

DIAGNÓSTICO DEL TRATAMIENTO DEL GÉNERO EN LOS DOCUMENTOS DE CENTRO: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESCALA OBSERVACIONAL VAL-GEN

*Assessment of the gender approach in school papers:
design and application of the observational scale Val-Gen*

*Diagnosticque du traitement du genre dans les documents
de centre: dessin et application de l'echelle observationelle
Val-Gen*

M.^a Teresa PADILLA, Emilia MORENO y Enrique VÉLEZ
Universidades de Sevilla y Huelva

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 77-98]

Ref. Bibl. M.^a TERESA PADILLA, EMILIA MORENO y ENRIQUE VÉLEZ. Diagnóstico del tratamiento del género en los documentos de centro: diseño y aplicación de la escala observacional Val-Gen. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 77-98.

RESUMEN: Este artículo presenta el proceso de diseño y aplicación de la escala observacional Val-Gen, a través de la cual se pretende valorar en qué grado los diferentes documentos escolares (proyecto educativo, proyecto curricular, plan de orientación y acción tutorial, ROF, plan anual y memorias anuales) recogen los valores de género e integran la educación para la igualdad de oportunidades. Se describe, por tanto, el marco conceptual a partir del cual se elaboró dicha escala, la estructura de ésta y el proceso a través del cual se confeccionó. Se discuten, asimismo, los resultados de una primera aplicación a los documentos escolares de dos centros de enseñanza en la que participaron 12 observadores/as.

SUMMARY: In this article, the process of design and application of the observational scale named Val-Gen is presented and described. This scale pretends to assess the extent which gender values and equal opportunities are integrated in several school papers (such as educational project, curriculum project, guidance programs, etc.). The scale conceptual framework, structure and process by means of which it has been designed, are described. Also, results from the scale application through two schools and by 12 observers are presented and discussed.

RÉSUMÉ: Cet article présente le procès de dessin et application de l'échelle Val-Gen, avec laquelle on prétend évaluer le degré avec lequel les différents documents écoliers (projet éducatif, projet du curriculum, plan d'orientation et action du tuteur, ROF, plan annuel et mémoires annuels) recueillent les valeurs du genre, et composent l'éducation pour l'égalité des opportunités. On décrit ainsi le marc conceptuelle, l'estructure et le procès de confection de l'échelle, et en même temps les résultats d'une première application en deux centres d'enseignement avec la participation de 12 observateurs.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos consiste en la descripción del proceso que hemos seguido para diseñar y aplicar una escala observacional¹ del tratamiento que el género recibe en los documentos de los centros escolares (proyectos educativos, curriculares, de orientación y acción tutorial, reglamentos de organización y funcionamiento, planes anuales y memorias). En las próximas páginas describiremos las fases y tareas que hemos ido abordando para la construcción de esta escala, así como los resultados y conclusiones que podemos ofrecer tras una primera aplicación de la misma.

El diseño y aplicación de la escala se ha realizado dentro del proyecto de investigación que lleva por título *Evaluación de la intervención escolar en el desarrollo y construcción de los valores de género*, financiado por la Junta de Andalucía. Dicho proyecto consiste en un estudio de caso en dos colegios públicos de la localidad onubense de Ayamonte, y pretende profundizar en el tratamiento que reciben los valores de género y la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, tanto en los documentos curriculares, como en la práctica educativa de los centros de referencia. Con esta finalidad y a lo largo de dos cursos escolares, se están aplicando diferentes estrategias de recogida de información, entre las que cabe destacar la técnica *delphi*, la observación mediante registros de incidentes críticos y la *Escala de actitudes ante el género*, diseñada ad hoc por el equipo de investigación.

¹ De ahora en adelante, nos referiremos a la escala como Val-Gen, o *Escala para la observación de los valores de género recogidos en los documentos de centro*.

Dado que también era nuestra intención conocer cómo se recogen las cuestiones relativas al género en los documentos escolares (ya que éstos son la referencia oficial de lo que un centro se propone conseguir y cómo se propone hacerlo), hemos desarrollado la escala Val-Gen para responder a esta finalidad. Hay que puntualizar, no obstante, que valorar cómo se recogen ciertas dimensiones en documentos y materiales escritos es una tarea que reviste una cierta complejidad, máxime cuando la temática a explorar —el género y la igualdad de oportunidades entre los sexos— es relativamente controvertida y resbaladiza, puesto que, en torno a ella, son muchas y diversas las opiniones existentes (igualdad de géneros, pensamiento de la diferencia sexual...) y, por tanto, resulta difícil establecer *qué* se va a analizar y *cómo* se va a proceder a hacerlo. Por esta razón, en este trabajo vamos a dedicar un espacio importante a la descripción del proceso a través del cual se ha desarrollado la escala, de manera que se puedan apreciar las dificultades que se han encontrado y las decisiones que se han tomado en torno a ellas, lo cual puede ser de utilidad para posteriores trabajos en esta línea.

2. MARCO CONCEPTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE LA ESCALA

Los documentos propios de los centros educativos (Proyecto de Centro y otros) deben reflejar las aspiraciones, modelos, estrategias y pautas que presiden y regulan la vida y la actividad dentro de dichos centros. En este sentido, un documento de centro es un «listado oficial» y, por supuesto, público de los compromisos que la escuela adquiere con su comunidad en lo que respecta a la educación. Así se plantea en la legislación vigente, según la cual, el Proyecto Educativo de Centro se puede definir como

el instrumento para la planificación que enumera y define las notas de identidad del centro, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que definen y distinguen al centro, formula las finalidades educativas que pretende conseguir, adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica adecuadas a su contexto específico, y expresa la estructura organizativa del centro. Su finalidad es dotar de coherencia y personalidad propia a los centros» (Decreto de Educación Secundaria de la CEJA, BOJA del 20 de junio de 1992).

