerzos del centro, tal y como apuntan los resultados analizados, aún queda margen de mejora para garantizar una educación que cuente con el impacto suficiente para proporcionar a su estudiantado las habilidades intelectuales, las oportunidades y la motivación para transformar la sociedad haciéndola más equitativa y justa.

Esfuerzos en materia de igualdad

Del análisis realizado, cabe destacar varios aspectos relevantes sobre la convivencia y la percepción de inclusión en el IES La Ribera. Por un lado, el alumnado valora positivamente la acogida por parte del profesorado y sus compañeros y compañeras, especialmente en el caso de quienes se incorporan por primera vez al centro. Sin embargo, persisten comentarios discriminatorios y sexistas que afectan negativamente la percepción de inclusión, principalmente entre el alumnado de menor edad.

Asimismo, se observa que la convivencia tiende a mejorar a medida que avanzan los cursos, algo que el propio alumnado relaciona con una mayor madurez y tolerancia. A pesar de ello, continúan percibiéndose tratos diferenciados en función del género y del origen cultural, especialmente en las dinámicas del aula y el uso de los espacios comunes, como el patio.

Es importante advertir que, si bien estos hallazgos ofrecen una visión significativa del contexto analizado, no deben extrapolarse automáticamente a otros centros educativos. El presente estudio se limita al análisis de un caso particular —el IES La Ribera—, cuyas características sociodemográficas y culturales son específicas. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2022), en investigaciones de corte contextualizado, los resultados son interpretables dentro del marco donde se recogen, y su generalización debe hacerse con cautela. No obstante, la sistematización de estas percepciones ofrece claves valiosas para el diseño de intervenciones ajustadas a realidades similares.

La coeducación se percibe de manera positiva, pero hay barreras que impiden una plena participación e inclusión. Los niños ocupan más espacio y protagonismo tanto en el patio como en el aula. Las actividades coeducativas incluyen talleres, debates y la promoción de nuevas masculinidades, trabajando para ofrecer referentes positivos y modelos de masculinidad no machistas, pero son necesarias acciones más profundas.

Aunque la violencia machista no se percibe como un problema generalizado, hay una preocupación por la violencia verbal. La discriminación y el racismo son obstáculos significativos, con comentarios discriminatorios y estereotipos culturales que afectan la convivencia y la percepción de inclusión.

Se detectan importantes diferencias de género en el uso de los espacios en el patio: las niñas conversan y pasean mientras los niños juegan a deportes como el fútbol. Esta diferenciación también se refleja en la formación de grupos de trabajo, donde la mayoría se junta con personas del mismo sexo.

El alumnado muestra una actitud mayoritariamente neutra sobre la igualdad de género, con una inclinación hacia la afirmación de que existe igualdad entre hombres y mujeres, aunque las mujeres son más críticas que los hombres. Los estereotipos de género persisten, con una mayor conciencia crítica entre las mujeres.

La diversidad cultural es vista como una riqueza, pero también presenta desafíos para la integración y la convivencia. Los comentarios discriminatorios y los estereotipos culturales son obstáculos importantes. Se realizan actividades para promover la inclusión, pero aún hay margen de mejora en la concienciación y el uso de materiales diversos.

El profesorado reconoce que el entorno familiar es crucial en la formación de actitudes y comportamientos, y destaca la necesidad de colaboración entre el centro educativo y las familias para promover valores de respeto e igualdad.

En referencia al lenguaje y la comunicación, el Plan de Coeducación del centro establece directrices para un lenguaje inclusivo y no sexista. Si bien se revisa toda la cartelería del centro y la agenda escolar para asegurar que el lenguaje utilizado sea inclusivo, a pesar de los esfuerzos, se observa que en algunos casos no se utiliza correctamente un lenguaje inclusivo, especialmente en comunicaciones externas, donde a menudo se hace uso del masculino genérico.

De esta manera, el análisis DAFO del proyecto educativo en IES La Ribera muestra un fuerte compromiso institucional y varias fortalezas en la acogida y promoción de la igualdad. Sin embargo, existen debilidades significativas en la comunicación y participación, percepción de discriminación y representación adecuada en materiales educativos. Las oportunidades incluyen la mejora de la formación y colaboración con las familias, mientras que las amenazas se centran en la resistencia al cambio y la normalización de actitudes discriminatorias. Para lograr un ambiente escolar verdaderamente inclusivo y equitativo, se necesita un enfoque más integral y persistente en todas estas áreas.

5. Propuesta de intervención

Realizado el diagnóstico de situación, en base a los resultados obtenidos e indicados en los apartados anteriores, procedemos en este apartado a realizar una propuesta de intervención con la finalidad de cumplir con nuestro último objetivo: Proponer un plan de intervención para avanzar en la promoción de una educación igualitaria e inclusiva entre el alumnado. Con esta propuesta se pretende, por un lado, dar herramientas al profesorado para poder trasladar el principio de igualdad y respeto a la diversidad y, por otro lado, proponer acciones para mejorar el abordaje de la coeducación y la interseccionalidad.

5.1. Diagnóstico

La presente intervención educativa surge como respuesta a una necesidad detectada en el IES La Ribera: la mejora de las prácticas coeducativas y la atención efectiva a la diversidad, tanto cultural como afectivo-sexual y de género donde, esta necesidad, ha sido evidenciada a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico previo, realizado mediante técnicas mixtas como grupos de discusión y cuestionarios estructurados. Dichos instrumentos han revelado carencias importantes en la formación del profesorado sobre igualdad y diversidad, una escasa participación del alumnado en acciones coeducativas, y la persistencia de estereotipos y actitudes discriminatorias, especialmente hacia el alumnado LGTBI+ y el alumnado de origen extranjero.

Estas carencias no son particulares del centro, sino que reflejan una problemática estructural presente en muchos centros de educación secundaria en España, donde la implementación real y efectiva de políticas de igualdad sigue siendo desigual y, en ocasiones, meramente formal (Aragón-González et al., 2020; Barquín Ruiz & Blanco Rodríguez, 2022) y, a pesar de los avances normativos —como la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) que refuerza la inclusión de la coeducación como eje transversal del currículo—, persiste una brecha entre el discurso institucional y las prácticas concretas en los centros escolares.

La intervención que aquí se propone se justifica, por tanto, desde tres planos complementarios:

1. **El plano normativo y político:** Las políticas públicas tanto estatales como autonómicas reconocen la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y libre de violencias en donde documentos como el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO) o el Plan de Coeducación de las Islas Baleares exigen la

implementación de medidas concretas dentro de los centros educativos, entre las cuales se incluyen acciones de formación docente, campañas de sensibilización, y la revisión de los materiales escolares desde un enfoque de género e interseccionalidad.

2. **El plano institucional y comunitario:** El IES La Ribera forma parte de una comunidad educativa diversa, en la que confluyen estudiantes de distintas nacionalidades, culturas, religiones, orientaciones sexuales y expresiones de género, esta pluralidad, lejos de ser un obstáculo, representa una oportunidad pedagógica para fomentar valores como la empatía, la convivencia, el respeto a la diferencia y la participación democrática aunque, para que esta diversidad se transforme en un valor educativo y no en un factor de exclusión, es imprescindible contar con un plan de intervención estructurado, contextualizado y evaluable.
3. **El plano pedagógico y psicosocial:** Desde una perspectiva psicoeducativa, la adolescencia es una etapa crítica para la construcción de la identidad personal y social donde las investigaciones indican que la escuela tiene un papel determinante en la reproducción o transformación de las desigualdades de género y de otras formas de discriminación (Subirats, 2022; Vázquez Recio & López Gil, 2018). Una intervención bien diseñada puede contribuir significativamente a la creación de entornos escolares seguros, emocionalmente sostenibles, y comprometidos con el desarrollo integral del alumnado.

5.2. Finalidad de la intervención

La intervención educativa propuesta tiene como finalidad principal contribuir a la construcción de un entorno escolar más equitativo, inclusivo y seguro en el IES La Ribera, mediante el fortalecimiento de las prácticas coeducativas y el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural, de género y afectivo-sexual, finalidad que se alinea con los principios de la educación inclusiva establecidos en la normativa educativa vigente y con los objetivos de desarrollo sostenible, en particular el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Desde un enfoque interseccional y feminista, esta intervención busca promover cambios estructurales en la cultura escolar, orientados a reducir desigualdades, prevenir violencias simbólicas y físicas, y fomentar una ciudadanía crítica y participativa. Se entiende la coeducación no sólo como una estrategia pedagógica puntual, sino como un eje transversal que

atraviesa el currículo, la organización institucional y la convivencia escolar (Vázquez Recio & López Gil, 2018).

Esta finalidad se articula con los valores del proyecto educativo del centro y con el Plan de Igualdad vigente, así como con las exigencias normativas de la LOMLOE, que establece en su artículo 1 el desarrollo de una educación en igualdad de derechos y oportunidades, y en su artículo 124, la obligatoriedad de que los centros educativos promuevan planes de igualdad y convivencia que contemplen la diversidad sexual, de género y cultural.

La intervención pretende desarrollar una cultura escolar crítica y transformadora, en la que se reconozcan y valoren las identidades diversas del alumnado, se cuestionen los estereotipos de género, y se promuevan formas de relación basadas en el respeto, la equidad y la justicia social.

5.3. Objetivos operativos de la intervención

Los objetivos operativos constituyen la base práctica de esta intervención socioeducativa, orientada a fomentar la igualdad y el respeto a la diversidad en el contexto del IES La Ribera que a diferencia de los objetivos institucionales que guían las políticas de la Conselleria d'Educació o el Ayuntamiento del municipio, los objetivos aquí presentados son específicos del presente proyecto y factibles de ser implementados dentro de los márgenes de actuación del equipo docente y educativo del centro.

Estos objetivos han sido formulados considerando el diagnóstico previo, las necesidades detectadas en el alumnado y profesorado, y los principios pedagógicos derivados del marco normativo y teórico. Se han diseñado para ser evaluables y operativos durante el periodo de implementación previsto.

Objetivo 1

Sensibilizar al alumnado de secundaria sobre igualdad de género y diversidad afectivo-sexual y cultural, mediante la realización de al menos tres talleres participativos con enfoque coeducativo, durante el segundo trimestre del curso.

Objetivo 2

Fomentar la participación del alumnado en la comisión de igualdad del centro, aumentando en un 30% la presencia activa de estudiantes de ESO y Bachillerato en dicha comisión antes de finalizar el curso académico.

Objetivo 3

Incorporar el enfoque de género y diversidad en los materiales didácticos utilizados en al menos tres departamentos docentes (Lengua, Historia y Educación Física), mediante la revisión y propuesta de actividades alternativas con lenguaje inclusivo y referentes diversos, durante el tercer trimestre.

Objetivo 4

Desarrollar una campaña de visibilización de la diversidad bajo el lema “La diversidad nos construye”, coordinada por alumnado y profesorado, que incluya pósteres, redes sociales y una jornada final de presentación en el centro.

Objetivo 5

Implementar un espacio de reflexión docente mensual, en formato de círculo pedagógico, donde se compartan experiencias y buenas prácticas coeducativas, con al menos cinco sesiones entre febrero y junio.

Estos objetivos permiten traducir la finalidad general del proyecto en acciones concretas, con tiempos definidos y responsables claros y además, responden a una perspectiva crítica de la intervención socioeducativa, que busca no solo intervenir en la realidad del centro, sino transformarla desde la participación y el compromiso colectivo (Freire, 1970; Ander-Egg, 2003).

5.4. Población destinataria

La intervención educativa propuesta está dirigida a toda la comunidad educativa del IES La Ribera, si bien se prioriza el trabajo con aquellos sectores directamente involucrados en la reproducción o transformación de las dinámicas relacionadas con la igualdad y la diversidad en el entorno escolar entendiendo que la diversidad en el centro no se manifiesta solo a nivel

cultural o étnico, sino también en términos de género, orientación sexual, funcionalidad y contexto socioeconómico, lo que requiere una propuesta flexible y situada (Subirats, 2022).

1. Alumnado

El principal grupo destinatario está compuesto por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato del IES La Ribera. Este grupo incluye a jóvenes de entre 12 y 18 años, con una significativa diversidad de nacionalidades (más de 25 países representados), trayectorias migratorias, niveles de competencia lingüística, identidades de género y orientaciones sexuales.

El proyecto se centrará especialmente en:

- Grupos de 3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, por encontrarse en un momento de madurez crítica para la construcción de su identidad social y afectiva.
- Alumnado con participación previa o potencial en la comisión de igualdad del centro, con el objetivo de fortalecer su implicación.
- Alumnado LGTBI+ o de origen migrante, en tanto que colectivos en situación de vulnerabilidad educativa y social.

2. Profesorado

El equipo docente del IES La Ribera también forma parte de la población destinataria, en tanto actores fundamentales en la aplicación del currículo y en la configuración de las relaciones escolares. Se priorizará la participación de:

- **Docentes de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, y Educación Física**, por su alto potencial para incorporar contenidos coeducativos en sus asignaturas.
- Profesorado que participa en la comisión de igualdad y en tutorías.
- Docentes que han expresado interés o necesidades formativas en materia de igualdad y diversidad.

3. Comunidad educativa en general

De forma transversal, también se considera a las familias, personal no docente y agentes comunitarios como población indirectamente destinataria, especialmente en actividades de sensibilización y difusión (jornadas, campañas, espacios de encuentro)

5.5. Metodología de intervención

La intervención se sustenta en una metodología participativa, crítica e interseccional, orientada a transformar las prácticas escolares relacionadas con la igualdad de género y la diversidad, a través del empoderamiento del alumnado, la formación docente y la transformación simbólica y material del centro educativo.

Este enfoque metodológico parte de una concepción educativa emancipadora, que entiende la intervención como un proceso colectivo de análisis, acción y reflexión para la transformación social, más que como la simple aplicación de actividades (Freire, 1970; Bolívar, 2012) donde se prioriza así una lógica dialógica en la que estudiantes y docentes no son receptores pasivos de contenidos, sino protagonistas activos del cambio.

Principios metodológicos clave:

- **Participación activa del alumnado y profesorado:** se fomenta el trabajo colaborativo, el liderazgo estudiantil, la corresponsabilidad y el aprendizaje entre iguales.
- **Contextualización:** las acciones se diseñan en función de las necesidades concretas detectadas en el IES La Ribera, adaptando las propuestas a su realidad cultural, lingüística y organizativa.
- **Interseccionalidad:** se reconoce que las desigualdades no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan (género, etnia, clase, orientación sexual), por lo que se plantea una intervención que atienda a esas intersecciones (Crenshaw, 1991; Vázquez-Recio & López-Gil, 2018).
- **Coeducación como eje transversal:** no se limita a acciones puntuales, sino que impregna la metodología de las actividades, el lenguaje utilizado, los materiales seleccionados y los vínculos interpersonales.

- **Aprendizaje significativo y experiencial:** se emplean técnicas como dinámicas grupales, role-playing, cine-foros, proyectos creativos y autoevaluaciones críticas.

Técnicas y estrategias metodológicas:

- **Talleres participativos:** centrados en la reflexión sobre estereotipos de género, identidades, discriminación y convivencia. Se trabajará con metodologías activas como el debate guiado, análisis de casos, dramatizaciones y creación colectiva de materiales (carteles, manifiestos, guías, etc.).
- **Campañas de sensibilización:** lideradas por alumnado en coordinación con profesorado, usando recursos digitales, artísticos y comunicacionales.
- **Espacios de reflexión docente (círculos pedagógicos):** donde se trabajará la autocrítica profesional, el intercambio de experiencias y la formación continua desde una perspectiva feminista.
- **Revisión crítica de materiales didácticos:** incorporando criterios de lenguaje inclusivo, visibilización de referentes diversos y eliminación de sesgos de género o etnocéntricos.

5.6. Actividades

Actividad 1: Taller “Identidades y estereotipos”

- **Objetivo(s) asociado(s):** O1 – Sensibilizar al alumnado sobre igualdad de género y diversidad afectivo-sexual y cultural.
- **Contenidos trabajados:**
 - Construcción social del género.
 - Estereotipos y roles tradicionales.
 - Diversidad afectivo-sexual y cultural.
 - Prevención de la discriminación.
- **Modalidad de trabajo:** Dinámicas participativas, análisis de vídeos cortos, role-playing y debate guiado.
- **Participantes:** Alumnado de 3.º y 4.º de ESO.
- **Justificación:** Esta actividad permite generar conciencia crítica sobre los estereotipos presentes en el entorno escolar, favoreciendo un clima de respeto e inclusión. Se basa

en metodologías activas que promueven el aprendizaje significativo y emocional (Freire, 1970; Vázquez-Recio & López-Gil, 2018).