En coherencia con ello, los proyectos educativos, curriculares, de formación, de orientación... deben estar dirigidos a la totalidad de sus usuarios/as y además deben ofrecer respuesta a las necesidades —comunes y diversas— de todas aquellas personas a las cuales van dirigidos. La escuela debe convertirse, por tanto, en un espacio donde se desarrollen las conciencias democráticas y el respeto a las diferencias, y esto debe reflejarse en las múltiples facetas de la actividad educativa, incluida, por supuesto, la planificación. Es por ello que entendemos que, desde un punto de vista general, los documentos escolares han de cumplir unos mínimos que podríamos concretar en:

- 1) El uso de un lenguaje que no discrimine a una minoría o parte de sus usuarios/as. Más concretamente, el lenguaje desde el cual está elaborado debe ser no sexista, además de respetuoso con la totalidad de opciones ideológicas y culturales de una comunidad.
- 2) Dar respuesta, mediante sus objetivos (tanto si hablamos de finalidades educativas como de objetivos concretos de un área para un determinado ciclo) a todas las necesidades del alumnado hacia el que va dirigido. No podrá, por esta razón, privilegiar las necesidades de un subgrupo de este alumnado a expensas de otros colectivos minoritarios o ignorar las de éstos. En este sentido, los objetivos a conseguir no sólo deben referirse al logro de la igualdad (de género, razas, culturas, etnias...), sino que, dentro del reconocimiento y respecto a la diferencia, han de cubrir las carencias que grupos de alumnas y alumnos concretos pueden manifestar en momentos diferentes de su desarrollo.
- 3) Como cabe esperar, los contenidos, actividades y/o actuaciones que se planifican deben estar en consonancia con los objetivos marcados. Es decir, no han de quedar objetivos que no aparezcan desarrollados a través del conjunto de contenidos, actividades y actuaciones que se van a realizar.
- 4) Dada la función educadora de la escuela, que va más allá de la meramente instructiva, estos documentos deben concretar cuestiones como el abordaje de la transversalidad, la realización de la orientación y la acción tutorial y el tratamiento de la diversidad, las cuales muchas veces forman parte del currículum oculto. Así, la LOGSE y la normativa que la regula prescriben unas funciones a desarrollar, unos objetivos a potenciar, un conjunto de actuaciones a realizar... Todos ellos deben tener su lugar en un documento de centro para asegurarnos así que la planificación que se hace de la labor educativa, no sólo no los olvida, sino que también indica qué y cómo se va a trabajar.
- 5) Por último, ciertos documentos, como los planes anuales y las memorias que elaboran los equipos docentes, deben reflejar con fidelidad las preocupaciones de la comunidad educativa, de manera que han de explicitar aspectos como las actuaciones sobre las que existe cierta insatisfacción docente, las decisiones en torno a necesidades que deben resultar más o menos prioritarias para cursos posteriores, las carencias que demandan nuevas intervenciones... A ello debemos unir la reflexión sobre los objetivos conseguidos, las necesidades satisfechas, las carencias resueltas...

En consecuencia con todo ello, la cuestión del sexismo y de la igualdad de oportunidades –aspecto recogido como prioritario en la LOGSE– debe ocupar un lugar en la dinámica de planificación de la escuela. Los documentos de centro, en tanto que resultado de esta planificación, deben reflejar claramente cómo, cuándo, dónde y por qué se aborda este tema, de manera que, dependiendo del papel y

tipo de cada documento, todos ellos deben articular distintas dimensiones de esta realidad.

Sin embargo, en nuestra opinión la escuela y sus documentos son un reflejo más de la cultura androcéntrica en la que vivimos. En ella se ignora la presencia de las mujeres, los valores tradicionalmente femeninos y las necesidades específicas de las niñas. Esta forma de ver el mundo y las relaciones humanas tiene un arraigo tan profundo que generalmente no somos conscientes de ella, aunque la reproducimos en nuestras relaciones cotidianas (Bonaf, 1997). Desde nuestro punto de vista, la escuela también la reproduce en lo que constituye el «escaparate» de su concepción educativa; nos referimos, lógicamente, a los documentos escolares. En ellos, a pesar de que «está de moda» el uso de un lenguaje políticamente correcto (el no sexista) y la introducción del concepto de igualdad (de géneros), basta observar con cierta sistematicidad para percibir un gran número de evidencias de una realidad y una cultura androcéntricas (Subirats y Tomé, 1992).

En definitiva, los documentos escolares no siempre reflejan adecuadamente los valores y necesidades femeninas y esto se puede observar en las finalidades y objetivos, los contenidos/actividades o el tratamiento de la transversalidad. Es necesario, a nuestro juicio, transformar la actual escuela mixta en una escuela coeducativa. Partiendo del paradigma básico de análisis de género, superando la jerarquización sociocultural del género y potenciando el desarrollo integral de las personas (Salas, 1992). En este proceso consideramos que es fundamental modificar la cultura organizativa y didáctica de los centros en la que el profesorado tiene un papel fundamental y los documentos curriculares son su reflejo. Estas culturas, como señala Andy Hargreaves (1998), no existen en el vacío, sino que están basadas en estructuras. Son las estructuras de tiempo y espacio las que configuran en las escuelas las relaciones entre las personas. Así, la principal reestructuración en las escuelas se refiere a la modificación de tiempos, espacios, de reglas, de relaciones, de funciones y de responsabilidad que las personas tienen en ellas.

3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1. *Objetivos de la escala Val-Gen*

Con la escala observacional que aquí presentamos (cuyos indicadores se presentan en el anexo 1) se pretende:

- Conocer en qué grado encontramos ciertos indicadores de sexismo de carácter general (lenguaje y presencia femenina) en los documentos de centro (proyecto educativo, proyecto curricular, plan de orientación y acción tutorial, ROF, planes y memorias anuales).
- Conocer en qué grado los objetivos, contenidos, actividades, organización y evaluación que planifica el centro escolar integran los valores femeninos y de respeto al género.

3.2. *Proceso de elaboración de la escala*

A la hora de realizar el proceso de observación que respondiera a estos objetivos, en un principio, nuestra intención era hacer un análisis de contenido que identificara un conjunto de categorías descriptivas del tratamiento que lo femenino recibe en los documentos escolares de los dos centros en los que realizamos nuestra investigación. Esto implica trabajar de manera inductiva, es decir, sacando categorías e indicadores desde una lectura detenida de lo que aparece en los documentos. Para obtener una mayor riqueza en el sistema categorial, se decidió que fuera elaborado independientemente por cuatro investigadores/as, para hacer posteriormente una triangulación que condujera a un sistema de categorías más exhaustivo e integrador.