Actividad 2: Campaña “La diversidad nos construye”

- **Objetivo(s) asociado(s):** O4 – Desarrollar una campaña de visibilización de la diversidad.
- **Contenidos trabajados:**
 - Derechos humanos y convivencia.
 - Visibilización de identidades diversas.
 - Comunicación visual y lenguaje inclusivo.
- **Modalidad de trabajo:** Creación colaborativa de pósteres, vídeos, reels, lemas y contenidos digitales para su difusión en el centro y redes sociales.
- **Participantes:** Alumnado de la comisión de igualdad, alumnado voluntario, profesorado TIC.
- **Justificación:** La campaña permite dar visibilidad a los valores de la diversidad desde una estrategia de comunicación positiva y participativa, empoderando al alumnado como agentes de cambio.

Actividad 3: Círculos pedagógicos docentes

- **Objetivo(s) asociado(s):** O5 – Implementar espacios de reflexión docente.
- **Contenidos trabajados:**
 - Prácticas educativas con perspectiva de género.
 - Análisis de lenguaje, currículo oculto y materiales.
 - Interseccionalidad en el aula.
- **Modalidad de trabajo:** Encuentros mensuales de profesorado voluntario en modalidad de círculo de diálogo, con lecturas previas y guía de preguntas abiertas.
- **Participantes:** Profesorado de diversos departamentos.
- **Justificación:** Se propone como espacio horizontal de construcción colectiva del saber, favoreciendo la transformación de la práctica docente desde el reconocimiento de sesgos y resistencias.

Actividad 4: Revisión de materiales desde una mirada coeducativa

- **Objetivo(s) asociado(s):** O3 – Incorporar el enfoque de género y diversidad en los materiales didácticos.
- **Contenidos trabajados:**
 - Análisis del lenguaje sexista y excluyente.
 - Inclusión de referentes históricos y culturales diversos.
 - Evaluación de imágenes y representaciones simbólicas.
- **Modalidad de trabajo:** Aplicación de una rúbrica de análisis a libros de texto y unidades didácticas, elaboración de informe con recomendaciones.
- **Participantes:** Profesorado de Lengua, Historia y Educación Física, y alumnado colaborador.
- **Justificación:** Permite revisar críticamente los recursos escolares para garantizar que no reproduzcan estereotipos o invisibilicen identidades diversas.

Actividad 5: Formación para el alumnado delegado y la comisión de igualdad

- **Objetivo(s) asociado(s):** O2 y O5 – Fomentar la participación en la comisión de igualdad y fortalecer el liderazgo juvenil.
- **Contenidos trabajados:**
 - Liderazgo democrático y participativo.
 - Igualdad de género y diversidad.
 - Comunicación no violenta.
- **Modalidad de trabajo:** Sesión formativa intensiva con actividades prácticas, juegos de rol y resolución de casos.
- **Participantes:** Alumnado delegado/a de clase y miembros de la comisión de igualdad.
- **Justificación:** Contribuye al empoderamiento de representantes estudiantiles, dotándolos de herramientas para actuar como multiplicadores dentro del centro.

Actividad 6: Jornada de cierre “Igualdad en acción”

- **Objetivo(s) asociado(s):** O1, O2, O4 – Compartir logros y sensibilizar a toda la comunidad educativa.
- **Contenidos trabajados:**
 - Evaluación participativa de experiencias.

- Visibilización de aprendizajes y producciones.
- Reconocimiento de buenas prácticas.
- **Modalidad de trabajo:** Evento final abierto con presentaciones, proyección de vídeos realizados, debate abierto y exposición de carteles.
- **Participantes:** Toda la comunidad educativa (alumnado, familias, docentes, personal no docente).
- **Justificación:** Cierra el proceso de forma visible y simbólica, consolidando aprendizajes y generando compromiso institucional.

Nº	Actividad	Objetivo(s) asociado(s)	Descripción	Responsables	Temporalización	Recursos necesarios
1	Taller “Identidades y estereotipos”	O1	Taller participativo con alumnado para reflexionar sobre estereotipos de género, racismo y lgtbifobia mediante dinámicas, vídeos y análisis de situaciones cotidianas.	Docente-tutora, Comisión de Igualdad, orientadora	Febrero (1. ^a quincena)	Aula de usos múltiples, proyector, material gráfico
2	Campaña “La diversidad nos construye”	O4	Diseño e implementación de una campaña interna con pósteres, vídeos, infografías y mensajes en redes del centro para visibilizar la diversidad cultural, sexual y de género.	Alumnado participante, profesorado TIC, equipo directivo	Marzo - Abril	Canva, impresora, redes sociales, paneles
3	Círculos pedagógicos docentes	O5	Espacios mensuales para la reflexión crítica del profesorado sobre prácticas coeducativas. Incluyen lecturas, lluvia de ideas y elaboración de propuestas.	Coordinación de igualdad, equipo directivo	Febrero - Junio (1 sesión mensual)	Aula de reuniones, lecturas, rúbrica de seguimiento
4	Revisión de materiales desde una mirada coeducativa	O3	Evaluación de libros y unidades didácticas desde criterios de igualdad y diversidad. Se elaborará un informe con propuestas de mejora.	Departamentos de Lengua, Historia y EF, alumnado colaborador	Marzo - Mayo	Libros, rúbricas de análisis, fichas de revisión
5	Formación para el alumnado delegado y la comisión de igualdad	O2, O5	Sesión formativa sobre derechos, lenguaje inclusivo y liderazgo participativo para alumnado de la comisión de igualdad y delegados/as.	Orientadora, profesora de ética, técnica municipal (si se puede incorporar)	Abril	Aula de informática, materiales didácticos
6	Jornada de cierre “Igualdad en acción”	O1, O2, O4	Evento final con exposiciones, presentaciones, proyección de vídeos y debate abierto para compartir resultados del proyecto con toda la comunidad.	Equipo promotor, alumnado, dirección	Final de curso (junio)	Salón de actos, proyector, sonido, cartelería

5.8. Evaluación

La evaluación de la intervención es un componente fundamental para garantizar la calidad, la mejora continua y la sostenibilidad del proyecto. Se plantea como un proceso sistemático, participativo y formativo, orientado a identificar los logros, dificultades y aprendizajes generados en el marco del programa, tanto en su dimensión organizativa como pedagógica (Álvarez & Fernández, 2021).

Se llevará a cabo una evaluación mixta (cualitativa y cuantitativa) y en tres fases: evaluación de proceso, evaluación de resultados y una evaluación participativa final, permitiendo así triangular fuentes y métodos.

5.8.1. Evaluación del proceso

Evalúa el desarrollo y cumplimiento de las actividades planificadas, así como la participación de los distintos agentes.

Criterios	Indicadores	Instrumentos
Ejecución de actividades	Nº de actividades realizadas según lo previsto	Registro de ejecución, cronograma actualizado
Participación del alumnado	Nº de estudiantes participantes en cada actividad	Listas de asistencia, observaciones
Participación docente	Nº de docentes involucrados en círculos y talleres	Registro de sesiones, entrevistas breves
Coordinación y gestión	Grado de cumplimiento del calendario y tareas	Diario de campo, reuniones de seguimiento

5.8.2. Evaluación de resultados

Mide el grado de consecución de los objetivos operativos definidos en el punto 5.3.

Objetivo operativo	Indicadores de logro	Instrumentos
O1 – Sensibilización	Cambio en las percepciones tras los talleres	Cuestionarios pre/post, lluvia de ideas final
O2 – Participación	Incremento del alumnado en la comisión de igualdad	Comparación registros, encuestas

03 – Revisión de materiales	Nº de propuestas de mejora implementadas	Informe de revisión, rúbricas
04 – Campaña	Alcance y calidad de los productos creados	Observación, análisis de materiales

5.8.3. Evaluación participativa final

Se organizará una sesión colectiva de cierre (en el marco de la Jornada “Igualdad en acción”) donde alumnado y profesorado valorarán el impacto de la intervención mediante dinámicas de evaluación grupal:

- Técnica del semáforo (verde: logros, amarillo: dudas, rojo: dificultades).
- Mural colectivo: “¿Qué me llevo? ¿Qué cambiaría?”
- Espacio de testimonios y propuestas de mejora.

5.8.4. Evaluación del propio proyecto

Como parte del proceso reflexivo del TFM, se incluirá una autoevaluación crítica de la planificación, implementación y resultados, basada en los principios de la intervención social y en la coherencia interna del diseño.

5.8.5. Presupuesto estimado

Partida	Detalle	Coste aproximado
Materiales impresos	Carteles, folletos, trípticos para campañas	300 €
Recursos didácticos y audiovisuales	Películas, libros, vídeos, podcasts	220 €
Honorarios de ponentes externos (2 sesiones)	Especialistas en coeducación e interculturalidad	400 €
Material fungible	Rotuladores, papelógrafos, cartulinas, pegamento	50 €
Encuestas y procesamiento de datos	Plataforma online, análisis estadístico	50 €
Total estimado		1020 €

Nota: Este presupuesto es orientativo y puede adaptarse según los recursos internos del centro, subvenciones o convenios institucionales.

6. Conclusiones finales de la intervención

La propuesta de intervención presentada responde a una necesidad real y constatada en el contexto educativo del IES La Ribera: la urgencia de promover una educación inclusiva, equitativa y sensible a las múltiples realidades del alumnado. A través del diagnóstico realizado, se han evidenciado tanto avances como resistencias en materia de coeducación e interseccionalidad, lo cual justifica la implementación de una respuesta pedagógica transformadora.

Las actividades diseñadas —talleres, charlas, campañas, reorganización de espacios y revisión de materiales— buscan generar un impacto significativo en el clima escolar, el compromiso del profesorado y la concienciación del alumnado. La evaluación continua permitirá no solo valorar la efectividad de las acciones, sino también reorientar aquellas que no alcancen los resultados esperados.

Asimismo, se espera que esta intervención sirva de base para proyectos futuros que profundicen en la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva, donde se celebren las diferencias y se garantice la igualdad de oportunidades. En definitiva, este proyecto representa un compromiso ético, político y educativo por una transformación profunda y sostenida del sistema educativo desde la perspectiva de la justicia social.

7. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2003). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y educativos*. Editorial Lumen.
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). *Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review*. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104837>
- Aragonés-González, M. T., Mendoza-Vázquez, M. J., & Santos-González, I. (2020). *Educación inclusiva y diversidad cultural. Propuestas para la equidad*. Octaedro.
- Arroyo García, C. (2024). *El género en la educación: la relevancia del lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera*. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 208–226. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8277>
- Banks, J. A. (2016) *Educación multicultural: problemas y perspectivas*. Wiley.
- Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M., & Casasanta García, A. L. (2017). *La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico*. *Psicoperspectivas*, 16(2), 54–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1012>
- Bou, J., Casanovas, L., Casanovas, S. y Andreu, N. (2013). *La coeducación y la gestión de diversidad en las aulas*. Barcelona: Hilo en la aguja
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Problemas de género: el feminismo y la subversión de la identidad*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del sexo*. Routledge.
- Cabedo Laborda, C. (2024). *La evolución de la inclusión de la igualdad de género y de la coeducación en las leyes educativas españolas (desde 1857 hasta 2020)*. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 38–55. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8276>

- Carrasco Pons, S., & Hidalgo Urtiaga, A. (2024). *De las aulas a las hormonas. El secuestro de la coeducación por el patriarcado neoliberal*. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 20–37. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8400>
- Chamorro Marabolí, C., & Rifà Valls, M. (2023). *Las múltiples grafías de la investigación feminista en educación: hacia metodologías reflexivas, interseccionales y situadas*. *Diálogos sobre Educación: Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), Article 00004. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1217>
- Comisión Europea. (2018). *Plan de acción para la educación digital 2018-2020*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0022>
- Consortio de Educación de Barcelona. (10 / 05 / 2020). *Igualdad y diversidad*. Recogido de Escuelas por la Igualdad y la Diversidad: <https://igualtatidiversitat.edubcn.cat/el-meuespai/Documentos/>
- Crenshaw, K. (1989). *Desmarginando la intersección de la raza y el sexo: una crítica feminista negra a la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista*. *Foro Legal de la Universidad de Chicago*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapeo de los márgenes: interseccionalidad, políticas de identidad y violencia contra las mujeres de color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- De Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Vintage.
- De Gouges, Olympia (1791). *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sigume.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad: juventud y crisis*. W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux H. i Penna, A. (1979). *Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto*.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y Resistencia en Educación: Una Pedagogía para la Oposición*. Bergin & Garvey.

- Hankivsky, O. (2011). Interseccionalidad y políticas públicas: algunas lecciones modelos. *Revista Trimestral de Investigación Política* (64), 217-229.
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., Kimmelmeier, M., & Copsey-Blake, M. (2023). "You're just not real": LGBTQ+ youth and the struggle for identity in school. *Educational Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2254514>
- Hidalgo, A. (2022). *La práctica docente coeducativa: trayectoria, retos y recursos*.
- Hill Collins, P. (2016). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Hill Collins, P. (2000). *Pensamiento feminista negro: conocimiento, conciencia y políticas de empoderamiento*. Routledge
- Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. G. (2023). *Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades*. *Revista Koinonía*, 8(16). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Routledge.
- Hooks, b. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. South End Press.Zavala,
- Illich, I. (1974). *Desescolarización de la sociedad*. Harper & Row.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Holt, Rinehart y Winston.
- Jiménez Cortés, R. (2021). *Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales*. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (50), 177–200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Kimberke W, (1989). *Desmarginando la intersección de la raza y el sexo: una crítica feminista negra a la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista*. Foro Legal de la Universidad de Chicago: Vol. 1989: Iss. 1, Artículo 8.
- Kimmel, M. (2000). *La sociedad de género*. Oxford University Press.

- Ladson-Billings, G. (2009). *Los Guardianes de los Sueños: Maestros exitosos de niños afroamericanos*. Jossey-Bass.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lilia, F & Jiménez, A. (2012) Memoria del 8º Encuentro Nacional sobre Em-poderamiento Femenino.
- Madrugá Bajo, M. (2024). *La crítica feminista como fundamento de la coeducación. La urgente necesidad del estudio del pensamiento feminista*. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 56–75. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8275>
- McBrien, J., Rutigliano, A., & Sticca, A. (2022). *The inclusion of LGBTQI+ students across education systems: An overview* (OECD Education Working Papers No. 273). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/91775206-en>
- Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., & Guglielmetti-Serrano, F. (2025). *Bridging cultures: The role of school's cultural diversity climate and cultural sensitivity in immigrant parents' school involvement*. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1561863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1561863>
- Morgan, A., Cunningham, E., Dyrud, J., Elliott, L., Ige, L., Knowles, G., Konieczka, Ł., Mascolo, A., Sabra, I., Sabra, S., Singh, E., Rimes, K. A., & Woodhead, C. (2024). *Intersectionality informed and narrative-shifting whole school approaches for LGBTQ+ secondary school student mental health: A UK qualitative study*. *PLOS ONE*, 19(7), e0306864. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306864>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- OCDE. (2017). *Promoción de la diversidad y la inclusión a través de la educación: enfoque de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/promoting-diversity-and-inclusion-through-education.htm>

- Olmos Alcaraz, A. (2014). *Racismo, discurso y educación*. Editorial Octaedro.
- OMS e ICRW. (2018). *Guía para abordar la violencia de género en entornos educativos*. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789241515589>
- ONU Mujeres. (2020). *Igualdad de género: Revisión de los derechos de las mujeres 25 años después de Beijing*. Recuperado de <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/03/womens-rights-in-review>
- Peraza, C. y Carreras, A. (2011). *Coeducar desde el ámbito local*. Recogido de Diputación de Barcelona: <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/49704.pdf>
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. Editorial Universitaria Internacional.
- Piaget, J. (1969). *La psicología del niño*. Libros básicos.
- Platero Méndez, R. (2014). *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad*. Quadernos de Psicología
- Poteat, V. P., & DiGiovanni, C. D. (2010). Cuando el uso sesgado del lenguaje se asocia con el acoso y el comportamiento de dominancia: el efecto moderador del prejuicio. *Revista de Juventud y Adolescencia*, 39(10), 1123-1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9565-y>
- Roset Fàbrega, M., Pagès Heras, E., Lojo Suárez, M., & Cortada Andreu, E. (2008). *Guía de coeducación para los centros educativos: pautas de reflexión y recursos para la elaboración de un proyecto de centro*. Generalidad de Cataluña., Departamento de Enseñanza. Barcelona: Instituto Catalán de las Mujeres.
- Sarto, M. y Venegas, R. (2008). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemología del armario*. Editorial de la Universidad de California.
- Soldevila García, M. (2020). Microracismos en las aulas: el caso de la educación secundaria en contextos multiculturales. *Educación y Diversidad*, 14(1), 9–26.

- Subirats, M. (2022). *Construyendo igualdad: Género y cambio social en la educación*. Editorial UOC.
- Subirats, M. (2001). *Educación y coeducación: dos conceptos diferentes*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Subirats, M. (2020). *Coeducación: apuesta por una escuela igualitaria*. Los Libros de la Catarata.
- Tarrés Vallespí, A., Essomba Gelabert, M. Á., & Argelagués Besson, M. (2024). *La coeducación en los centros escolares: La rúbrica Wungu, un instrumento de autoevaluación integral para la transformación educativa*. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 190–207. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8273>
- Troncoso, L., Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <http://www.pensamientoeducativo.org>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2019). *Educació inclusiva*. Consultat el 10 / 05 / 2020, a Unesco.org: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- UNESCO. (2019). *Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación (p. 7-10). Cali: UNESCO.
- Vázquez-Recio, C., & López-Gil, M. (2018). *Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia: Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230068. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230068>

- Vázquez-Recio, C., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia: Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230068. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230068>
- Vázquez-Recio, C., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia: Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23,
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. (2013). *Una década de investigación sobre el desarrollo profesional para la educación inclusiva: una revisión crítica y notas para un programa de investigación*. *Revista de Investigación Educativa*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo

8. Anexos

8.1. Cuestionario profesorado

*Indica que la pregunta es obligatoria

Sexo/Género *

- Mujer
- Hombre
- Otro...

Edad *

- 20-30 años
- 31-40 años
- 41-50 años
- 51-60 años
- 61-65 años

Departamento *

- Catalán
- Castellano
- Matemáticas
- Lenguas extranjeras
- Biología y geología
- Geografía e Historia
- Física y química
- Educación física
- Tecnología
- Filosofía
- Dibujo
- Música
- Orientación
- Otro...

Niveles que impartes *

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato

¿Cuántos años llevas siendo personal docente? *

¿Cuántos años llevas trabajando en el IES LA RIBERA? *

Sección 2 de 5 SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

¿En qué grado consideras importante trabajar los siguientes aspectos en nuestro centro? *

- 0 (Nada)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Mucho)
- No lo sé
- Rendimiento del alumnado
- Coeducación
- Convivencia y resolución de conflictos
- Problemas de comportamiento
- Implicación de las familias
- Falta de motivación
- Condiciones personales e historia familiar
- Habilidades emocionales y para la vida

¿En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? *

- 0 (Nada)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Totalmente)
- Hay igualdad formal entre hombres y mujeres en España
- ¿Y igualdad real?
- No es necesario implementar un modelo coeducativo, la escuela mixta ya promueve la igualdad en el aula
- El movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de derechos entre hombres y mujeres
- Actualmente ya no existe el patriarcado en las estructuras familiares
- En el mundo laboral no hay discriminación por razón de sexo
- Se deben cuestionar los roles y estereotipos de género

¿En qué grado consideras importante trabajar los siguientes aspectos en nuestro centro? *

- 0 (Nada)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Mucho)

- No sé qué es
- Igualdad de género
- Violencia machista
- Comportamientos y actitudes sexistas
- Estereotipos
- Diversidad afectivo-sexual y de género
- Educación sexual

¿Encuentras algún tema importante relacionado con los anteriores? ¿Cuál/es?

Sección 3 de 5 COEDUCACIÓN

¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad? *

- No hay necesidad
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Totalmente necesario

¿Por qué?

¿Incorporas la perspectiva de género en tu labor docente? (Puedes elegir más de una respuesta) *

- No
- Sí, en la programación de aula y los materiales didácticos
- Sí, a través de actividades específicas
- Sí, a través de eventos puntuales
- Otro...

¿En qué grado crees que se implica el resto del profesorado en la implantación de la perspectiva de género? *

- Nada
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Totalmente

¿Piensas que se implican más las profesoras que los profesores? *

- Sí

- No
- Puede ser
- Otro...

¿Crees que cuentas con las herramientas necesarias para llevar a cabo una educación en igualdad?

- Sí
- No
- Puede ser
- Otro...

¿Piensas que es necesaria más formación en coeducación para el equipo docente? *

- Sí
- No
- Puede ser
- Otro...

Justifica tu respuesta. *

Como docente, ¿qué grado de voluntad/ necesidad tienes de recibir formación en coeducación? *

- Nada
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mucha

Lenguaje *

- En los materiales didácticos que elaboro hago uso del lenguaje inclusivo
- En clase, para dirigirme al alumnado uso el masculino genérico para referirme a ambos sexos
- Me molesta o no estoy de acuerdo con el uso de lenguaje inclusivo y no sexista
- Me resulta difícil el uso del lenguaje inclusivo y no sexista

- 0 (Nada)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Siempre)

Sección 4 de 5 ACTITUDES Y PERCEPCIÓN

Responde a las siguientes preguntas: *

- En nuestro claustro he detectado comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos
 - Se dan comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos entre el alumnado
 - ¿Has percibido algún tipo de acoso sexual o trato sexista a las chicas de tu clase o en el centro?
 - ¿Has percibido algún tipo de acoso sexual o trato sexista a los chicos de tu clase o en el centro?
-
- Sí
 - No
 - A veces
 - No lo sé

¿Qué tipo de violencia machista has observado o sufrido en el instituto? (Puedes elegir más de una respuesta) *

- Violencia física
- Violencia verbal
- Violencia escrita (también por redes sociales)
- Ninguna

Responde a las siguientes preguntas: *

- ¿Tienes expectativas profesionales diferenciadas de tu alumnado dependiendo de su sexo?
 - ¿Asumes la heterosexualidad de tu alumnado?
 - ¿Asumes la heterosexualidad del equipo docente?
 - ¿Has intervenido en algún tipo de acoso sexual o trato sexista para hacer ver que eso no estaba bien?
 - Educar en algunos temas como la educación sexual debería ser solo responsabilidad de las familias
-
- Sí
 - No
 - A veces
 - No lo sé

¿Piensas que el centro da suficiente visibilidad a las aportaciones científicas y culturales de las mujeres al conocimiento? *

- Sí
- No
- No lo sé
- Justifica tu respuesta.

¿Y a las personas LGTBI? *

- Sí
- No
- No lo sé
- Justifica tu respuesta.

Sección 5 de 5 DIVERSIDAD INTERCULTURAL

¿Cómo describirías la importancia de la diversidad intercultural en nuestro centro educativo? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Has recibido formación específica sobre diversidad intercultural? Si es así, describe brevemente el tipo de formación. *

¿Cómo valoras la importancia de incorporar contenidos y perspectivas interculturales en tu materia? *

- Muy importante
- Importante
- Moderadamente importante
- Poco importante
- Nada importante

¿Utilizas recursos didácticos (libros, películas, artículos, etc.) que reflejen una amplia variedad de culturas y perspectivas? Proporciona ejemplos. *

¿Cómo promueves un ambiente de aula inclusivo y respetuoso hacia todas las culturas? *

¿Cómo abordas los conflictos o malentendidos que pueden surgir debido a diferencias culturales entre el alumnado? *

¿De qué manera colaboras con tus colegas para promover la diversidad intercultural en el centro? *

¿Cuáles crees que son los mayores desafíos para promover la diversidad intercultural en el centro? *

¿Alguna vez has recibido retroalimentación (alumnado, familias, colegas) sobre cómo manejas la diversidad intercultural en el aula? *

- Sí
- No

¿Puedes compartir algún aprendizaje o ajuste que hayas realizado como resultado de esta retroalimentación?

8.2. Cuestionario Alumnado

*Indica que la pregunta es obligatoria

Sexo/Género *

- Mujer
- Hombre
- Otro...

Edad *

- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19 o más

Curso *

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato

Grupo *

- Un
- B
- C
- D
- E
- F

¿Quién vive en tu casa? *

Sección 2 de 7 SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

¿En qué grado crees que en nuestro país hay igualdad entre mujeres y hombres? *

- Nada

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Total
-

Sección 3 de 7

¿Cuestionas los roles y estereotipos de género? (Ejemplo: que los hombres son mejores practicando deportes o que el color rosa es un color de mujer) *

- Nunca
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Siempre

¿En qué grado estás de acuerdo con que el movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de derechos entre hombres y mujeres? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Te consideras feminista? Justifica tu respuesta. *

Sección 4 de 7 COEDUCACIÓN

¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad? *

- 1 (Nada)
- 2
- 3
- 4
- 5 (Mucho)
- No sé qué es

¿Notas a faltar algún tema importante relacionado con los anteriores? ¿Cuál/es? *

Responde a las siguientes preguntas: *

¿Crees que la violencia de género es un problema importante?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿Asumes que tus compañeros y compañeras son heterosexuales?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿Asumes que los profesores y profesoras son heterosexuales?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿Crees que hay juegos de niños y juegos de niñas? ¿Crees que hay oficios de hombres y oficios de mujeres?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿Prefieres que el delegado o delegada de la clase sea un hombre?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿Tus amistades suelen ser del mismo sexo que tú?

- Sí
- No
- A veces
- No lo sé

¿De qué te gustaría trabajar cuando seas mayor? ¿Crees que será muy difícil conseguirlo? *

En tu casa, ¿colaboras en las tareas domésticas? (Ejemplo: poner la mesa, lavar los platos, etc.)

- Sí
- Solo a veces
- No, pero creo que debería hacerlo
- No
- Otro...

¿El profesorado promueve la igualdad de género?

- Nunca
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Siempre

¿De qué manera promueve la igualdad de género el instituto y el profesorado? (Ejemplo: con pancartas, con actividades, con ejercicios de clase, etc.) *

¿Te gustan las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, violencia machista, estereotipos, diversidad sexo-afectiva y de género, etc.? *

- Sí
- No
- Quizás/Más o menos

¿Crees que debería haber más actividades?

- Sí
- No
- Quizás/Más o menos

¿Consideras que el respeto entre compañeros y compañeras mejora gracias a estas actividades? ¿Piensas que es útil para ti y para otras personas?

- Sí
- No
- Quizás/Más o menos

¿Crees que al tratar estos temas te das cuenta de más comportamientos sexistas a tu alrededor?

- Sí
- No
- Quizás/Más o menos

- **Sección 5 de 7 ACTITUDES Y PERCEPCIÓN**

¿Crees que en clase y en los libros de texto se reflejan las aportaciones científicas y culturales de las mujeres al conocimiento? Nombra a tres mujeres que hayas estudiado.

¿Crees que se deberían visibilizar más las aportaciones científicas de las mujeres al conocimiento? *

- Sí
- No
- Otro...

¿Sientes que el profesorado te trata diferente por razones de género? Da un ejemplo. *

¿Y el resto del alumnado? Da un ejemplo. *

¿Has escuchado comentarios homofóbicos en tu clase? (Ejemplo: el insulto "maricón")

- Nunca
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Siempre

¿Has escuchado comentarios sexistas en tu clase? (Ejemplo: "lloras como una niña" o "llevar el pelo corto es de niños")

- Nunca
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Siempre

¿Has observado o sufrido alguna situación de violencia machista en el instituto? (Puedes elegir más de una respuesta)

- Sí, violencia verbal
 - Sí, violencia física
 - Sí, violencia escrita (también por redes sociales)
 - No
 - Otro...
-

Sección 6 de 7 USO DEL ESPACIO Y TIEMPO

¿En el patio dedicas el tiempo a las mismas actividades que los chicos y chicas?

- Sí
- No
- A veces
- Otro...

¿A qué dedican el tiempo del recreo las chicas de tu clase? *

¿A qué dedican el tiempo del recreo los chicos de tu clase? *

¿Cuando tenéis que formar grupos de trabajo, normalmente os juntáis por sexo (chicos con chicos y chicas con chicas)?

- Sí
 - No
 - A veces
 - Otro...
-

Sección 7 de 7 DIVERSIDAD INTERCULTURAL

¿Crees que el instituto IES LA RIBERA se preocupa por promover la buena convivencia en el centro, con especial integración de las diversas culturas?

- Nada
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Totalmente

¿Crees que en tu clase se promueve un ambiente inclusivo y respetuoso hacia todas las culturas?

- Nada
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Totalmente

¿En tu clase o en el centro has escuchado comentarios del profesorado que reproduzcan estereotipos en relación a diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o religiosas?

(Ejemplo: "seguro que es buena bailando, los africanos tienen buen ritmo" o "seguro que Juan es bueno al fútbol, todos los latinos son buenos en eso")

- Nunca
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Siempre

¿En tu clase o en el centro has escuchado comentarios de tus compañeros y compañeras que reproduzcan estereotipos en relación a diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o religiosas? (Ejemplo: "seguro que es buena bailando, los africanos tienen buen ritmo" o "seguro que Juan es bueno al fútbol, todos los latinos son buenos en eso")

¿El profesorado intenta concienciaros sobre la importancia del respeto y la no discriminación hacia las personas por su origen cultural, étnico, lingüístico o religioso?

- Nada
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Totalmente

¿Se han realizado talleres o campañas en el centro para sensibilizar sobre la prevención de la discriminación y el respeto a la diversidad intercultural?

- Sí
- No
- No lo sé

¿Crees que el profesorado utiliza recursos didácticos (libros, películas, artículos, etc.) que reflejan una amplia variedad de culturas y perspectivas?

- Sí
- No
- No lo sé

¿Cuáles crees que pueden ser los inconvenientes en el centro para promover la diversidad intercultural?

¿Crees que es importante que el centro se esfuerce más en promover un ambiente inclusivo y respetuoso con todas las personas?

- Nada
- 1
- 2

- 3
- 4
- 5
- Totalmente

A continuación, tienes un espacio para añadir algún comentario en referencia al cuestionario que acabas de realizar. Muchas gracias por tu participación.

8.3. Informe de los resultados de los cuestionarios realizados

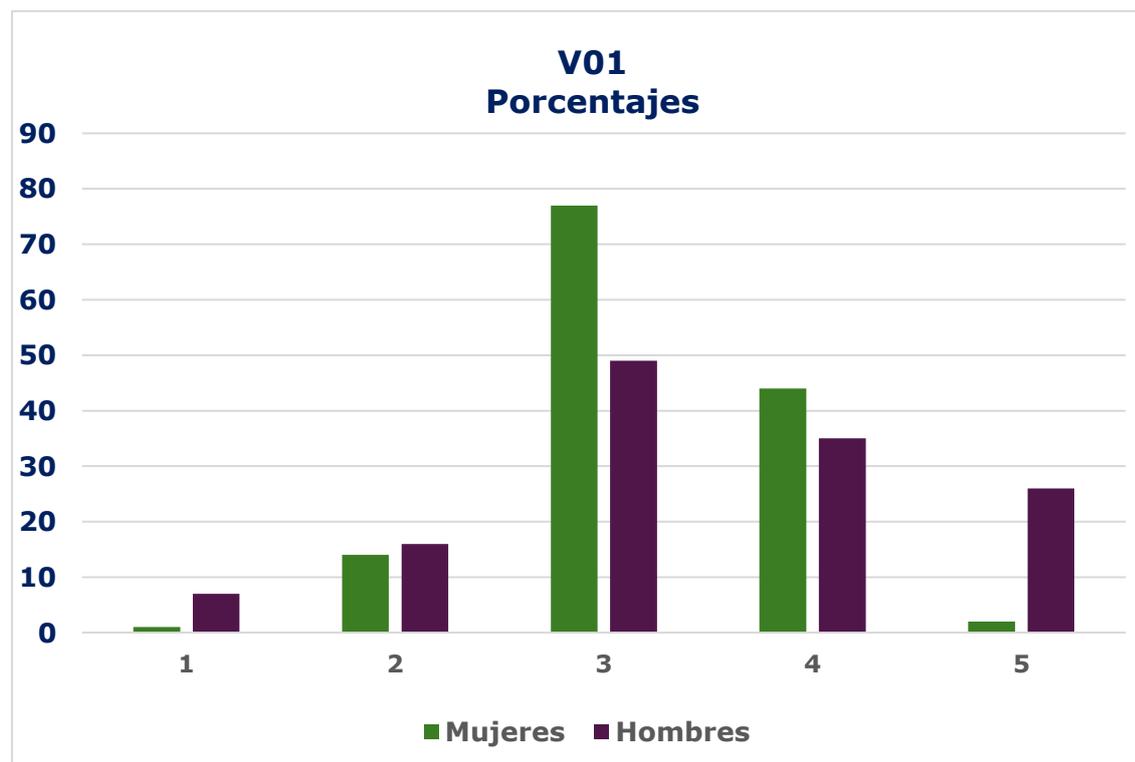
Alumnado

SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

V01- ¿En qué grado crees que en nuestro país hay igualdad entre mujeres y hombres?