Sin embargo, la puesta en común de los análisis individuales puso de manifiesto las dificultades comunes que habían experimentado todos/as los/as analistas. Estas dificultades se refieren al hecho de que, por lo general, el tratamiento de los valores femeninos en los documentos escolares es bastante pobre e insuficiente y, como consecuencia de ello, son escasas las categorías y fragmentos textuales que pueden tener alguna significación. Es por ello que se decidió proceder de forma contraria, es decir, desde un planteamiento más deductivo que consistiría en decidir *qué debe haber* para posteriormente analizar si en los documentos de los dos centros *lo hay* y en *qué* grado. Nuevamente, los/as analistas trabajamos independientemente, formulando los indicadores que nos parecían necesarios para después someterlos a un nuevo proceso de triangulación.

Como resultado de esta triangulación, aparecieron dos grupos de categorías que pueden a su vez subdividirse:

- *Categorías relativas a la observación de aspectos generales*, grupo que engloba cuestiones que se consideran comunes a todos los documentos analizados. Fundamentalmente se refieren al uso del lenguaje y a la presencia femenina (actividades y cargos en los que participa la mujer).
- *Categorías específicas de cada documento o grupo de documentos*, que recogen un conjunto de indicadores que sólo se pueden observar en ciertos documentos y no en otros. En este amplio grupo hemos diferenciado, a su vez, los siguientes subgrupos:
 - Finalidades educativas y objetivos generales de etapa.
 - Proyectos curriculares por áreas/ciclos.
 - Planes de orientación y acción tutorial.
 - Tratamiento de la transversalidad.
 - Profesorado y espacios educativos.

Este sistema categorial fue mejorado con la revisión de trabajos similares realizados en el contexto español, concretamente los de Espín y Rodríguez Moreno (1996) y Subirats y Tomé (1992). Puesto que en ambos trabajos se presentan pautas para el análisis del sexismo en los centros educativos y en ciertos tipos de materiales

didácticos, tomamos como referencia algunas de las categorías usadas por las autoras que nos permitían completar y mejorar el sistema que nosotros/as habíamos diseñado.

Una última cuestión en torno a las categorías que hemos de mencionar se refiere a su formulación. En este sentido, su redacción definitiva ha tenido lugar tras un proceso de depuración en el que sometíamos a análisis las expresiones para que cumplieran los requisitos de exhaustividad y mutua exclusividad (Anguera, 1993). Estos requisitos aplicados al tema que nos ocupa (valores de género y tratamiento de lo femenino en la planificación escolar) han planteado numerosas dificultades relacionadas con la operativización de dicha temática, teniendo en cuenta las características que los diferentes tipos de documentos deben cumplir. El consenso entre analistas ha sido el criterio mediante el cual se ha decidido la versión definitiva de cada indicador.

3.3. Estructura y formato de la escala Val-Gen

Una vez formuladas las categorías se procedió a elaborar unas rejillas en las que éstas se presentan a la persona que va a realizar la observación. Puesto que, como ya hemos mencionado, las categorías conforman varios grupos, al final optamos por recogerlas en tres rejillas:

- Rejilla nº 1: indicadores referidos al uso del lenguaje.
- Rejilla nº 2: indicadores referidos al proyecto curricular. En ésta se agrupan otras cuatro rejillas: finalidades educativas y objetivos generales de etapa; proyectos curriculares por áreas/ciclos; planes de orientación y acción tutorial; tratamiento de la transversalidad.
- Rejilla nº 3: indicadores referidos al profesorado y espacios organizativos.

En la última de ellas aparecen los indicadores de presencia femenina, dimensión que anteriormente calificábamos como general, junto con los indicadores de uso del lenguaje; no obstante, se ha preferido este formato de presentación para facilitar la lectura y manejo de documentos. Así, los indicadores de presencia femenina suelen aparecer en el ROF y en determinados apartados del plan anual; de esta forma, para cumplimentar cada rejilla, no es necesario revisar la totalidad de los documentos, sino sólo el grupo de ellos que contiene la dimensión o dimensiones a observar.

Otra decisión relevante se refiere a los formatos para la respuesta. Hemos optado por una escala de estimación numérico-descriptiva en la que se admiten los siguientes niveles:

- a) En la rejilla nº 1: un 1 indica que la categoría en cuestión no aparece *nunca o casi nunca*; un 2 indica que aparece *algunas veces*; y un 3 que figura *siempre o casi siempre*.

- b) En las rejillas nº 2 y 3: un 1 indica que no se hace *ningún tipo de alusión* a la categoría en cuestión; un 2 indica que la alusión que se hace a la categoría es *genérica* (contemplando la diferencia sexual como una diferencia más); y un 3 que la alusión que se hace es *específica y explícitamente enfocada* a la categoría a observar.

Descartamos la opción de dos grados en la respuesta puesto que supondría que, por el hecho de que una determinada categoría apareciera una vez, ya se obtendría un valor positivo. Por otra parte y dado que una gran parte de las categorías aluden a cuestiones relativamente abstractas, una escala con mayor número de grados en la respuesta (cuatro, cinco...) produciría más dificultades a la hora de responder; a las personas que realizan la valoración les resultaría complejo decidir entre, por ejemplo, un 4 y un 5, y no tendríamos constancia de que todas estas personas se refieren a lo mismo, es decir, lo que cada persona valora con 4 no tiene por qué ser la misma «cantidad» del rasgo que ha considerado otra persona distinta.

Además de una valoración de carácter cuantitativo del grado en que cada categoría aparece en el correspondiente documento, nos pareció necesario dejar algunos espacios para anotar otras cuestiones de interés. En este sentido, hemos diferenciado para cada categoría dos tipos de registros textuales:

- El primero, denominado «observaciones», hace referencia a reflexiones, dudas o aspectos que la persona que observa desea indicar para matizar su valoración. Este apartado es de especial importancia puesto que la escala está siendo utilizada por primera vez y, por tanto, no sólo nos interesa usarla a fin de recoger información sobre los objetivos que nos hemos marcado, sino también para estudiar a la escala en sí misma. Es decir, estas observaciones son útiles para ver si las categorías presentan alguna dificultad a la hora de ser contrastada con los documentos y, a partir de ahí, decidir los cambios que permitirán mejorar el instrumento.
- El segundo apartado tiene la finalidad de recoger ejemplos significativos de textos en los que se aprecia la categoría en cuestión. Para ciertas categorías (señaladas en el formato definitivo con un guión), son imprescindibles estos ejemplos para aclarar, matizar y comprender la valoración que emite cada observador/a. Como ejemplo de esto podemos poner la siguiente categoría: «existen conceptos, cargos, actividades que se atribuyen exclusivamente al género masculino». En este caso, resulta necesario identificar no sólo si existe un sesgo de sobreespecificación, sino también cuál es el contenido del mismo.