	V01							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Nada) 1	1	0,7	7	5,3	0	0,0	8	2,9
2	14	10,1	16	12,0	0	0,0	30	10,9
3	77	55,8	49	36,8	1	25,0	127	46,2
4	44	31,9	35	26,3	1	25,0	80	29,1
(Totalmente)	2	1,4	26	19,5	2	50,0	30	10,9
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

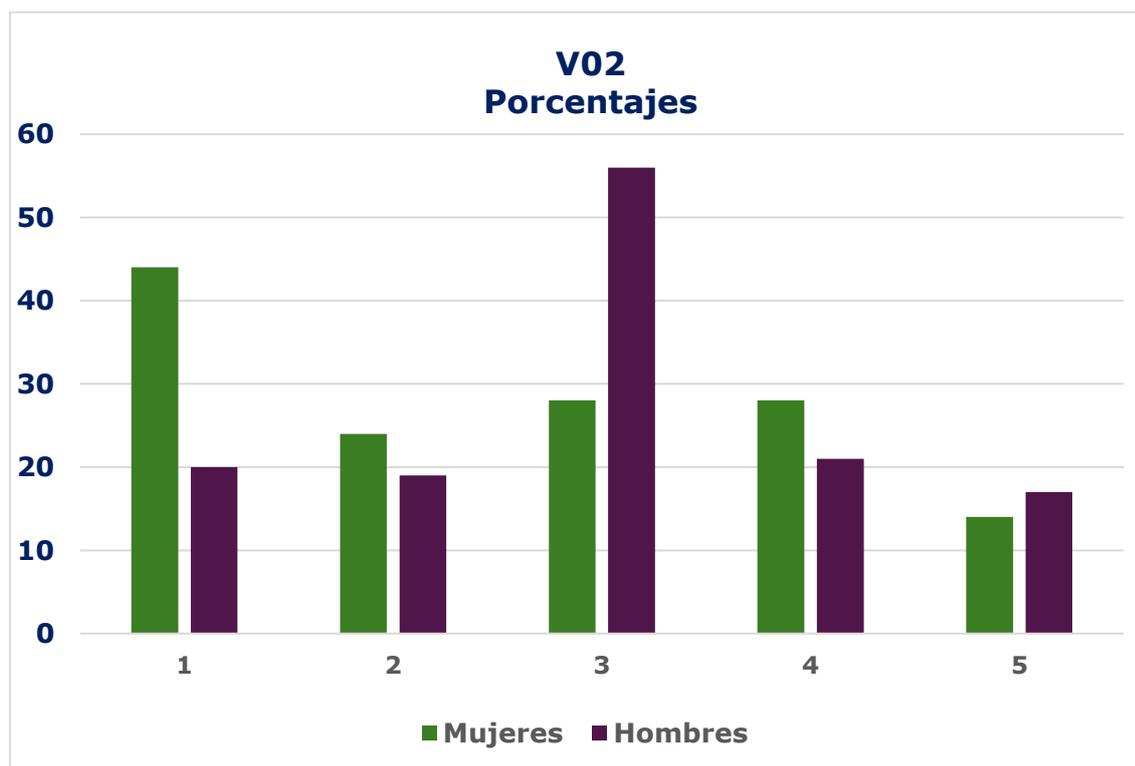
La gran parte del alumnado muestra una actitud más bien neutra en relación a la existencia de igualdad entre hombres y mujeres en el Estado español, si bien la opinión se inclina hacia la afirmación de que existe esta igualdad. El 40% muestra un grado alto de convicción respecto a la igualdad entre mujeres y hombres en nuestro país. Si bien, cabe destacar la posición más crítica de las mujeres respecto a los hombres.



V02-¿Cuestionas los roles y los estereotipos de género? (Por ejemplo, que los hombres son mejores practicando deportes o que el color rosa es un color de mujer)

	V02							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Nada) 1	44	31,9	20	15,0	0	0,0	64	23,3
2	24	17,4	19	14,3	0	0,0	43	15,6
3	28	20,3	56	42,1	2	50,0	86	31,3
4	28	20,3	21	15,8	2	50,0	51	18,5
(Totalmente)	14	10,1	17	12,8	0	0,0	31	11,3
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

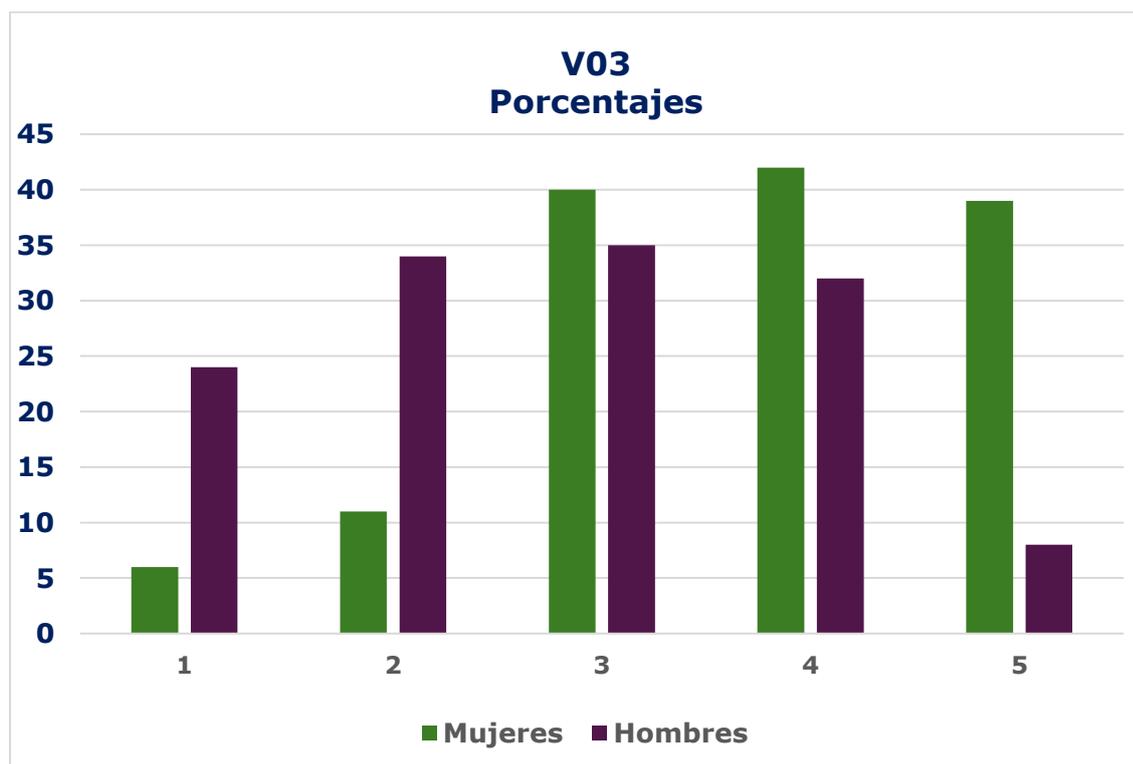
El gran grueso del alumnado (el 31,3%) se encuentra en una posición neutra (3), especialmente los hombres (el 42% frente al 20,3% de mujeres) respecto al cuestionamiento de los roles y estereotipos de género. Si se suman las respuestas correspondientes al «4» y «5», los niveles más altos de confirmación, observamos que un total de 82 personas, el 29,8%, si cuestionan los roles y estereotipos de género, concretamente el 30,4% de las mujeres y el 28,6% de los hombres.



V03- ¿En qué grado estás de acuerdo con que el movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres?

	V03							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Nada) 1	6	4,3	24	18,0	1	25,0	31	11,3
2	11	8,0	34	25,6	2	50,0	47	17,1
3	40	29,0	35	26,3	1	25,0	76	27,6
4	42	30,4	32	24,1	0	0,0	74	26,9
(Totalmente)	39	28,3	8	6,0	0	0,0	47	17,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayor parte del alumnado opina que el movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, a pesar de ser superior el porcentaje entre las mujeres. El 58,7% de las alumnas se encuentra totalmente «5» o casi totalmente de acuerdo «4», contrastando con la opinión de los hombres que se sitúa en mayor medida entre las posiciones de desacuerdo. Por cada mujer que no se encuentra «Nada» de acuerdo, o casi nada «2», hay más de tres hombres que presentan la misma opinión.



V04- ¿Te consideras feminista?

	V04							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	59	42,8	28	21,1	0	0,0	87	31,6
2. No del todo	11	8,0	5	3,8	0	0,0	16	5,8
3. No	59	42,8	95	71,4	2	50,0	156	56,7
4. No sabe	9	6,5	5	3,8	2	50,0	16	5,8
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado no se considera feminista, si bien el porcentaje entre los hombres es muy superior (el 71,4% de los hombres niega el hecho de ser feminista frente al 42,8% de las mujeres). Por otro lado, el 42,8% de las mujeres y el 21,1% de los hombres, se consideran feministas, el doble de mujeres que hombres.

V05P1- ¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo co-educativo o de educación en igualdad?

	V05. Puntuaciones Medias (1-5)			
	Hombre	Mujer	Otros	Total
	Nº	Nº	Nº	Nº
Igualdad de género	3,3	4,1	2,3	3,7
Violencia machista	3,1	3,7	3,3	3,4
Comportamientos y actitudes sexistas	3,0	3,9	2,7	3,4
Puntas estereoscópicas	3,1	3,8	2,3	3,5
Diversidad afectivo-sexual	3,0	3,6	2,3	3,3
TOTAL	3,1	3,8	2,6	3,5

A nivel general, el alumnado no muestra una posición contundente respecto a la necesidad de que se fomente la implantación de un modelo co-educativo en el centro, si bien los hombres se encuentran en una posición totalmente neutra (3,1), las mujeres le dan un mayor grado de necesidad (3,8). El tema con el que hay mayor apoyo es la «Igualdad de género» .

V05. P0. ¿Echas en falta algún tema importante relacionado con los anteriores? ¿Cuál/s?

Los resultados de esta pregunta muestran diversas preocupaciones e intereses que el alumnado considera importantes tratar en relación a la sensibilización y concienciación de género:

Salud y temas tabú: Hay una demanda para abordar temas de salud femenina, como la regla, para evitar que sean un tabú.

Diversidad e igualdad: Parte del alumnado ha expresado la necesidad de incluir temas sobre la diversidad afectivo-sexual y de género, así como la igualdad en los deportes y las cuestiones LGTBI.

Violencia y relaciones: La violencia verbal, el ciberacoso, la violencia machista y las relaciones de poder son preocupaciones destacadas. Esto indica una necesidad de hablar más sobre las dinámicas de poder y las formas de violencia más sutiles pero igualmente perjudiciales.

Educación y lenguaje: La educación sexual y el lenguaje sexista y no inclusivo también se consideran áreas clave que necesitan más atención, reflejando la necesidad de una educación más inclusiva y respetuosa.

Racismo y guerras actuales: Además de las cuestiones de género, el alumnado encuentra importante tratar el racismo y las guerras actuales, mostrando una preocupación por las injusticias sociales más amplias.

Actividades y tratamiento de los temas: Hay un llamamiento general a incrementar las actividades y a tratar con más profundidad todos los temas mencionados, sugiriendo que el alumnado quiere una educación más dinámica y comprometida con las cuestiones sociales.

En conjunto, estos comentarios reflejan una necesidad de ampliar el currículo educativo para abordar de manera más completa y efectiva diversas formas de desigualdad y violencia, así como para fomentar una mayor inclusión y respeto por la diversidad en todas sus formas.

V06 ¿Piensas que la violencia de género es un problema importante?

	V06							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	117	84,8	80	60,2	2	50,0	199	72,4
2. A veces	18	13,0	40	30,1	1	25,0	59	21,5
3. No	2	1,4	5	3,8	0	0,0	7	2,5
4. No lo sé	1	0,7	8	6,0	1	25,0	10	3,6
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La gran mayoría del alumnado, el 84,8% de las mujeres y el 60,2% de hombres, así como la mitad de alumnado de otro género, cree que la violencia de género es un problema importante. Seguido del 13% de las mujeres y el 30,1% de los hombres, así como el 50% de alumnado con otro género, piensa que «A veces» la violencia de género es un problema. Tan solo el 2,5% del alumnado, en un número ligeramente superior entre los hombres niega la importancia de la violencia de género.

V07-¿Presupones que las profesoras y los profesores son heterosexuales?

	V07							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	31	22,5	36	27,1	0	0,0	67	24,4
2. A veces	33	23,9	29	21,8	2	50,0	64	23,3
3. No	34	24,6	32	24,1	1	25,0	67	24,4
4. No lo sé	40	29,0	36	27,1	1	25,0	77	28,0
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Casi una quinta parte del alumnado reconoce que presupone la heterosexualidad de sus profesores y profesoras. Aunque la proporción resulta superior entre los hombres (el 27,1% frente al 22,5% de mujeres). No obstante, un 23,9% de las mujeres y el 21,8% de los hombres afirma que lo presupone «A veces».

V08-¿Presupones que tus compañeras y tus compañeros son heterosexuales?

	V08							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	32	23,2	65	48,9	0	0,0	97	35,3
2. A veces	33	23,9	19	14,3	2	50,0	54	19,6
3. No	32	23,2	22	16,5	1	25,0	55	20,0
4. No lo sé	41	29,7	27	20,3	1	25,0	69	25,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Más de una tercera parte del alumnado reconoce que presupone la heterosexualidad de sus compañeros y compañeras. De nuevo la proporción resulta superior entre los hombres que doblan el porcentaje de mujeres (el 48,9% frente al 23,2% de mujeres). No obstante, un 23,9% de las mujeres y el 14,3% de los hombres afirma que lo presupone «A veces».

V09- ¿Crees que hay juegos de niños y juegos de niñas?

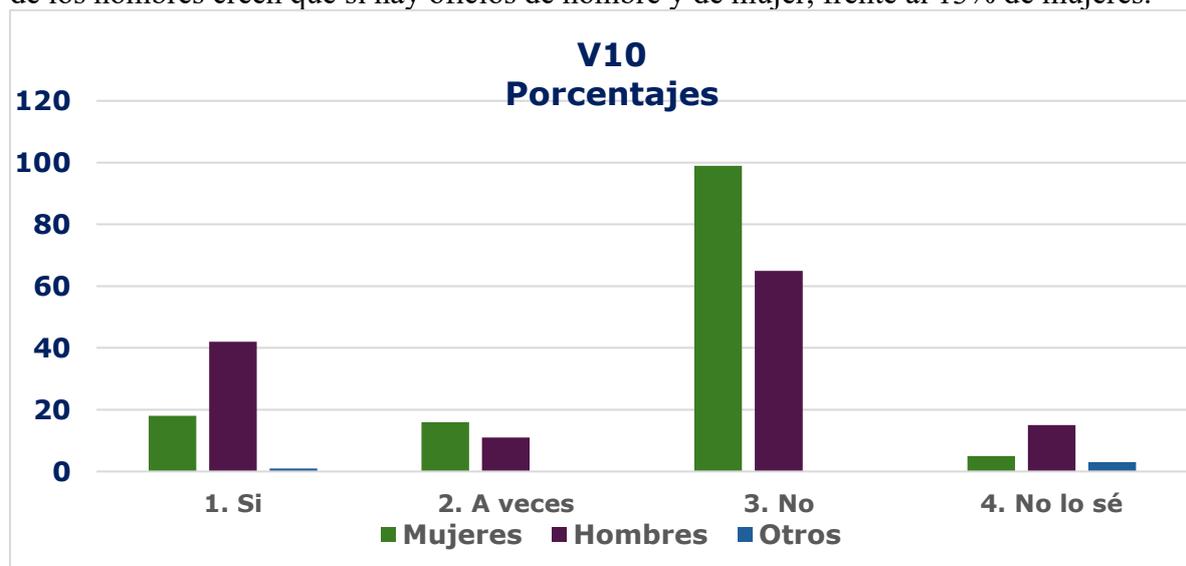
	V09							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	17	12,3	32	24,1	2	50,0	51	18,5
2. A veces	11	8,0	15	11,3	0	0,0	26	9,5
3. No	103	74,6	73	54,9	1	25,0	177	64,4
4. No lo sé	7	5,1	13	9,8	1	25,0	21	7,6
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La gran mayoría del alumnado, el 74,6% de las mujeres y el 54,9% de los hombres, cree que «No» hay juegos de niños y de niñas, destacando la mayor proporción entre las mujeres. En la opinión contraria, el 24,1% de los hombres y el 12,3% de las mujeres, la mitad, opina «Si» hay juegos diferenciados por niños y niñas.