Por último, las rejillas contienen todas las instrucciones necesarias para su aplicación. Estas instrucciones aparecen de forma separada y diferenciada para las tres rejillas ya mencionadas. En las instrucciones no sólo se especifica cómo hacer el registro, sino también el tipo de documento que es necesario revisar para la dimensión o

dimensiones contenidas en cada rejilla concreta. Así resulta más fácil el uso de la escala para las personas que no han participado en su elaboración.

3.4. Centros implicados y participantes en la observación

Como ya se ha indicado, la escala Val-Gen se ha aplicado a los documentos escolares de dos centros públicos del municipio de Ayamonte (Huelva), por ser éstos en los que se está realizando nuestro trabajo de investigación. En cuanto a las personas que han realizado la observación, contamos con un total de doce, de las cuales dos pertenecen al equipo de investigación y, por tanto, participaron en la elaboración de la escala; otras dos son profesores de los centros implicados (los distinguiremos, en adelante, como «profesores/observadores»); y, el resto, son colaboradoras en la investigación. Estos/as colaboradores/as han sido informados/as del uso de la escala con anterioridad a su utilización. Como se ha mencionado en el apartado anterior, cada rejilla incluye las instrucciones de uso, pero consideramos necesario mantener un encuentro con los/as observadores/as, a fin de que éstos/as pudieran manifestar sus dudas respecto a la aplicación de la escala.

3.5. Procedimientos de análisis de la información

Los procedimientos aplicados para el análisis de la información recogida son los siguientes: por un lado, se han calculado las medianas de las valoraciones cuantitativas emitidas por los/as analistas ante cada categoría (mediana y desviación típica); y, por otro, se han identificado temáticas a partir de los fragmentos textuales denominados como «observaciones» y «ejemplos». En el próximo apartado comentaremos los resultados más relevantes obtenidos mediante la aplicación de ambos procedimientos.

4. RESULTADOS

Presentamos a continuación un resumen de los resultados de nuestro trabajo. Dado que el número de variables utilizadas es muy elevado (44 indicadores observados en dos centros), por cuestiones de espacio, nos centraremos en los aspectos más significativos y relevantes.

4.1. Uso del lenguaje e indicadores de presencia femenina

En la tabla 1 se presentan las medianas alcanzadas en las diversas categorías que componen la dimensión relativa al uso del lenguaje. Se puede apreciar cómo en todos los documentos escolares se usa siempre o casi siempre el masculino para englobar tanto a hombres como mujeres, haciéndose uso de expresiones como *padres* para designar a *los padres y a las madres*, *alumnos* para referirse a *los alumnos y las alumnas*, *los profesores* por *las profesoras y los profesores*, etc. Asimismo,

en la categoría «uso del o/a», las medianas son más bajas, lo que indica que sólo en ocasiones se hace uso de esta construcción. Más bajas aún son las medianas para «uso de términos neutros», por lo que sólo muy rara vez se acude a expresiones como *alumnado*, *profesorado*, *familia*, *persona*, etc. Además, hay que hacer constar –y en esto coinciden prácticamente todas las anotaciones de las personas observadoras– siempre que se mencionan a ambos géneros, se hace aludiendo primero al hombre y después a la mujer. Por ejemplo, se dice siempre *los alumnos y las alumnas*, *los maestros y las maestras*, etc. y nunca al revés.

CATEGORÍAS	FE		PCA		POT		ROF		PMA	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Masculino genérico	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Orden en la escritura	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sobreespecificación (masc.)	3	2	3	15	3	2	3	3	3	25
Sobreespecificación (fem.)	1	2	1	1	1	1	25	1	15	2
Uso del «o/a»	15	2	15	2	2	15	3	2	2	2
Uso de términos neutros	2	1	1	1	1	15	2	1	1	1
LEYENDA: FE: Finalidades Educativas y Objetivos Generales ROF: Reglamento de Organización y Funcionamiento PCA: Proyectos Curriculares de Áreas y Ciclos PMA: Planes y Memorias Anuales POT: Planes de Orientación y Acción Tutorial C1: Centro 1 C2: Centro 2										

TABLA 1. *Medianas obtenidas en las categorías relativas al uso del lenguaje.*

Hay que mencionar también una tendencia que nos ha llamado poderosamente la atención. Nos referimos a los casos en que determinados cargos y/o actividades se atribuyen exclusivamente a uno de los dos géneros (sobreespecificación). Según los comentarios de los/as observadores/as, es frecuente encontrar expresiones como *director*, *jefe de estudio*, *representante del ayuntamiento* (en tanto que va acompañado del determinante «el»), *coordinador de ciclo*... Todos estos cargos se expresan generalmente en género masculino, mientras que otros como *cocinera*, *secretaria*, *limpiadora*, *monitoria de educación especial* aparecen casi siempre en femenino. Se observa en estos ejemplos una diferenciación implícita de las funciones de hombres y mujeres, según la cual los cargos y actividades relacionados con el poder y la toma de decisiones se asocian al varón, mientras que las actividades asistenciales y de apoyo se asignan al género femenino.

Podría pensarse que, en la redacción de los correspondientes documentos escolares, se está pensando expresamente en la persona que los desarrolla. Así, si en el centro en cuestión hay un director masculino, puesto que se trata de un cargo unipersonal es lógico pensar que se tienda a nombrarlo siempre como *el director*

y no como *el director o directora* que, en definitiva, es una construcción más abstracta. Sin embargo, dado que se trata de documentos públicos y estables a lo largo del tiempo, este tipo de sesgos no deberían encontrarse en ellos. Por otra parte, en los segmentos textuales en que se encuentra esta sobreespecificación, es frecuente observar estructuras como las del siguiente ejemplo:

2.3.- El/la secretario/a

El/la secretario/a será un maestro/a con destino definitivo en el centro, designada por el Director, previa comunicación al Consejo Escolar, y nombrada por el Delegado Provincial (...) Las competencias de la Secretaria serán (...) (ROF del centro 1, página 20).

Como se puede observar, en los primeros registros se pretende usar expresiones que recogen a los dos sexos como posibles candidatos al desempeño del cargo, sin embargo, cuando continúa la redacción, se deduce que se piensa en una mujer a la hora de diseñar sus funciones y competencias.