V10-¿Crees que hay oficios de hombre y oficios de mujer?

	V10							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	18	13,0	42	31,6	1	25,0	61	22,2
2. A veces	16	11,6	11	8,3	0	0,0	27	9,8
3. No	99	71,7	65	48,9	3	75,0	167	60,7
4. No lo sé	5	3,6	15	11,3	0	0,0	20	7,3
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayor parte del alumnado, el 71,7% de las mujeres y el 48,9% de los hombres, cree que no hay oficios de hombre y de mujer, destacando la diferencia de más de un 20% entre la visión de los dos grupos. El 75% del alumnado que declara otra identidad de género se posiciona también en esta opinión. No obstante, es necesario prestar atención al hecho de que el 31,6% de los hombres creen que si hay oficios de hombre y de mujer, frente al 13% de mujeres.



V11-¿Prefieres que el delegado o delegada de la clase sea un hombre?

	V11							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	4	2,9	17	12,8	0	0,0	21	7,6
2. A veces	12	8,7	16	12,0	0	0,0	28	10,2
3. No	97	70,3	68	51,1	1	25,0	166	60,4
4. No lo sé	25	18,1	32	24,1	3	75,0	60	21,8
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Tan solo el 11,6% de las mujeres y el 24,8% de los hombres reconoce algún tipo de preferencia, aunque sea en momentos concretos, en la elección de un hombre por el cargo de delegado de la clase. El 60,4%, en un porcentaje muy superior entre las mujeres (el 70,3%) respecto de los hombres (el 51,1%) dice que no presenta preferencias para que el delegado de la clase sea un hombre.

V12-¿Tus amistades suelen ser del mismo sexo que tú?

	V12							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Si	34	24,6	52	39,1	1	25,0	87	31,6
2. A veces	64	46,4	36	27,1	1	25,0	101	36,7
3. No	40	29,0	40	30,1	1	25,0	81	29,5
4. No lo sé	0	0,0	5	3,8	1	25,0	6	2,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

Tan solo el 29,5% del alumnado niega que sus amistades sean habitualmente del mismo sexo, en un porcentaje muy similar entre mujeres (29%) y hombres (30,1%). Por otro lado, el 68,3% del alumnado cree que «Si» o «A veces» sus amistades suelen ser del mismo sexo.

V13 ¿De qué te gustaría trabajar cuando seas grande? ¿Crees que será muy difícil conseguirlo?

Respecto a la pregunta sobre que les gustaría ser de mayores hay un total de 61 personas que no lo saben, 28 mujeres, 31 hombres y 2 jóvenes con otro género declarado, suponiendo el 22,2% de la muestra.

Respecto al 77,8% de alumnado que si sabe que querría ser de mayor, por parte de los hombres, los oficios más nombrados son: Deportista (principalmente futbolista), entrenador o profesor de educación física, Policía, guardia civil o militar, Mecánico, Informático y Arquitecto. Entre las mujeres, los oficios más nombrados son: Psicóloga, Veterinaria, Profesora, Azafata, Criminóloga y Diseñadora.

De esta manera, se observa una clara brecha de género en lo referente a las proyecciones laborales del alumnado. Las mujeres optan por trabajos típicamente femeninos, relacionados con el cuidado y crianza de los demás (profesora, veterinaria, psicóloga, trabajadora social), ligadas al sector de los servicios (azafata) y con cuestiones estéticas (peluquera, diseñadora) o creativas (música, actriz). Por otro lado, los hombres optan por trabajos típicamente asignados con el rol masculino, relacionados principalmente con la fuerza y los deportes (futbolista, entrenador de fútbol), la autoridad (policía, guardia civil, militar), maquinaria (mecánico de

coches y barcos) e ingeniería (informática). Además, destaca que estas profesiones forzosamente repetidas por cada grupo no son llamadas por el otro sexo. Por ejemplo, en el caso de mecánico, tan solo una mujer ha manifestado querer dedicarse en este oficio, en el caso de oficios ligados a la informática, no lo ha hecho ninguna mujer. 25 hombres han indicado que querían ser futbolistas, el oficio más mencionado por los hombres, mientras ninguna mujer ha manifestado este deseo. Mientras el 22% de los hombres manifiesta querer hacer trabajo a una profesión relacionada con el deporte, tan solo 2 mujeres comparten esta preferencia, es decir el 1,4% (en un caso quiere ser jugadora de WNBA, en otro caso quiere ser entrenadora).

Con el objetivo de facilitar el análisis de las preferencias laborales del alumnado, se han clasificado sus respuestas en cuatro categorías:

- **Trabajos feminizados:** Se engloban oficios de docencia (cuando no se trata de profesorado de educación física), de psicología, diseño, artes, servicios (principalmente azafata), enfermería, veterinaria, estética (como maquilladora o peluquera).
- **Trabajos masculinizados:** Se engloban oficios relacionados con los deportes (principalmente de futbolista), mecánica, informática, cuerpos policiales y militares, camioneros, empresarios, informáticos, pilotos o taxistas y médico.
- **Trabajos neutros:** Se han recogido aquellos trabajos que si viene en algún momento fueron principalmente trabajos masculinos, hoy en día se encuentran ocupados en unos porcentajes equilibrados entre hombres y mujeres, como son el personal de cocina, de abogacía, dentistas, streamers y biólogos y biólogas marinos.
- **No decidido:** Por aquellas respuestas no declaradas o que han indicado que todavía no lo habían decidido.

	PROYECCIÓN Y PREFERENCIAS LABORALES DEL ALUMNADO							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminizado	81	58,7	6	4,5	0	0,0	87	31,6
Masculinizado	22	15,9	90	67,7	1	25,0	113	41,1
Neutre	7	5,1	6	4,5	1	25,0	14	5,1
No decidido	28	20,3	31	23,3	2	50,0	61	22,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado, el 58,7% de las mujeres y el 67,7% de los hombres quiere dedicarse a un oficio culturalmente asignado a su sexo. Tan solo el 15,9% de las mujeres tiene como preferencia un oficio típicamente masculinizado, y por parte de los hombres este porcentaje desciende al 4,5%, refiriéndonos en este caso a oficios típicamente feminizados. Destaca por otro lado una mayor proporción entre los hombres que no lo tienen decidido.

ANÁLISIS DEL CENTRO

V16. ¿El profesorado promueve la igualdad de género?

	V16							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	2	1,4	9	6,8	0	0,0	11	4,0
2	13	9,4	13	9,8	0	0,0	26	9,5
3	50	36,2	39	29,3	2	50,0	91	33,1
4	40	29,0	38	28,6	0	0,0	78	28,4
Totalmente	33	23,9	34	25,6	2	50,0	69	25,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La gran parte del alumnado se posiciona de acuerdo con la afirmación de que el profesorado promueve la igualdad de género, el 52,9% de las mujeres y el 54,2% de los hombres esta «Totalmente» o mayormente («4») de acuerdo, sin haber diferencias significativas. En el caso de las posiciones neutras («3») hay una mayor concentración de mujeres (36,2%) que de hombres (29,3%), del mismo modo los hombres presentan mayor proporción entre aquellos que creen que el profesorado no promueve nada la igualdad de género.

V17. ¿De qué manera promueve la igualdad de género el instituto y el profesorado? (Ej: Con pancartas, con actividades, con ejercicios de clase, etc.)

Entre las formas que identifica el alumnado utilizadas para el centro para promover la igualdad de género, se hace referencia especialmente a: Actividades, ejercicios, charlas, minutos de silencio, camisetas, dibujos, revista del centro, con el equipo co-educador, pañuelos, performance, pancartas, vídeos, carteles, murales.

«En mi instituto se hace la optativa igualdad de género y la actividad de coeducación, también a lo largo del curso se realizan actividades de este tipo. La mayoría de esos son opcionales y yo creo que debería haber algunas obligatorias. Aún así también hay muchos carteles por el centro».

Por otro lado, se han detectado comentarios críticos con este tipo de acciones, como son los siguientes:

«Mi opinión es que también podrían poner cosas que han haciendo los hombres porque las mujeres están pisando a los hombres para mí eso no es igualdad».

«La promueven, pero creo que de manera exagerada, ya que hay muchos momentos donde los chicos de este instituto se sienten ofendidos debido a que en actos donde se manifiesta en contra de los violadores o hombres asesinos (que está bien manifestarse por eso) porque parece que arremeten contra ellos incluido a mi como y nos sentimos a veces como si fuéramos nosotros los malos, cuando un asesino no es un hombre, si no un asesino ya sea mujer o hombre».

V18. En relación con las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc.... [¿Te gustan?]

	V18							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	130	94,2	81	60,9	2	50,0	214	77,8
No	8	5,8	52	39,1	2	50,0	61	22,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La gran mayoría de alumnado muestra una opinión positiva hacia la realización de actividades en el centro relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc., si bien esta opinión es mayormente compartida entre las mujeres (el 94,2%) que entre los hombres (el 60,9%).

V19. En relación con las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc....

[¿Encuentras que debería haber más cantidad de actividades?]

	V19							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	28	20,3	60	45,1	1	25,0	88	32,5
Pot ser	49	35,5	31	23,3	2	50,0	80	29,5
Si	61	44,2	42	31,6	1	25,0	103	38,0
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

El 67,5% del alumnado cree que «Si» o «Puede ser» se podrían hacer más actividades relacionadas con la igualdad de género. Una mayor proporción de mujeres (el 79,7%) que de hombres (el 44,9%). Más del doble de hombres que mujeres, el 45,1% frente al 20,3% cree que no se deben realizar más actividades.

V20. En relación con las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc....

[¿Encuentras que el respeto entre compañeras y compañeros en clase mejora gracias a estas actividades?]

	V20							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	61	44,2	64	48,1	3	75,0	125	46,1
Pot ser	46	33,3	43	32,3	0	0,0	89	32,8
Si	31	22,5	26	19,5	1	25,0	57	21,0
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

El 46,1% del alumnado no cree que el respeto entre compañeras y compañeros en clase mejore gracias a las actividades que se realizan relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, entre otros. El 53,8% restante cree que «Puede ser» (32,8%) o «Si» (21%).

V21. En relación con las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc.... [¿Piensas que es útil para ti y para las otras personas?]

	V21							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	11	8,0	33	24,8	3	75,0	44	16,2
Pot ser	48	34,8	52	39,1	0	0,0	100	36,9
Si	79	57,2	48	36,1	1	25,0	127	46,9
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

La gran parte del alumnado cree que las actividades que se desarrollan en el centro sobre igualdad de género, violencia machista, estereotipos, diversidad sexo-afectiva, entre otros temas relacionados, resulta útil para todos. Más de la mitad de las mujeres, el 57,2% lo tienen claro, mientras que un 34,8% cree que «Puede ser». Por la parte de los hombres, encontramos una mayor discrepancia. Los porcentajes del «Si» descienden más de un 20% y aumenta por otro lado las percepciones negativas (el 24,8% de los hombres frente al 8% de las mujeres).

22. En relación con las actividades en el instituto relacionadas con la igualdad de género, la violencia machista, los estereotipos, la diversidad sexo-afectiva y de género, etc.... [¿Crees que al tratar estos temas te das cuenta de más comportamientos sexistas a tu alrededor?]

	V22							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	28	20,3	51	38,3	2	50,0	79	29,2
Pot ser	44	31,9	42	31,6	2	50,0	86,0	31,7
Si	66	47,8	40	30,1	0	0,0	106	39,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

Resulta positivo que más de la mitad del alumnado cree que «Si» (39,1%) o «Puede ser» (31,7%) gracias a las actividades desarrolladas se dan cuenta de más comportamientos sexistas. Otra vez más, la visión de los hombres resulta más negativa que en el caso de las mujeres.

V23. ¿Crees que en clase y los libros se ven reflejadas las aportaciones científicas y culturales de las mujeres al saber? Llama a 3 mujeres que hayas estudiado.

Del alumnado participante en las encuestas, hay un total de 38 personas que creen que «Si» se estudian las aportaciones científicas y culturales de las mujeres al saber, es decir, tan solo un 13,8%, mientras que el porcentaje de personas que niegan que se ven reflejadas alcanza un porcentaje muy similar, del 12,7%.

De esta forma, un gran grueso del alumnado no presenta suficiente criterio para afirmar o negar que en clase y en los libros se estudien sus aportaciones, el 37,1%. Por último, cabe destacar que hay 100 personas que si bien no indican si se ven reflejadas o no, logran llamar al nombre de una mujer.

Tan solo un total de 65 personas, el 23,6% del alumnado, es capaz de llamar a 3 mujeres que hayan hecho aportaciones científicas y culturales al saber y que se encuentren reflejadas en clase y en los libros. 35 mujeres (el 25,36%) y 30 hombres (el 22,6%), sin presentar discrepancias en este sentido.

V24. ¿Crees que se deberían visibilizar más las aportaciones científicas de la mujer al saber?

	V24							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	115	83,3	85	63,9	1	25,0	201	74,2
No	16	11,6	42	31,6	1	25,0	59	21,8
No lo sé	7	5,1	6	4,5	2	50,0	15	5,5
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	10

La gran mayoría del alumnado que participa en las encuestas, el 74,2%, opina que se debería dar más visibilización a las aportaciones científicas de la mujer al saber. No obstante, este porcentaje resulta superior entre las mujeres (83,3%) que entre los hombres (63,9%). De esta forma, el 31,6% de los hombres, frente al 11,6% de las mujeres, niega la existencia de esta necesidad.

ACTITUDES

V25. ¿Sientes que tu profesorado te trata diferente por razones de género?

Cabe indicar que algunas de las personas que afirmaban que en el centro no se daba esta actitud por parte de su profesorado, afirman que si la han visto en anteriores centros en los que estudiaban.

	V25							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	21	15,2	18	13,5	1	25,0	39	14,4
No	109	79,0	77	57,9	1	25,0	186	68,6
No lo sé	8	5,8	38	28,6	2	50,0	46	17,0
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

La mayoría del alumnado, en un porcentaje superior entre las mujeres (el 79% frente al 57,9% de los hombres), opina que su profesorado «No» los trata diferente por razones de género. No obstante, el 14,4%, en este caso en un porcentaje muy similar entre los dos sexos, cree que «Si». Por otra parte, se observa un gran desconocimiento hacia esta cuestión por parte de los hombres (el 28,6% responde «No lo sé»).

V26. ¿Y el resto de alumnado?

La mayor parte del alumnado (111 respuestas) considera que no hay diferencias de trato por razones de género. Un grupo del alumnado (46 respuestas) no está seguro si hay trato diferencial. Por otro lado, un número significativo (39 respuestas) percibe diferencias. Algunos ejemplos específicos mencionan favoritismos académicos y trato desigual en actividades deportivas.

V27. ¿En tu clase has escuchado comentarios y comportamientos homófobos? (Por ejemplo, el insulto """)

	V27							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	10	7,2	16	12,0	0	0,0	26	9,6
2	19	13,8	14	10,5	0	0,0	33,0	12,2
3	24	17,4	28	21,1	2	50,0	52	19,2
4	44	31,9	32	24,1	0	0,0	76	28,0
Totalmente	40	29,0	42	31,6	2	50,0	82	30,3
No sé	1	0,7	1	0,8	0	0,0	2	0,7
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

Más de la mitad del alumnado el 58,3% se encuentra «Totalmente» o casi totalmente, «4», de acuerdo al haber escuchado comentarios y comportamientos homófobos en su clase. Este porcentaje no varía significativamente entre mujeres y hombres, aunque ellos lo tienen un poco más claro.

V28. ¿En tu clase hay comentarios y comportamientos sexistas? (Por ejemplo: "plores como una niña" o "llevar el cabello corto es de ninjas")

	V28							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	46	33,3	46	34,6	1	25,0	92	33,9
2	25	18,1	30	22,6	0	0,0	55,0	20,3
3	31	22,5	26	19,5	2	50,0	57	21,0
4	20	14,5	17	12,8	0	0,0	37	13,7
Totalmente	16	11,6	14	10,5	1	25,0	30	11,1
No sé	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

La gran parte del alumnado cree que no se da «Gens» o casi nada, «2», los comentarios y/o comportamiento sexistas en su clase. Es el caso del 50,4% de las alegorías y el 57,2% de los allegados. Las mujeres se muestran ligeramente más críticas en este sentido, el 26,1% de las mujeres frente al 23,3% de los hombres cree que sí, si bien las diferencias no resultan significativas.

V29. ¿Has observado o sufrido alguna situación de violencia machista en el instituto?