Además de las razones apuntadas para justificar que se está incurriendo en un sesgo de sobreespecificación, podemos alegar otra más rotunda y contundente. Puesto que dos de los observadores forman parte de la plantilla de cada uno de los centros, éstos nos aclaran algunas cosas que confirman que hay una actitud sexista en la base del uso del lenguaje. Así, en uno de los documentos de un centro, se habla de *la cocinera*, a pesar de que este cargo lo desempeña un varón; de igual modo, se habla de *el representante del ayuntamiento*, cuando este cargo lo desempeña desde hace bastante tiempo una mujer.

En relación con el uso del lenguaje, es necesario apuntar, no obstante, que diversas/os observadoras/es han señalado que se evidencia que todos los documentos analizados están realizados en distintos momentos temporales y por distintas personas o equipos docentes. Ello implica que el uso del lenguaje que se hace en sus diferentes partes y secciones se haga en función de criterios distintos. Así, se aprecia cómo hay una evolución en el lenguaje desde los documentos más antiguos –en cuanto a su fecha de elaboración– a los más actuales. Al mismo tiempo, en los proyectos curriculares de algunas áreas, se procura, más que en otras, usar un lenguaje no sexista y respetuoso con ambos sexos. Ello es indicativo de la situación que vive esta temática en los centros educativos. Por el momento, sólo son sensibles a ellas personas y/o colectivos concretos, mientras que no puede hablarse de un tratamiento común y generalizado del tema y un planteamiento consensuado por parte del centro escolar, sino más bien de una suma de criterios diversos y puntos de evolución diferentes.

En cuanto a los indicadores de presencia femenina, tras contabilizar el número de mujeres y hombres que desarrollan su actividad profesional en ambos centros, hemos obtenido los siguientes resultados:

- Los equipos directivos de ambos centros están formados fundamentalmente por hombres, excepto una mujer que, en uno de ellos (colegio 1), ejerce la función de secretaria del centro.
- Los cargos de coordinación los desempeñan un 44,4% (colegio 2) y un 50% (colegio 1) de las mujeres profesoras.
- El porcentaje total de mujeres en ambos centros es del 65-70%, si bien su presencia va disminuyendo conforme aumenta la especialización y/o el nivel educativo. Así en infantil, el porcentaje es del 80%, en el primer ciclo de primaria llegan al 100%, en segundo ciclo de primaria es del 83%, y en tercer ciclo del 60%, mientras que en secundaria son sólo el 33%, todas ellas en primer curso de ESO.
- En relación con los puestos referentes a labores no estrictamente instructivas (comedor, administración...), en el colegio 2, todos estos cargos (entre los que figuran cocinera, secretaria, limpiadoras y monitoras), son desempeñados por mujeres, con la excepción de un hombre que realiza la función de conserje. En el colegio 1, también es un hombre quien desempeña la conserjería además de un cocinero, mientras que el resto (monitoras, secretaria, ayudantes y pinches de cocina, y limpiadoras) son mujeres.

4.2. *Proyectos curriculares y planes anuales*

En la tabla 2 se presentan las medianas obtenidas para los distintos indicadores que componen las dimensiones relativas a la planificación curricular. Como se puede observar, en ninguna de ellas se alcanza el valor 3 que vendría a indicar que en los documentos curriculares en cuestión se hace una alusión a la categoría de carácter específico y explícitamente enfocada a recoger la diferencia sexual. Por su parte, los valores 1 y 2 están indicando que no se recogen los aspectos a observar (1) o que, en todo caso, se recogen dentro de un planteamiento genérico de atención a las diferencias (2), sean éstas generadas por razón de sexo, raza, cultura, religión...

Se puede observar que las medianas más altas se encuentran en la dimensión referida a los fines y objetivos educativos. Esto implica que, en ambos centros, las notas de identidad y las finalidades educativas incluyen la necesidad de potenciar la igualdad de géneros y el respeto a la diferencia sexual. Sin embargo, al ser los valores de las medianas de 2, o próximos a éste, se puede deducir que se trata de un planteamiento general de «atención a la diferencia», en el que cabe incluir, además de la diferencia de género, la diferencia de culturas, razas, religiones, etc. Esto se observa en objetivos como:

Pretendemos desarrollar un sincero respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al vocabulario y al buen uso de los recursos materiales (Proyecto de Centro, colegio 1, s/p).

El centro practica una educación para la igualdad, sin discriminaciones por razón de sexo, raza o creencias (...) (Proyecto de Centro, colegio 1, s/p).

Entendemos la diversidad como factor enriquecedor del centro y por ello adoptamos un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje de todo el alumno (...) (Proyecto de Centro, colegio 1, s/p).

Fomentar un sentimiento profundo de igualdad ante las diferencias psíquicas, sexuales, de raza, religión, físicas... (Proyecto de Centro, colegio 2, s/p).

Ello es indicativo de que no se considera la necesidad de trabajar específicamente la igualdad de géneros; los centros asumen la idea general propuesta por la LOGSE de respetar y atender a la diversidad, sin tener una conciencia propia y autóctona de la necesidad de trabajar esta temática a pesar de que, en la historia reciente del pueblo, se han dado casos flagrantes de violación de los derechos de la mujer, precisamente en antiguas alumnas de uno de los centros. El análisis de los resultados en las otras dimensiones, no obstante, puede arrojar nueva luz a esta cuestión.

Fines y objetivos educativos	C1	C2	Orientación y acción tutorial	C1	C2
Explicitan la necesidad de desarrollar actitudes y valores de respeto a la diversidad de género	2	2	Entre los objetivos y contenidos de la acción tutorial está el abordaje explícito de las diferencias de género	1	1
Explicitan la necesidad de potenciar la igualdad ante las diferencias por razón de sexo	2	2	Se potencia la orientación para la igualdad de géneros	1	1
Explicitan la consideración de la diversidad como un factor enriquecedor	25	2	Se plantean actividades orientadoras para favorecer una elección profesional no sexista	1	1
			Se plantean actuaciones coordinadas para una educación no sexista	1	1
			Se plantean actividades orientadoras para trabajar diferencialmente el autoconcepto y la autoestima	1	1
Programación por áreas y ciclos	C1	C2	Tratamiento de la transversalidad	C1	C2
Se fomenta un deporte cooperativo que rompe la división tradicional de actividades de niñas y de niños	2	2	La educación para la igualdad de oportunidades (EI) se aborda de forma sistemática en todos los ciclos educativos	2	1
Se articulan estrategias, actividades... para resolver los conflictos ocasionados por las relaciones niñas/niños	15	1	Sólo se mencionan los objetivos de la EI (que no tienen un reflejo en actuaciones o actividades concretas derivadas de ellos)	25	1
Se potencia el conocimiento del propio cuerpo como forma de mejorar la autoestima y/o el conocimiento del sexo contrario	2	2	Las diferencias de género sólo aparecen como un tipo de diferencia más	2	1
Se alude al papel de la mujer en la religión	15	1	Los objetivos que se plantean respecto a la EI son claros	1	1