	V29							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	71	78,9	83	67,5	1	25,0	155	71,4
Si	19	21,1	38	30,9	0	0,0	57,0	26,3
No lo sé	0	0,0	2	1,6	3	75,0	5	2,3
TOTAL	90	100	123	100	4	100	217	100

La gran parte del alumnado no ha observado ni sufrido ninguna situación de violencia machista en el instituto, en un porcentaje superior entre las mujeres (el 78,9%) frente a los hombres (el 67,5%). Destaca que un casi un 10% más de hombres afirman que «Si» han observado o sufrido alguna situación de violencia machista. A nivel general, poco más de un cuarto del alumnado sostiene esta afirmación.

Entre las personas que afirman haber sido testigos o haber sufrido algún tipo de violencia machista, el 21,1% de las mujeres y el 30,9% de los hombres, se sitúa la violencia verbal como la más habitual, seguido de la violencia escrita y, por último, de forma más residual, la violencia física.

USO DE ESPACIO Y TIEMPO

V30. En el patio, ¿dedica el tiempo a hacer las mismas actividades los allegados y las alegorías?

«En el fútbol no sólo juegan los ninjas. Yo antes en la escuela jugaba pero ahora, se flipan mucho y, en vez de un deporte parezco una competición de a ver quién es el más guay. Juegan como si fuera el último partido que jugarán, empujan, pegan, se insultan, chupan fuerte, etc. La verdad es que no me apetece jugar si juegan ahí».

	V30							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	40	29,0	30	22,6	1	25,0	70	25,8
A veces	55	39,9	43	32,3	1	25,0	98,0	36,2
No	40	29,0	54	40,6	0	0,0	94	34,7
No lo sé	3	2,2	6	4,5	2	50,0	9,0	3,3
TOTAL	138	100	133	100	4	100	271	100

En referencia a si el alumnado percibe diferencias en las actividades que realizan allegados y allegados al patio, encontramos algunas discrepancias entre las respuestas de los diferentes sexos.

A nivel general hay un 34,7% que niega que se dedican a actividades diferentes, pero el porcentaje de hombres es un 11,6% superior al de las mujeres que lo apoyan. Por otro lado, resulta superior el porcentaje de mujeres que creen que «Si» (el 29% frente al 22,6% de los hombres) o «A veces» (el 39,9% frente al 32,3%).

V31. ¿A qué dedican el tiempo de patio las alegorías de tu clase?

Cuando se pregunta al alumnado a que dedican el tiempo las alegorías al patio, la gran mayoría hace referencia a charlar, seguido de caminar o dar vueltas y merendar. En muchos menos casos se hace referencia a dibujar, bailar y jugar. Tan solo una persona (1 mujer) dice que «juegan al fútbol».

V32. ¿A qué dedican el tiempo del patio los allegados de tu clase?

En cambio, cuando se pide sobre lo que hacen los allegados, pasa a tener un mayor protagonismo el deporte, la respuesta más repetida es jugar a algún deporte (mayoritariamente fútbol, aunque también se llama el baloncesto y el ping-pong). También charlan y pasean, pero en menor medida que las mujeres.

V33. Cuando tenéis que hacer grupos de trabajo, normalmente vos ayudáis en función del sexo? (ninos con ninjas y ninjas con ninjas)

	V33							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	94	68,1	83	62,4	2	50,0	179	65,1
No	44	31,9	49	36,8	0	0,0	93	33,8
No lo sé	0	0,0	1	0,8	2	50,0	3	1,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100,0

La mayor parte del alumnado, el 68,1% de las mujeres y el 62,4% de los hombres, afirma que cuando se tienen que hacer grupos de trabajo, normalmente el alumnado se junta en un grupo de individuos del mismo sexo. Esta opinión es compartida por un porcentaje similar de mujeres y hombres. Por otra parte, el 33,8% opina que no se da esta situación, también en porcentajes similares entre ambos sexos, aunque la visión de las mujeres resulta ligeramente más crítica.

DIVERSIDAD INTERCULTURAL

V34. ¿Crees que el IES LA RIBERA se preocupa de promover la buena convivencia en el centro, con especial integración de las diversas culturas en el centro?

	V34							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	4	2,9	6	4,5	1	25,0	11	4,0
2	5	3,6	9	6,8	0	0,0	14	5,1
3	33	23,9	32	24,1	2	50,0	67	24,4
4	49	35,5	47	35,3	0	0,0	96	34,9
Totalmente	47	34,1	39	29,3	1	25,0	87	31,6
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado cree que si hay una preocupación por parte del IES LA RIBERA por promover la buena convivencia en el centro, con especial integración de las diversas culturas. Este porcentaje únicamente es superior entre las mujeres cuando hablamos de si se encuentran «Totalmente» convencidas (el 34,1% frente al 29,3% de los hombres).

V35. ¿Crees que en tu clase se promueve un ambiente de aula inclusivo y respetuoso hacia todas las culturas?

	V35							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	9	6,5	14	10,5	0	0,0	23	8,4
2	13	9,4	19	14,3	0	0,0	32	11,6
3	49	35,5	41	30,8	2	50,0	92	33,5
4	34	24,6	29	21,8	0	0,0	63	22,9
5	33	23,9	30	22,6	2	50,0	65	23,6
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado se encuentra de acuerdo en mayor o menor grado en que en su clase se promueve un ambiente de aula inclusión y respetuoso hacia todas las culturas. Es el caso del 48,5%, en porcentajes muy similares entre hombres y mujeres. Tan solo el 20%, en un porcentaje mayor entre los hombres, cree que no se promueve un ambiente inclusivo en el aula.

V36. En tu clase o en el centro, ¿has escuchado comentarios POR PARTE DEL PROFESORADO, de rechazo, menosprecio o que reproduzcan estereotipos en relación a diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o religiosas? (Por ejemplo, comentarios como 'Seguro que es buena bailando, los africanos tienen buen ritmo' o 'Seguro que Juan es bó al fútbol, todos los latinos son buenos por eso')

	V36							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	50	36,2	52	39,1	2	50,0	104	37,8
2	36	26,1	27	20,3	1	25,0	64	23,3
3	34	24,6	33	24,8	1	25,0	68	24,7
4	16	11,6	16	12,0	0	0,0	32	11,6
Totalmente	2	1,4	5	3,8	0	0,0	7	2,5
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado cree que no es mujer «Gens» o casi nada, «2», comentarios por parte del profesorado que menosprecien o reproduzcan estereotipos ligados a otras culturas, etnias, lenguas o religiones. El 62,3% de las mujeres y el 59,4% de los hombres. Casi una cuarta parte del alumnado, en porcentajes muy similares entre los diferentes sexos, no se posiciona sobre esta cuestión. Y tan solo el 13,6% afirma que haber sentido este tipo de comentarios por parte del profesorado.

V37. En tu clase o en el centro, ¿has escuchado comentarios POR PARTE DE TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS, de rechazo, menosprecio o que reproduzcan estereotipos en relación a diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o religiosas? (Por ejemplo, comentarios como 'Seguro que es buena bailando, los africanos tienen buen ritmo' o 'Seguro que Juan es bó al fútbol, todos los latinos son buenos por eso')

	V36							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	61	44,2	44	33,1	0	0,0	105	38,2
No	36	26,1	47	35,3	2	50,0	85	30,9
No lo sé	41	29,7	42	31,6	2	50,0	85	30,9
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría del alumnado cree que si tienen lugar comentarios por parte de los compañeros y compañeras que menosprecien o reproduzcan estereotipos ligados a otras culturas, etnias, lenguas o religiones. El 44,2% de las mujeres y el 33,1% de los hombres, por lo tanto, en un porcentaje superior entre las mujeres. Casi una tercera parte del alumnado, en un porcentaje superior entre los hombres, cree que este tipo de comentarios no tienen lugar por parte de los compañeros y las compañeras. Un porcentaje idéntico, el 29,7% de las mujeres y el 31,6% de los hombres muestran desconocimiento al respecto.

V38. ¿Tu profesorado intenta concienciarte sobre la importancia del respeto y no discriminación hacia las personas, en razón de su origen cultural, étnico, lingüístico o religioso?

	V38							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	4	2,9	4	3,0	1	25,0	9	3,3
2	9	6,5	12	9,0	0	0,0	21	7,6
3	32	23,2	44	33,1	2	50,0	78	28,4
4	46	33,3	31	23,3	0	0,0	77	28,0
Totalmente	47	34,1	42	31,6	1	25,0	90	32,7
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayor parte del alumnado, el 67,4% de las mujeres y el 54,9% de los hombres, cree que su profesorado intenta concienciarle sobre la importancia del respeto y no discriminación hacia las personas, en razón de su origen cultural, étnico, lingüístico o religión. Entre los hombres hay más indecisión, una tercera parte frente al 23,2% de las mujeres, manifiesta una postura neutra en este tema. Tan solo el 9,4% de las mujeres y el 12% de los hombres cree que el profesorado no lo intenta «Gens» o más bien poco («4»).

V39. ¿Se han realizado talleres o campañas en el centro enfocados a sensibilizarnos en la prevención de la discriminación y el respeto hacia la diversidad intercultural?

	V39							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	74	53,6	55	41,4	1	25,0	130	47,3
No lo sé	56	40,6	58	43,6	3	75,0	117	42,5
No	8	5,8	20	15,0	0	0,0	28	10,2
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	101,476

Casi la mitad del alumnado, en un porcentaje superior entre las mujeres (53,6%) que entre los hombres (41,4%), afirma que en el centro se realizan talleres o campañas enfocados a sensibilizarnos en la prevención de la discriminación y el respeto hacia la diversidad intercultural. Un gran porcentaje, el 42,5%, muestra desconocimiento al respecto (hay que tener en cuenta que un 38,7% del alumnado que ha respondido al cuestionario se encuentra cursando el primer curso de la ESO, por lo tanto, es su primer año en el centro, el cual puede apoyar el hecho de que haya un mayor desconocimiento sobre algunas cuestiones).

V40. ¿Crees que el profesorado utiliza recursos didácticos (libros, películas, artículos, etc.) que reflejan una amplia variedad de culturas y perspectivas?

	V40							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	57	41,3	44	33,1	1	25,0	102	37,1
No lo sé	58	42,0	61	45,9	3	75,0	122	44,4
No	23	16,7	28	21,1	0	0,0	51	18,5
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100,0

Una gran parte del alumnado desconoce el hecho de que por parte del profesorado se utilicen recursos didácticos que reflejan una amplia variedad de culturas y perspectivas. El 37,1% cree que «Si», si bien este porcentaje es mayor entre las mujeres (41,3%) que entre los hombres (33,1%).

V41. ¿Cuáles crees que pueden ser los inconvenientes que puede haber en el centro para promover la diversidad intercultural?

	V39							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	18	13,0	15	11,3	0	0,0	33	12,0
No lo sé	110	79,7	104	78,2	3	75,0	217	78,9
No	10	7,2	14	10,5	1	25,0	25	9,1
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100,0

La gran mayor parte del alumnado desconoce cuáles pueden ser los inconvenientes que puede haber en el centro para promover la diversidad intercultural. Entre el 12% de personas que creen que si puede haber algún inconveniente, las respuestas que se dan relacionadas con:

- Actitudes por parte del alumnado que dificultan la recepción del mensaje:
 - «Gente machista»
 - «la gente no escucha»; «por ejemplo hay gente que no escucha»; «Que los alumnos no hacen caso»; «perdemos mucho tiempo»; «pérdida de tiempo»
 - «Que parte del alumnado no esté de acuerdo con el tema»
- Aspectos relacionados con la diversidad cultural:
 - «les cultures, el físic i el color de pell»; «Que hay mucha gente de otro países»
 - «Que por ejemplo los africanos se junten con africanos. Que los cristianos se junten solo con cristianos...»
 - «Que Otros cultures se sentin oprimides»; «Que es fiquin amb aquestes persones o cultures»; «que qualcu es senti diferent»; «Tal vez o también suele pasar que por saber de donde eres ya van opinando sobre ti»

- Aspectos relacionados con el tipo de actividades que se realizan:
 - *«Pues que no hacen muchas cosas para prevenirlo»*
 - *«Que muchas de estas actividades, son opcionales y tengo que ser obligatorias. Además tanto los profesores como los alumnos le dan menos importancia a estas actividades que si fuera una actividad sobre matematicas o algo así»; «Que muchos de profesores no saben explicar muy bien estos temas, y los alumnos no colaboran (no ponen importancia)»*
 - *«que se hace de manera demasiado forzada, la mayoría de gente lo normaliza más en cuanto no hacen actividades constantemente»*
 - *«Que siempre promovemos otras culturas y casi nunca la española o la Balear. Creo que tendríamos que promover más la cultura que es la nuestra.»*
 - *«Hay que fomentar la integración más»*

- Otros aspectos relacionados con la actitud del centro y el profesorado hacia el alumnado:
 - *«que a veces engloban a todos»*
 - *«Que es te favoritisme a les nines»*

V42. ¿Crees que es importante que el centro se esfuerce más en promover un ambiente inclusivo y respetuoso con todas las personas?

	V42							
	Mujeres		Hombres		Otros		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gens	7	5,1	8	6,0	0	0,0	15	5,5
2	4	2,9	13	9,8	1	25,0	18	6,5
3	35	25,4	49	36,8	1	25,0	85	30,9
4	36	26,1	30	22,6	1	25,0	67	24,4
Totalmente	56	40,6	33	24,8	1	25,0	90	32,7
TOTAL	138	100	133	100	4	100	275	100

La mayoría de alumnado, el 57,1%, cree que es importante que el centro se esfuerce más en promover un ambiente inclusivo y respetuoso con todas las personas. No obstante, este porcentaje es significativamente superior entre las mujeres (el 66,7% frente al 45,4% de los hombres).

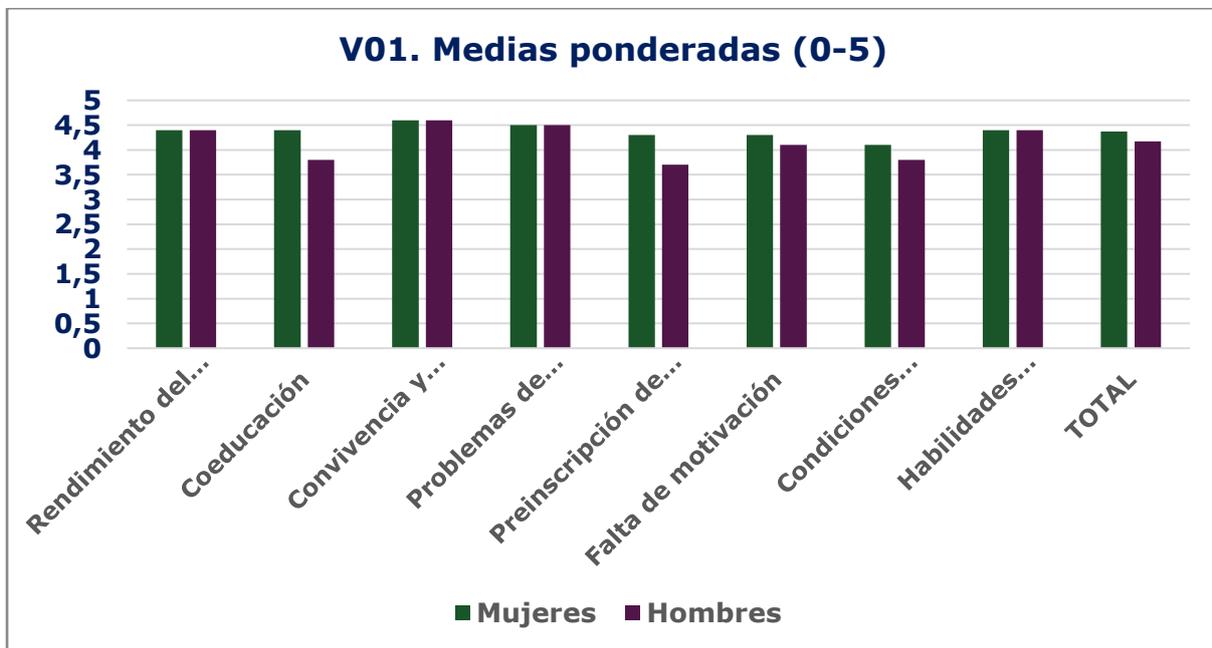
Profesorado

SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

V01 ¿En qué grado consideras importante trabajar los siguientes aspectos en nuestro centro?