Programación por áreas y ciclos (cont.)	C1	C2	Tratamiento de la transversalidad (cont.)	C1	C2
Se introducen contenidos que resaltan el papel de la mujer en la historia, ciencias, artes, etc.	1	1	Los objetivos que se plantean respecto a la EI son suficientes (no cabría plantearse otros significativos)	1	1
Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) aspectos relacionados con los sentimientos y la afectividad	2	2	La metodología de la EI es adecuada para conseguir los objetivos	1	1
Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) los comportamientos sexuales de ambos géneros, fomentándose el respeto ante los diferentes tipos de respuesta sexual	2	1	La metodología de la EI tiene en cuenta la importancia de la actuación del profesorado en el moldeado de la conducta	1	1
Se hace alusión a la valoración y aceptación de las diferencias corporales de carácter biológico	2	1	Se especifican el conjunto de actividades a realizar	1	1
Se alude a profesiones o personajes femeninos	1	1	Las actividades especificadas son adecuadas y suficientes para el desarrollo de los objetivos de la EI		
Se recoge el uso de un lenguaje no sexista como objetivo didáctico o como actividad docente	1	1	Se explicitan los criterios de evaluación del área de EI		
En los contenidos y actividades se hace un análisis de la realidad social del hombre y la mujer	2	1	Se especifican los mecanismos para la evaluación en el área de EI		

TABLA 2. Medianas obtenidas en las categorías relativas a la planificación curricular.

Así, si nos fijamos en las medianas alcanzadas en las dimensiones «programación por áreas y ciclos», «orientación y acción tutorial» y «tratamiento de la transversalidad», predominan los valores de 1 o próximos a éste, que implican que no se hace ninguna mención en los documentos analizados a los indicadores en cuestión. Si tenemos en cuenta que en las tres dimensiones —a diferencia de la anterior, que se centra en el *qué*— se encuentran las categorías que pretenden recoger *cómo* se llevan a la práctica las finalidades educativas, podemos deducir que éstas se quedan en ocasiones en meros fines generales que no orientan y condicionan los contenidos, metodología, actividades y recursos que se trabajan en el centro. Y esto es así en un doble sentido: a nivel curricular inmediato, observamos que las distintas áreas no introducen contenidos ni actividades que resalten el papel de la mujer y potencien los valores femeninos; y, a nivel de la acción tutorial y de la transversalidad, tampoco se realizan propuestas ni actuaciones concretas en este sentido.

Además de esto, el análisis de los ejemplos citados por las personas que realizan la observación nos aporta nuevos aspectos a considerar. Así, entre los indicadores a observar hay determinados contenidos que sí se trabajan y operativizan en actividades concretas, sin embargo, en la mayoría de estos casos, no se observa una perspectiva de género. Esto ocurre, por ejemplo, en los siguientes contenidos:

- Conocimiento del propio cuerpo (varias referencias en ambos centros).
- Desarrollo de la autoestima como consecuencia de su valoración y aceptación (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 59).
- Trabajo doméstico (familia, electrodomésticos...) (varias referencias en ambos centros).
- Actitud crítica ante los mensajes escritos, especialmente por los que suponen una discriminación racial o sexual (Proyecto de Centro, colegio 1, pp. 52-53).

Asimismo, la presencia de mujeres en la historia, las artes y las ciencias es prácticamente inexistente de acuerdo con los mapas de contenidos de ambos centros, hasta tal punto que sólo hemos encontrado tres personajes femeninos en las programaciones de área, que son: la Virgen María, Isabel la Católica y Mariana Pineda. A esto hay que añadir una referencia, a nuestro juicio, muy significativa; así, en uno de los centros, tras exponer un listado de líderes sociales e históricos, se escribe:

Valoración de las aportaciones de otros hombres a la historia (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 50).

Entendemos que aquí el uso del masculino genérico es un reflejo más de la visión androcéntrica que impera a la hora de seleccionar los contenidos educativos en las diversas áreas.

No obstante estos comentarios, hay ciertas alusiones o referencias que bien pueden entenderse como un intento de operativización de las finalidades educativas antes citadas y, por lo tanto, de llevarlas a la práctica de forma real. Todas las referencias de este tipo encontradas aparecen listadas a continuación:

- Superación de estereotipos sociales relativos a los sexos (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 50).
- Visión crítica ante el uso que se hace de la mujer en nuestra cultura (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 66).
- La actividad física como medio de disfrute, favoreciendo la igualdad de roles y potenciando el trabajo en grupos mixtos (Proyecto Curricular de tercer ciclo, colegio 2, p. 20).
- Participación activa de los dos sexos en el manejo de herramientas (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 50).

- Desarrollo de la identidad sexual. Relaciones entre comportamiento sexual y sentimientos. Respeto y tolerancia ante los distintos tipos de respuesta sexual (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 66).
- Nociones sexuales básicas y relaciones sociales: papel del sexo en la cultura (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 66).
- Nuestros cuerpos son diferentes, nuestros derechos son los mismos. Sexualidad y coeducación (Proyecto Curricular de tercer ciclo, colegio 2, p. 10).
- Conductas no sexistas (Proyecto de Centro, colegio 1, p. 36).

Es interesante añadir a este listado de referencias el análisis del «marco curricular» del que proceden. Es decir, se trata de identificar qué tipo de contenidos son, desde qué áreas se trabajan y también, en qué ciclo educativo se encuentran.

Haciendo este análisis y teniendo en cuenta que no todas las referencias citadas se refieren a contenidos (por lo que no cabe su clasificación como actitudinal, procedimental y conceptual), encontramos los siguientes:

- Seis de las referencias proceden del Área de Conocimiento del Medio y dos de ellas de Educación Física.
- De entre las que son contenidos, cinco referencias son de contenidos clasificados por los equipos docentes como actitudinales y otras dos referencias, de contenidos conceptuales.
- Respecto a los ciclos de primaria en que se han encontrado las referencias, en el primer ciclo, sólo se ha encontrado una, en el segundo, tres y en el tercero cuatro.