	V01. Puntuaciones Medias ponderadas (0-5)		
	Mujeres	Hombres	Total
Rendimiento del alumnado	4,4	4,4	4,4
Coeducación	4,4	3,8	4,3
Convivencia y resolución de conflictos	4,6	4,6	4,6
Problemas de comportamiento	4,5	4,5	4,5
Preinscripción de las familias	4,3	3,7	4,15
Falta de motivación	4,3	4,1	4,2
Condiciones personales e historia familiar	4,1	3,8	4,1
Habilidades emocionales y por la vida	4,4	4,4	4,4
TOTAL	4,37	4,17	4,33

En general, el profesorado da importancia al conjunto de los diferentes aspectos mencionados, en todos los casos entre 4-5. Especialmente, puntúan con un grado alto de importancia la «Convivencia y resolución de conflictos» (un 4,6 de media tanto entre las mujeres como entre los hombres), seguido de los «Problemas de comportamiento» (con una puntuación de 4,5 entre los dos sexos) y del «Rendimiento del alumnado» y las «Habilidades emocionales y por la vida» (con un 4,4 los dos aspectos, coincidiendo también esta puntuación entre hombres y mujeres).



V2. ¿En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	V2. Puntuaciones Medias ponderadas (0-5)		
	Mujeres	Hombres	Total
Hay igualdad formal entre hombres y mujeres en el estado español	2,8	3,4	2,9
Hay igualdad real entre hombres y mujeres en el estado español	1,6	2,9	1,8
No es necesario implementar un modelo coeducativo, la escuela mixta ya promueve la igualdad dentro del aula	0,8	2,2	1,0
El movimiento feminista es fundamental para conseguir la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres	3,8	3,1	3,7
Actualmente ya no existe el patriarcado en las estructuras familiares	1,0	1,5	1,1
Dentro del mundo laboral no hay discriminación por razón de sexo	1,3	2,1	1,4
Se deben cuestionar los roles y los estereotipos de género	2,9	1,3	2,6

Se observa una clara discrepancia entre las percepciones de mujeres y hombres sobre la igualdad de género en España. Las mujeres son más críticas en su evaluación de la igualdad real y la discriminación, indicando que perciben una mayor falta de igualdad y más necesidades de medidas específicas para abordar estas cuestiones. Las mujeres puntúan mucho más bajo la igualdad real comparada con la igualdad formal, sugiriendo que reconocen una diferencia significativa entre la teoría y la práctica. Los hombres, por el contrario, tienen una percepción más optimista, pero todavía reconocen que hay más igualdad formal que real.

Las mujeres muestran un fuerte desacuerdo con la idea de que la escuela mixta ya promueve la igualdad dentro del aula, mientras que los hombres son un poco más inclinados a aceptarlo, aunque no con un apoyo contundente.

Las mujeres valoran más altamente la importancia del movimiento feminista para conseguir la igualdad de derechos, mientras que los hombres, aunque lo consideran importante, lo hacen en menor medida.

Patriarcado y discriminación laboral reciben puntuaciones bajas, especialmente por parte de las mujeres, que ven estas estructuras aún muy presentes. Los hombres también reconocen su existencia, pero de nuevo, de manera menos acentuada.

Por último, mujeres muestran su preocupación por la necesidad de cuestionar los roles y estereotipos de género. Los hombres, sin embargo, lo valoran mucho más bajo, indicando una menor percepción de la importancia de este cuestionamiento.

V3. ¿En qué grado consideras importante trabajar los siguientes aspectos en nuestro centro?

	V3. Puntuaciones Medias ponderadas (0-5)		
	Mujeres	Hombres	Total
	Nº	Nº	Nº
Igualdad de género	4,3	3,4	4,1
Violencia machista	4,4	3,6	4,2
Comportamientos y actitudes sexistas	4,5	4,1	4,4
Puntas estereoscópicas	4,4	3,6	4,3
Diversidad afectivo-sexual y de género	4,3	3,5	4,2
Educación sexual	4,4	4,4	4,4
TOTAL	4,4	3,8	4,3

El profesorado, en general, cree importante trabajar todos los aspectos mencionados, si bien entre las mujeres se le da un mayor grado de importancia (4,4 frente al 3,8). Entre los aspectos a los que se les da más importancia por parte de las mujeres se encuentran los «Comportamiento y actitudes sexistas» (4,5), seguido de «Violencia machista» (4,4), «Estereotipos» (4,4) y la «Educación sexual» (4,4). Entre los hombres los aspectos a los que se les da más importancia son la «Educación sexual» (4,4), seguido de los «Comportamientos y actitudes sexistas» (4,1).

V3b. ¿Echas en falta algún tema importante relacionado con los anteriores? ¿Cuál/s?

Las respuestas reflejan la necesidad de integrar una perspectiva más holística e inclusiva en la educación, que abarca aspectos emocionales, sociales y académicos, así como un análisis crítico de las estructuras sociales e ideológicas. Estas áreas de enfoque podrían contribuir a una formación más completa y equilibrada del alumnado, preparándolos mejor para la vida personal y profesional.

COEDUCACIÓN

V4. ¿En qué grado crees que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad?

	V4					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Gens) 1	2	3,6	2	16,7	4	6,0
2	0	0,0	1	8,3	1	1,5
3	1	1,8	2	16,7	3	4,5
4	16	29,1	5	41,7	21	31,3
(Muda) 5	36	65,5	2	16,7	38	56,7
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La mayor parte del profesorado que es positivo y necesario que el centro fomente la implantación de un modelo coeducativo o de educación en igualdad. El 94,6% de las mujeres responden que es «(Muy) 5» o casi muy «4», mientras que entre los hombres el porcentaje desciende al 58,4%. Tan solo el 3,6% de las mujeres opina que no es nada positivo ni necesario, frente al 16,7% de los hombres.

V4b. ¿Por qué?

El profesorado considera esencial implementar un modelo coeducativo para conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres. Argumentan que los centros educativos son espacios clave para corregir la desinformación que el alumnado recibe de internet, que a menudo perpetúa estereotipos de género. Creen que todavía queda mucho por hacer en materia de igualdad, y las escuelas pueden ofrecer una educación en valores que muchas veces no se encuentra en el entorno familiar.

Opinan que el modelo coeducativo es crucial para cambiar actitudes y valores patriarcales, concienciar sobre la violencia machista y promover la igualdad de derechos. Los centros educativos deben ser referentes para fomentar el respeto y la convivencia respetuosa entre el alumnado, preparándolos para una sociedad más equitativa y justa.

V5. ¿Incorporas la perspectiva de género a tu tarea docente? (Puedes elegir más de una respuesta)

	V5					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
No	3	5,5	0	0,0	3	4,5
Sí. En la programación de aula y los materiales didácticos	14	25,5	3	25,0	17	25,4
Sí. A través de actividades específicas	6	10,9	2	16,7	8	11,9
Sí. A través de eventos puntuales.	9	16,4	5	41,7	14	20,9
Sí, a tot	11	20,0	0	0,0	11	16,4
Sí, a la programación y actividades específicas	9	16,4	0	0,0	9	13,4
Sí, a la programación y acontecimientos puntuales	1	1,8	0	0,0	1	0,0
Sí, a eventos puntuales y actividades específicas	2	3,6	2	16,7	4	0,0
TOTAL	55	100	12	83	67	93

El 94,5% de las mujeres y el 100% de los hombres afirma incorporar la perspectiva de género a su tarea docente.

Destaca que el 20,8% de las mujeres afirma incorporar la perspectiva de género tanto en eventos puntuales como en actividades específicas y en la programación del aula y materiales didácticos, mientras que ningún hombre afirma aplicarlo en todos los aspectos.

V6. ¿En qué grado crees que se implica al resto de profesorado en la implantación de la perspectiva de género?

	V6					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Gens) 1	1	1,8	0	0,0	1	1,5
2	11	20,0	2	16,7	13	19,4
3	27	49,1	6	50,0	33	49,3
4	14	25,5	4	33,3	18	26,9
(Muda) 5	2	3,6	0	0,0	2	3,0
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Alrededor de la mitad del profesorado encuestado, el 49,1% de las mujeres y el 50% de los hombres, se sitúan en un punto neutro respecto al grado de implicación del equipo docente en la implantación de la perspectiva de género. Entre las mujeres la percepción de esta integración resulta ligeramente más crítica que entre los hombres, el 21,8% opina que «Gens» o casi nada «2», frente al 16,7% de los hombres.

V7. ¿Piensas que se implican más las profesoras que los profesores?

	V7					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sí	22	40,0	5	41,7	27	40,3
Pot ser	23	41,8	3	25,0	26	38,8
No	6	10,9	3	25,0	9	13,4
No lo sé	4	7,3	1	8,3	5	7,5
TOTAL	55	100	12	100	67	100

El 40,3% del profesorado, en porcentajes casi idénticos entre mujeres y hombres, afirma que las mujeres que forman parte del equipo docente se implican más que sus compañeros. El 41,8% de las mujeres y el 25% de los hombres cree que es posible que haya una mayor implicación por parte de ellas. De esta forma, los hombres sostienen una opinión más crítica hacia esta afirmación, ya que el 25% lo niegan, frente al 10,9% de las mujeres.

V8. ¿Crees que cuentas con las herramientas necesarias para llevar a cabo una educación en igualdad?

	V8					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sí	23	41,2	4	33,3	27	40,3
Pot ser	18	32,7	7	58,3	25	37,3
No	11	20,0	1	8,3	12	17,9
No lo sé	3	5,5	0	0,0	3	4,5
TOTAL	55	99	12	100	67	100

Las mujeres afirman de manera más contundente que los hombres, el 41,2% frente al 33,3%, contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo una educación en igualdad. No obstante, también son ellas las que muestran una posición más autocrítica al respecto, ya que una quinta parte opina que «No» cuenta con las herramientas necesarias, frente al 8,3% de hombres, entre quienes la opinión mayoritaria (el 58,3%) es que «Puede ser» sí cuentan con ellas.

V9. ¿Piensas que es necesaria más formación en coeducación para el equipo docente?

	V9					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	33	60,0	3	25,0	36	53,7
Pot ser	18	32,7	7	58,3	25	37,3
No	4	7,3	2	16,7	6	9,0
No lo sé	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La mayoría de las mujeres, el 60% tienen claro que es necesaria más formación en coeducación, mientras que entre sus compañeros, el 25% lo afirman tajantemente y el 58,3% lo valora como una posible opción. Cabe destacar que tan solo el 7,3% de las mujeres y el 16,7% de los hombres cree que «No» es necesaria dar más formación al equipo docente en coeducación, destacando de nuevo la discrepancia de convicciones entre los dos sexos.

V9b. Justifica tu respuesta

En cuanto a los motivos de que sea necesaria la formación en coeducación para el personal docente, se repite el hecho de la falta de formación y recursos: «*Mucha gente piensa que hace las tareas con perspectiva de género pero realmente no tienen formación, lo hacen por inercia y eso conlleva problemas a la hora de estructurar y preparar el material didáctico. Por ejemplo: una profesora que supuestamente trata el tema coeducativo o está involucrada en materia coeducativa pero luego pone canciones de Loquillo o en Sabina*». Otros comentarios van enfocados a la falta de interés por parte del profesorado: «*La mayoría del claustro diría que no se involucra demasiado en coeducación*».

Por otra parte, entre el personal que opina que no es necesaria la formación en coeducación al profesorado, se justifica con comentarios que bien podrían interpretarse como machistas: «*Simplemente tenemos que aplicar el sentido común. El radicalismo feminista sobra*»

V10. Como docente, ¿qué grado de voluntad / necesidad tienes de recibir formación en coeducación?

	V10					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Gens) 1	2	3,6	1	8,3	3	4,5
2	4	7,3	3	25,0	7	10,4
3	17	30,9	3	25,0	20	29,9
4	19	34,5	5	41,7	24	35,8
(Muda) 5	13	23,6	0	0,0	13	19,4
TOTAL	55	100	12	100	64	100

Respecto al grado de voluntad o necesidad que percibe el profesorado al recibir formación en coeducación, se observa otra vez una gran discrepancia entre las opiniones entre hombres y mujeres. Una tercera parte de los profesores encuestados (el 33,3%, sumando las opciones de «(Gens) 1» y «2») no tiene voluntad o no ve la necesidad de recibir formación en coeducación, mientras que entre las mujeres este porcentaje desciende al 10,9%. La gran mayoría del personal, y especialmente las mujeres, ven la necesidad o cuentan con la voluntad de formarse más en esta materia. V11. Lenguaje

	V11. Puntuaciones Medios ponderadas (0-5)		
	Mujeres	Hombres	Total
En los materiales didácticos que elaboro hago uso del lenguaje inclusivo	3,6	1,8	3,3
En clase, para dirigirme al alumnado uso el masculino genérico para referirme a ambos sexos	2,3	3,7	2,5
Me molesta o no estoy de acuerdo con el uso de lenguaje inclusivo y no sexista	0,9	2,4	1,2
Se me hace difícil el uso de lenguaje inclusivo y no sexista	1,6	2,3	1,8

Respecto a la utilización del lenguaje, observamos patrones diferentes entre hombres y mujeres. Ellas afirman integrar en mayor medida el lenguaje inclusivo dentro de los materiales didácticos que utilizan (3,6), mientras que ellos casi no lo tienen integrado. Por otro lado, los profesores afirman utilizar el masculino genérico en mayor grado que las mujeres. También admiten en mayor medida que se les hace más difícil la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista y que les molesta o no se encuentran de acuerdo en la utilización de un lenguaje no sexista.

ACTITUDES Y PERCEPCIÓN

V12P01. En nuestro claustro he detectado comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos

	V12P01					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	8	14,5	0	0,0	8	11,9
A veces	10	18,2	2	16,7	12	17,9
No	29	52,7	8	66,7	37	55,2
No lo sé	8	14,5	2	16,7	10	14,9
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Un porcentaje mayor de mujeres afirma haber detectado comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos en el claustro, el 32,7%¹⁰, frente al 16,7% de hombres que afirman que alguna vez lo han sentido. Más de la mitad del profesorado, el 52,7% de las mujeres y el 66,7% de los hombres, no cree que se den este tipo de actitudes, mientras que el 14,9% muestra desconocimiento al respecto.

V12P02. Se dan comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos entre el alumnado

	V12P02					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	32	58,2	4	28,6	36	52,2
A veces	19	34,5	5	35,7	24	34,8
No	3	5,5	3	21,4	6	8,7
No lo sé	1	1,8	2	14,3	3	4,3
TOTAL	55	100	14	100	69	100

La gran mayoría del profesorado opina que entre el alumnado se dan comentarios y comportamientos sexistas y/o homófobos, si bien las mujeres se muestran mucho más convencidas que los hombres al respecto. Tan solo el 5,5% de las mujeres no cree que se produzcan este tipo de actitudes frente al 21,4% de los hombres. Entre los que también muestran un mayor desconocimiento sobre este tema.

V12P03. ¿Has percibido algún tipo de acoso sexual o trato sexista en las niñas de tu clase o en el centro?

	V12P03					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	16	29,1	3	25,0	19	28,4
A veces	12	21,8	2	16,7	14	20,9
No	24	43,6	7	58,3	31	46,3
No lo sé	3	5,5	0	0,0	3	4,5
TOTAL	55	100	12	100	67	100

¹⁰ Se unifican las respuestas «Si» y «A veces».

Alrededor de la mitad del profesorado ha percibido algún tipo de acoso sexual o trato sexista a las niñas de su clase o del centro. Este porcentaje, no obstante, resulta superior entre las mujeres. La mayor parte de los hombres, el 58,3%, cree que no ha percibido acosos sexuales o tratos sexistas, opinión que comparten en menor medida las mujeres (el 43,6%).

V12P04. ¿Has percibido algún tipo de acoso sexual o trato sexista a los niños de tu clase o centro?

	V12P04					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	8	14,5	1	8,3	9	13,4
A veces	9	16,4	3	25,0	12	17,9
No	35	63,6	8	66,7	43	64,2
No lo sé	3	5,5	0	0,0	3	4,5
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Cuando se pregunta sobre los acosos sexuales o tratos sexistas hacia los niños, las respuestas del profesorado cambian respecto a la opinión que tenían sobre estas conductas hacia las niñas. La gran mayoría, el 64,2%, en este caso en porcentajes similares entre hombres y mujeres, niegan haber percibido este tipo de trato.

V13. ¿Qué tipo de violencia machista has observado o sufrido en el instituto? (Puedes elegir más de una respuesta)

	V13					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gorro	11	20,0	5	41,7	16	23,9
Violencia verbal	44	80,0	7	58,3	51	76,1
Violencia escrita	11	20,0	0	0,0	11	16,4
Violencia física	9	16,4	3	25,0	12	17,9

Destaca el hecho de que el doble de los hombres que de mujeres (41,7% frente al 20%) no cree que se dé ningún tipo de violencia machista en el instituto. Entre las violencias detectadas, la más recurrente es la violencia verbal, el 80% de las mujeres y el 58,3% de los hombres ha observado o sufrido este tipo de violencia machista en el instituto. La violencia escrita es la segunda que resulta más recurrente entre las mujeres (el 20%), si bien no hay ningún hombre que haga mención. Por último, la violencia física ha sido detectada por el 17,9% del profesorado.

V14P01. ¿Tienes expectativas profesionales diferenciadas de tu alumnado dependiendo de su sexo?

	V14P01					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	0	0,0	1	8,3	1	1,5
A veces	6	10,9	0	0,0	6	9,0
No	47	85,5	11	91,7	58	86,6
No lo sé	2	3,6	0	0,0	2	3,0
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La gran mayoría del profesorado encuestado cree que «No» tiene expectativas profesionales diferenciado de su alumnado en función del sexo, el 86,6%, en porcentajes similares entre los dos sexos. Tan solo un hombre afirma que «Si» tiene expectativas diferenciadas, mientras que el 10,9% de mujeres admite que «A veces».

V14P02. ¿Presupones la heterosexualidad de tu alumnado?

	V14P02					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	2	3,6	2	16,7	4	6,0
A veces	8	14,5	1	8,3	9	13,4
No	42	76,4	9	75,0	51	76,1
No lo sé	3	5,5	0	0,0	3	4,5
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La gran mayoría del profesorado, el 76,1%, en porcentajes muy similares entre mujeres y hombres, cree que no presupone la heterosexualidad de su alumnado. Tan solo el 18,1% de las mujeres y el 25% de los hombres encuestados admite que «Si» o «A veces». Por último, el 5,5% de las mujeres muestra desconocimiento al respecto.

V14P03. ¿Presupones la heterosexualidad del equipo docente?

	V14P03					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	2	3,6	2	16,7	4	6,0
A veces	9	16,4	1	8,3	10	14,9
No	42	76,4	8	66,7	50	74,6
No lo sé	2	3,6	1	8,3	3	4,5
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La gran mayoría del profesorado, en este caso en un porcentaje superior entre las mujeres (el 76,4%) que entre los hombres (el 66,7%), niega que presuponga la heterosexualidad del equipo docente. El 20% de las mujeres y el 25% de los hombres admite que «Si» o «A veces».

V15. ¿Piensas que el centro da suficiente visibilidad a las aportaciones científicas y culturales de la mujer al saber?

	V15					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	24	43,6	7	58,3	31	46,3
No	12	21,8	0	0,0	12	17,9
No lo sé	19	34,5	5	41,7	24	35,8
TOTAL	55	100	12	100	67	100

El 43,6% de las mujeres y el 58,3% de los hombres consideran que el centro da suficiente visibilidad a estas aportaciones. En total, el 46,3% de los encuestados comparten esta opinión. Por otro lado, el 21,8% de las mujeres creen que no se da suficiente visibilidad, mientras que ningún hombre lo piensa. En general, el 17,9% de los encuestados tienen esta opinión. Finalmente, el 34,5% de las mujeres y el 41,7% de los hombres no están seguros, sumando un total del 35,8% de indecisos.

En resumen, mientras que una mayoría significativa percibe una visibilidad adecuada, existe una proporción notable que no lo sabe o no lo ve así, con más mujeres que expresan dudas o insatisfacción.

V15b. Justifica tu respuesta.

La mayoría del profesorado considera que el centro hace esfuerzos para dar visibilidad a las aportaciones científicas y culturales de las mujeres, pero reconoce que aún queda mucho camino por recorrer. Aunque se realizan actividades e iniciativas periódicas, como exposiciones y proyectos específicos, a menudo estas acciones son puntuales y no están integradas de manera consistente en todas las materias ni en los materiales didácticos.

El profesorado destaca la dificultad de cambiar una situación donde las mujeres han sido históricamente silenciadas y subraya la importancia de incluir las biografías y contribuciones de las mujeres de manera más constante y transversal en el currículo escolar. También se menciona la necesidad de aprovechar más las oportunidades para dar visibilidad a las mujeres no sólo en días especiales, sino de manera continuada.

V16. ¿Piensas que el centro da suficiente visibilidad a las personas LGTBI?

	V16					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	11	20,0	4	33,3	15	22,4
No	23	41,8	2	16,7	25	37,3
No lo sé	21	38,2	6	50,0	27	40,3
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Una mayoría relativa de las personas encuestadas (37,3%) cree que no se da suficiente visibilidad a las personas LGTBI, con más mujeres que expresan esta opinión, mientras que un número significativo de personas, especialmente hombres, no están seguros. Concretamente,

el 20% de las mujeres y el 33,3% de los hombres consideran que el centro da suficiente visibilidad a las personas LGTBI, con un total del 22,4% de los encuestados que comparten esta opinión. Un 41,8% de las mujeres cree que no se da suficiente visibilidad, en comparación con el 16,7% de los hombres. En total, el 37,3% de los encuestados tienen esta opinión. Finalmente, el 38,2% de las mujeres y el 50% de los hombres no están seguros, sumando un total del 40,3% de indecisos.

V16b. Justifica tu respuesta.

El profesorado reconoce avances en la visibilización de las personas LGTBI, pero considera que aún queda mucho por hacer. La visibilización a menudo se limita a días concretos y faltan iniciativas específicas. Hay desinformación entre el alumnado y se necesita más información sobre el tema. En resumen, hay que integrar mejor la visibilización LGTBI en las actividades cotidianas del centro, más allá de eventos puntuales.

INTERCULTURALIDAD

V17. ¿Cómo describirías la importancia de la diversidad intercultural en nuestro centro educativo?

	V17					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(Gens) 1	1	1,8	0	0,0	1	1,5
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	3	5,5	3	25,0	6	9,0
4	13	23,6	4	33,3	17	25,4
(Muda) 5	38	69,1	5	41,7	43	64,2
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La mayoría de las mujeres (69,1%) considera la diversidad intercultural muy importante, comparado con el 41,7% de los hombres. Un 23,6% de las mujeres y un 33,3% de los hombres la valoran como importante. En cambio, un 25% de los hombres y un 5,5% de las mujeres le dan una importancia media. Sólo una mujer (1,8%) considera la diversidad intercultural nada importante, mientras ningún hombre lo hace.

En general, el 64,2% de los encuestados considera la diversidad intercultural muy importante, con una tendencia más alta entre las mujeres. Esto indica una valoración general positiva de la diversidad intercultural, con una mayor importancia percibida entre las mujeres.

V18. ¿Has recibido formación específica sobre diversidad intercultural? Si es así, describe brevemente el tipo de formación.

	V18					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	10	18,2	1	8,3	11	16,4
No	45	81,8	11	91,7	56	83,6
TOTAL	55	100	12	100	67	100

En términos generales, el 83,6% de los encuestados no han recibido formación específica en diversidad intercultural, mientras que sólo el 16,4% sí lo han hecho. Esto indica que la mayor parte de los encuestados, independientemente del género, no han recibido formación específica en esta área, aunque hay una ligera mayor proporción de mujeres que sí han recibido formación en comparación con los hombres.

Entre el profesorado que ha recibido formación específica en diversidad intercultural, hay varios tipos de formación. Algunos han cursado másteres y posgrados que incluyen temas de diversidad intercultural, como el máster de política de género sobre mujeres refugiadas y un posgrado de coeducación. Otros han asistido a cursos específicos y han realizado tesinas aplicadas a la interculturalidad. Hay quien se ha formado por su cuenta, viendo la diversidad en el centro educativo y elaborando materiales para trabajar con alumnado de diferentes culturas. También hay profesorado que ha asistido a conferencias y charlas de ONGs, y uno que ha recibido formación desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua.

V19. ¿Cómo valoras la importancia de incorporar contenidos y perspectivas interculturales a tu materia?

	V19					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muy importante	31	56,4	3	25,0	34	50,7
Importante	18	32,7	3	25,0	21	31,3
Moderadamente importante	6	10,9	6	50,0	12	17,9
Poco importante	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nada importante	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Globalmente, el 50,7% del total de encuestados considera el aspecto muy importante, el 31,3% el importante y el 17,9% el moderadamente importante. Una mayoría de mujeres (56,4%) considera este aspecto muy importante, en comparación con sólo el 25% de los hombres. En la categoría «Importante», el 32,7% de las mujeres y el 25% de los hombres coinciden. Por el contrario, el 50% de los hombres valoran el aspecto como moderadamente importante, frente al 10,9% de las mujeres. No hay respuestas en las categorías «Poco importante» y «Nada importante». Estos datos muestran que las mujeres perciben el aspecto con más importancia que los hombres, con un consenso generalizado sobre su relevancia.

V20. ¿Utilizas recursos didácticos (libros, películas, artículos, etc.) que reflejen una amplia variedad de culturas y perspectivas? Si os gusta, proporcione ejemplos.

	V20					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Si	37	67,3	6	50,0	43	64,2
No	18	32,7	6	50,0	24	35,8
TOTAL	55	100	12	100	67	100

Un 67,3% de las mujeres afirma utilizar estos recursos, en comparación con el 50% de los hombres. Esto muestra una mayor tendencia entre las mujeres a incorporar materiales didácticos diversos en términos culturales y de perspectivas. En cambio, un 32,7% de las mujeres y un 50% de los hombres dicen no utilizar estos recursos, indicando una disparidad en el uso de estos materiales entre los dos géneros.

Entre el profesorado que afirma utilizar los recursos didácticos para reflejar la diversidad cultural, se llaman libros, películas, documentales, y textos literarios. Algunos ejemplos incluyen «12 años de esclavitud» y «La lista de Schindler», así como vídeos sobre racismo. También se realizan actividades prácticas como talleres de cocina del mundo, proyectos sobre culturas, y ejercicios de diversidad lingüística. Sin embargo, hay profesorado que reconoce que necesitan mejorar en la incorporación consistente de estos contenidos. En general, hay un esfuerzo por incluir perspectivas diversas, pero con margen para una mayor integración.

V21. ¿Cómo promueves un ambiente de aula inclusivo y respetuoso hacia todas las culturas?

El profesorado fomenta un ambiente inclusivo y respetuoso hacia todas las culturas mediante diversas estrategias:

Actitud y Normas:

Tolerancia cero a comportamientos racistas, sexistas u homófobos.
Respeto y empatía como valores fundamentales.

Actividades y Dinámicas:

Dinámicas de cohesión de grupo y actividades coeducativas.
"Tutoría temática" con presentaciones sobre diferentes culturas.

Recursos Didácticos:

Uso de materiales que incluyen diversas culturas y perspectivas.
Textos literarios, vídeos, películas y debates.

Educación y Sensibilización:

Fomentar el respeto y corregir estereotipos mediante discusiones y reflexiones.

En resumen, el profesorado combina actitudes respetuosas, actividades dinámicas, recursos didácticos diversos y sensibilización constante para crear un ambiente inclusivo y respetuoso para todas las culturas.

V22. ¿Cómo abordas los conflictos o malentendidos que pueden surgir debido a diferencias culturales entre el alumnado?

En referencia a cómo se abordan los conflictos o malentendidos que pueden surgir debido a diferencias culturales entre el alumnado, el profesorado encuestado hace referencia especialmente al diálogo y la conversación empática, proporcionando espacios de reflexión y compartiendo puntos de vista. También se hace referencia a mediaciones, círculos restaurativos y dinámicas de cohesión grupal.

V23. ¿De qué manera colaboras con tus colegas para promover la diversidad intercultural en el centro?

Hay 11 personas que admiten no colaborar de ninguna manera con el resto del equipo docente para promover la diversidad intercultural en el centro (2 hombres y 9 mujeres). Entre las personas que afirman colaborar, hay quien indica que si bien lo hace cree que no es suficiente. Entre los aspectos recurrentes se encuentra, principalmente, la participación en actividades propuestas por el centro o por otros departamentos. En menor medida se indica la promoción dentro del equipo directivo, la realización de exposiciones, charlas, presentaciones, la realización de actividades orientadas a las personas recién llegadas, la realización de proyectos, concienciación en las reuniones realizadas.

V24. ¿Cuáles cree que son los mayores desafíos para promover la diversidad intercultural en el centro?

Hay un total de 13 personas que o bien no lo sabe o bien cree que no hay ningún desafío para promover la diversidad intercultural en el centro (9 mujeres y 4 hombres).

Los resultados indican que los principales desafíos para promover la diversidad intercultural en el centro incluyen la necesidad de un plan de actuación claro y una mejor formación del profesorado. También se destaca la presencia de prejuicios y estereotipos tanto en el profesorado como en el alumnado, muchos de los cuales son aprendidos en casa.

Además, hay una falta de recursos y tiempo para implementar adecuadamente las actividades interculturales, así como una falta de interés y empatía tanto del profesorado como de las familias. La integración de la diversidad en los materiales didácticos y el balance entre la enseñanza del currículo y la promoción de la diversidad son otros retos significativos.

Finalmente, la necesidad de romper con los estereotipos y fomentar un ambiente de respeto y tolerancia son vistos como desafíos esenciales para una integración efectiva de la diversidad intercultural en el centro.

V25. ¿Has recibido alguna vez retroalimentación (alumnado, familias, colegas) sobre cómo manejas la diversidad intercultural en el aula?

	V25					
	Mujeres		Hombres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sí	6	10,9	0	0,0	6	9,0
No	49	89,1	12	100,0	61	91,0
TOTAL	55	100	12	100	67	100

La mayoría del profesorado, en el caso de los hombres el 100%, no ha recibido retroalimentación sobre su forma de manejar la diversidad intercultural en el aula. Tan solo el 10,9% de las mujeres, un total de 6 personas, afirman haberlo recibido en alguna ocasión. A continuación se indican los aprendizajes o ajustes que han realizado como resultado de esta retroalimentación:

- «A final de curso siempre pedimos opinión de las actividades realizadas y de la forma de dar clase. Esta encuesta anónima nos hace ver cuáles son nuestras fortalezas, en qué debemos mejorar y qué actividades gustan más a nuestro alumnado»
- «He compartido material para el alumnado recién llegado para poder trabajar en las diferentes áreas»
- «La manera con la que trabajar el vocabulario de las profesiones»
- «Reflexiones y diálogos dentro del aula con los y las alumnas»
- «Trabajar cocina con las diferentes recetas típicas de diferentes culturas»

8.4. Acciones previas realizadas en materia de igualdad de género

A continuación se identifican las acciones previas realizadas en materia de igualdad de género en el centro:

Listado de programas de formaciones a profesorado en materia de igualdad (desde 2019)

- **Curso 2020:** curso de formación sobre conceptos básicos de Coeducación (impartido por Susana Carayol y Antònia Alcaraz, profesoras del centro y formadas en el tema).
- **Curso 2021:** Nuevas masculinidades. Impartido por Miquel Far (formación de dos horas de duración).
- **Curso 2023:** formación sobre lenguaje no sexista y materiales didácticos con perspectiva de género.

Listado de talleres y acciones realizadas en materia de igualdad a alumnado (desde 2019)

- **Curso 2021:** formación grupo alumnado coeducador. Conceptos básicos sobre igualdad, coeducación y diversidad sexual (Sandra Sedano).
- **Curso 2021:** formación grupo alumnado coeducador. Curso de coeducación impartido por las profesoras del centro: Susana, Antònia y Mar.
- **Curso 2021:** Formación denominada Cuerpo y género con un grupo de 1º de ESO y sus tutoras: Susana y Antònia, impartido por el CEP y con colaboración del museo Es Baluard.
- **Curso 2021-2022:**
 - Cuentacuentos sobre violencias machistas.
 - Talleres sobre pornografía impartidos por Lluís Ballester.
 - Charlas sobre relaciones afectivo-sexuales saludables a cargo de Bel Olid.
 - Charlas sobre nuevas masculinidades a cargo de Miquel Far.
 - Charla sobre su experiencia a cargo de una exalumna víctima de violencia de género.
 - Charla de Nadia Ghulam (refugiada afgana) y lectura de su libro: El secreto de mi turbante.
 - Adicciones a las redes sociales con perspectiva de género: a cargo de Sandra Sedano.
- **Curso 2022-2023:**
 - Repetición de los talleres del curso anterior: pornografía, nuevas masculinidades, experiencia.

- Presentación del cortometraje Mujer de Marga Melià y charla de la directora.
- Talleres de Palmaeduca: corresponsabilidad, amor romántico, sexualidad sana, relaciones sexuales igualitarias.
- Talleres antirracismo/m