Asimismo, es de resaltar el nulo tratamiento que la igualdad de géneros recibe desde la orientación y la acción tutorial, donde no se ha encontrado ninguna alusión a las categorías prefijadas.

Algo similar ocurre con el tratamiento de la transversalidad. En función de las medianas obtenidas, podemos deducir, en primer lugar, que en el centro 2 no se hace absolutamente ninguna referencia explícita a la «Educación para la Igualdad de Oportunidades». Aunque se trata de contenidos transversales, entendemos que debe existir un planteamiento común que guíe las actuaciones en este sentido. En segundo lugar, en el centro 1, las alusiones existentes se dan prácticamente sólo a nivel de los objetivos, sin ninguna concreción de posibles metodologías, criterios de trabajo, fórmulas de coordinación del profesorado, etc. Asimismo, es de destacar que estos objetivos se refieren, en algunos ciclos, a la «Educación para la Igualdad en la Diferencia», y no se centran específicamente en la cuestión del género. Se observa también que el número de objetivos y propuestas varía según el ciclo educativo. Dado que estos documentos se hacen por los equipos docentes, cabe suponer que el hecho de que la transversal esté más o menos desarrollada se debe a la especial sensibilización de algunas personas. Esto nos lo confirma uno de nuestros profesores/observadores.

Por la sensibilidad de una profesora se trabaja especialmente en tercer ciclo (anotaciones de un profesor/observador).

Por último, listamos a continuación los objetivos y propuestas que han recogido los/as observadores/as en los ejemplos del centro 2:

- Hacer presentes ambos géneros, masculino y femenino, en las comunicaciones orales (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 12).
- Actividades que fomenten el respeto a las diferencias (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 33).
- Realizar las actividades sin discriminar a ningún alumno (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 33).
- Favorecer la actitud no sexista en aspectos concretos como: vocabulario utilizado, distribución de tareas, uso de juguetes, recursos... (Plan Anual de Centro, colegio 1, p. 13).

Como se puede observar, se trata de ideas aisladas y poco sistemáticas que no se articulan en un planteamiento coordinado que sirva de referencia común al trabajo del conjunto del profesorado.

4.3. Profesorado y espacios organizativos

Esta dimensión de «profesorado y espacios organizativos» es la que menos desarrollada se encuentra en la escala Val-Gen, debido a las dificultades para conocer, sólo a través de los documentos curriculares, las actuaciones docentes en este sentido. Es ésta precisamente una dimensión que está siendo objeto de estudio a través de otros procedimientos de recogida de información (concretamente, mediante la observación en las aulas y mediante una escala de actitudes). No obstante, nos parecía necesario valorar en qué medida en los documentos curriculares se articulan espacios organizativos o grupos docentes para trabajar la igualdad de géneros. Así, si hubiera algún grupo de profesoras y profesores que trabajan en esta línea, es lógico pensar que ello se refleja en documentos como los planes y las memorias anuales, donde, entre otras cuestiones, se abordan las reuniones a realizar, las actividades extraescolares a plantear, etc.

En la tabla 3 hemos indicado las medianas obtenidas en ambos centros para las cuatro categorías que componen esta dimensión. De acuerdo con estos valores se deduce que, en ambos centros, existen diversos tipos de espacios (salas de estar, del profesorado, de tutorías...) en los que el profesorado podría trabajar sobre el sexismo y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, tras revisar las memorias y planes anuales, se observa que estos espacios se utilizan fundamentalmente para reuniones estrictamente «instructivas», es decir, para revisar y/o evaluar la marcha de un grupo clase y de ciertos alumnos/as, para fijar criterios de evaluación, etc.

CATEGORÍAS	C1	C2
Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado interesado puede reflexionar sobre el problema de la discriminación de género.	3	3
Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado puede coordinar y llevar a cabo actuaciones en este campo.	3	3
En las finalidades para las cuales están creados los espacios existentes se recoge la «orientación para la igualdad», la «educación no sexista» y temas similares como posibles objetivos de trabajo.	1	1
En la estructura organizativa del centro para el uso de los espacios (gimnasios, salas, aulas, laboratorios, etc.) se fomenta el uso compartido de los espacios comunes.	1	1

TABLA 3. *Medianas obtenidas en las categorías relativas al profesorado y los espacios organizativos.*

Lo mismo sucede con las actividades extraescolares. En ambos centros se planifican y realizan un gran número de actividades de este tipo, pero ninguna de ellas se relaciona con la temática que nos ocupa; así, no se celebra el día de la mujer, ni se realizan actividades en este sentido. No hay constancia, por otra parte, de la existencia de un equipo docente o seminario o curso de formación enfocado hacia el tratamiento de la igualdad de oportunidades.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados presentados en los apartados precedentes, puede concluirse que existen todavía muchas lagunas en el tratamiento que las cuestiones de género y de igualdad de oportunidades reciben en los documentos escolares de los centros analizados. Así, desde un plano general, el lenguaje que se usa en dichos documentos tiende a ser sexista y a no reconocer suficientemente la presencia de las mujeres. Los organigramas de los centros, por otra parte, reflejan también una importante diferencia en la distribución por sexo de los cargos y puestos relacionados con el poder. Además, si bien el profesorado femenino es mayoritario, las profesoras suelen preferir los niveles educativos más bajos, disminuyendo considerablemente su presencia conforme se avanza por los distintos ciclos de primaria y secundaria.

Junto a estos indicadores de carácter general, el análisis de las programaciones de área revela que, en ocasiones, la igualdad de oportunidades se trabaja exclusivamente a nivel de los fines y objetivos educativos. Es decir, no faltan en los documentos escolares referencias a la necesidad de desarrollar valores como el respeto

a la diferencia sexual y de potenciar la igualdad ante las diferencias por razón de sexo. Sin embargo, estos objetivos no se desarrollan a través de contenidos, metodologías y actividades concretos, por lo que cabría pensar que se incluyen en la planificación curricular en un intento de usar un lenguaje políticamente correcto, pero sin cambiar las prácticas educativas tradicionales. Así, son pocos los personajes femeninos que se estudian en la historia, las ciencias, la religión... y en muy contadas ocasiones se plantea la necesidad de trabajar ciertos contenidos (el conocimiento del cuerpo, la autoestima, la sexualidad...) adoptando una perspectiva de género. La educación para la igualdad de oportunidades, como eje transversal del currículo, está por tanto pobremente tratada y desarrollada. Igualmente, la orientación y la acción tutorial, que constituyen un mecanismo muy adecuado para implementar y coordinar actuaciones en esta línea, no se enfoca de esta manera en los documentos analizados, ya que en ellos no se recogen indicadores de un trabajo en este sentido.

La lectura entre líneas de los documentos, por otra parte, nos lleva a pensar que las cuestiones de género se trabajan más o menos según exista en el centro un/a docente o grupo de docentes que muestren interés y sensibilidad ante este tema. Es ésta la razón por la que se observan importantes diferencias en las planificaciones curriculares de un área a otra o incluso de un ciclo a otro. Aunque es evidente que en ciertas áreas resulta más fácil que en otras introducir este tipo de contenidos, como eje transversal del currículo, la igualdad de oportunidades debe recogerse en el conjunto de las áreas y, por lo tanto, no depender de la mayor o menor sensibilidad del profesorado con respecto al tema. De cualquier forma, ésta es una cuestión sobre la que estamos profundizando más en nuestro estudio a través de la observación de las prácticas docentes y la evaluación de las actitudes del profesorado. Quizá cuando hayamos finalizado ulteriores fases de nuestra investigación, seamos capaces de aportar nuevas reflexiones en torno a este tema.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, M. T. (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona, PPU.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): Decreto de Educación Secundaria, *BOJA* de 20 de junio de 1992.
- ESPÍN, J. V. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1996): *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Laertes.
- HARGREAVES, A. (1998): Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna, *Kikiriki*, 49, 16-22.
- SALAS, B. (1992): *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (1992): *Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma.

ANEXO 1: DIMENSIONES E INDICADORES RECOGIDOS EN LA ESCALA VAL-GEN

USO DEL LENGUAJE

- Uso del masculino genérico.
- Orden en que figuran ambos géneros en la escritura: ¿aparece sistemáticamente el masculino en primer lugar?
- Atribución de ciertos cargos, actividades y conceptos al género masculino.
- Atribución de ciertos cargos, actividades y conceptos al género femenino.
- Uso de «o/a» para hacer referencia a ambos géneros.
- Elección de palabras que recogen a ambos géneros y que evitan el «o/a» («alumnado» por «alumnas y alumnos», «persona» por «hombres y mujeres», etc.).

PRESENCIA FEMENINA

- Número de mujeres en el equipo directivo y cargos que ocupan.
- Número de mujeres en puestos de coordinación y cargos que ocupan.
- Número de mujeres profesoras, niveles y materias en los que imparten docencia.
- Número de mujeres que desempeñan otras labores no estrictamente instructivas (comedor, administración...) y puestos que ocupan.

INDICADORES REFERIDOS A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Fines y objetivos educativos

- Recogen explícitamente la necesidad de desarrollar actitudes y valores de respeto a la diversidad de género.
- Recogen explícitamente la necesidad de potenciar la igualdad ante las diferencias por razón de sexo.
- Recogen explícitamente la consideración de la diversidad como un factor enriquecedor.

Programación por áreas y ciclos

- Se fomenta un deporte cooperativo que rompe con la división tradicional de actividades de niñas y de niños.
- Se recoge el uso de un lenguaje no sexista como objetivo didáctico o como actividad docente.
- Se potencia el conocimiento del propio cuerpo como forma de mejorar la autoestima y/o el conocimiento del sexo contrario.
- Se articulan estrategias, actuaciones o actividades para resolver los conflictos ocasionados por las relaciones niñas/niños.
- Se introducen contenidos que resaltan el papel de la mujer en la historia, ciencias, artes, etc.

- Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) aspectos relacionados con los sentimientos y la afectividad.
- Se trabajan (bien a través de los contenidos, bien a través de actividades concretas) los comportamientos sexuales de ambos géneros, fomentándose el respeto ante los diferentes tipos de respuesta sexual.
- Se hace alusión a la valoración y aceptación de las diferencias corporales de carácter biológico.
- Se alude a profesiones o personajes femeninos.
- Se alude al papel de la mujer en la religión.
- A través de los contenidos y actividades se hace un análisis de la realidad social del hombre y la mujer.

Orientación y acción tutorial

- Entre los objetivos y contenidos de la acción tutorial está el abordaje explícito de las diferencias de género.
- Se potencia la orientación para la igualdad de géneros.
- Se plantean actividades orientadoras para favorecer una elección profesional no sexista.
- Se plantean actividades orientadoras para trabajar diferencialmente el autoconcepto y la autoestima.
- Se plantean actuaciones coordinadas para favorecer una educación no sexista.

Transversalidad

- La educación para la igualdad de oportunidades (EI) se aborda de forma sistemática en todos los ciclos educativos.
- Las diferencias de género sólo aparecen como un tipo de diferencia más.
- Sólo se mencionan los objetivos de la EI (que no tienen un reflejo en actuaciones o actividades concretas derivadas de ellos).
- Los objetivos que se plantean respecto a la EI son claros.
- Los objetivos que se plantean respecto a la EI son suficientes (no cabría plantearse otros significativos).
- La metodología de la EI tiene en cuenta la importancia de la actuación del profesorado en el moldeado de la conducta.
- La metodología de la EI es adecuada para conseguir los objetivos.
- Se especifican el conjunto de actividades a realizar.
- Las actividades especificadas son adecuadas y suficientes para el desarrollo de los objetivos de la EI.
- Se explicitan los criterios de evaluación del área de EI.
- Se especifican los mecanismos para la evaluación en el área de EI.

PROFESORADO Y ESPACIOS ORGANIZATIVOS

- Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado interesado puede reflexionar sobre el problema de la discriminación de género.
- Existen espacios (estructuras organizativas, reuniones, equipos de trabajo...) en los que el profesorado puede coordinar y llevar a cabo actuaciones en este campo.
- En las finalidades para las cuales están creados los espacios existentes se recoge la «orientación para la igualdad», la «educación no sexista» y temas similares como posibles objetivos de trabajo.
- En la estructura organizativa del centro para el uso de los espacios (gimnasios, salas, aulas, laboratorios, etc.) se fomenta el uso compartido de los espacios comunes.