

Rodríguez-Miguel, S., Bartau-Rojas, E. & Loio-Novo, A. (2025). Evaluación de la Igualdad de Género en Secundaria: prácticas coeducativas del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 241-258.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.631681>

Evaluación de la Igualdad de Género en Secundaria: prácticas coeducativas del profesorado

Sandra Rodríguez-Miguel, Isabel Bartau-Rojas, Amaia Lojo-Novo

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La práctica coeducativa pretende desarrollar a niñas y niños de forma integral, empoderarles en sus inquietudes e impulsar todas sus capacidades sin discriminación por razón de género, para alcanzar una sociedad igualitaria libre de violencia sexista. La finalidad del estudio es evaluar las prácticas coeducativas del profesorado de secundaria y conocer si existen diferencias entre profesoras y profesores. Utilizando una metodología cuantitativa, se aplicó la Escala para la Evaluación de la Igualdad de Género en Educación (EEIGE) a 127 docentes de 5 centros en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Entre los resultados mencionar que las prácticas que más utiliza el profesorado son la introducción de la perspectiva de género en el currículum del alumnado y la detección de actitudes sexistas. Aunque se han encontrado algunas diferencias significativas entre profesoras y profesores, se concluye que desarrollan buenas prácticas coeducativas y unen sus fuerzas para impulsar una cultura de género en los centros. Finalmente, destacar que la evaluación diagnóstica de estas prácticas proporciona información relevante sobre las fortalezas y debilidades a las que profesionales del sistema educativo deben prestar atención y contribuye a la mejora de la educación igualitaria, lo que amplía el campo de la investigación evaluativa con perspectiva de género.

Palabras clave

Coeducación; práctica pedagógica; evaluación; igualdad de oportunidades.

Contacto:

Sandra Rodríguez Miguel, sandra.rodriguez@ehu.eus, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Avenida de Tolosa 70, 20018, Donostia, Gipuzkoa, España.

Este artículo forma parte del Proyecto I+D "GESKOLA - Mejora escolar desde la perspectiva de género en centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)", cuenta con la ayuda PGC2018-094124-B-100 del MCIU proyecto financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/ 501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa"; dentro del Grupo de Investigación [GIU21/056] GANDERE (<https://www.ehu.eus/gandere>) subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); así como, la Contratación para la Formación de Personal Investigador en la UPV/EHU [PIF19/128].

Evaluation of Gender Equality in Secondary Schools: teachers' coeducational practices of teachers

Abstract

The coeducational practice aims to develop girls and boys integrally, empowering their interests and promoting their abilities, avoiding discrimination based on gender to achieve an egalitarian society free of sexist violence. The study aims to evaluate the coeducational practices of secondary school teachers and identify whether there are differences between male and female teachers. The Scale for the Evaluation of Gender Equality in Education (EEIGE) was applied to 127 teachers from 5 schools in the Basque Country (BC) employing a quantitative methodology. The results of this study demonstrate that teachers frequently apply practices such as integrating the gender perspective in the curriculum and detecting sexist attitudes. Although some significant differences were found between male and female teachers, this study concluded that they develop good coeducational practices and work together to promote a gender culture in schools. Finally, professionals in the education system should focus on relevant information on the strengths and weaknesses of these practices that the diagnostic evaluation provides, which contributes to improving egalitarian education and broadening the field of evaluative research with a gender perspective.

Key words

Coeducation; teaching practice; evaluation; equal opportunity.

Introducción

El contexto educativo se puede considerar como uno de los principales contextos de socialización en el que se transmiten los modelos hegemónicos de la sociedad y con ello, disparidades de género. El género existe y se expande por los distintos contextos institucionales y culturales en los que se promueven múltiples formas de masculinidad, por ello, los centros educativos son contextos activos de la formación de identidades de género (Aragón-González et al., 2020). La transmisión persistente de los estereotipos de género en el contexto educativo perjudica el desarrollo individualizado y libre del alumnado, sobre todo en la adolescencia (Simón, 2010) y refuerza patrones culturales de género a través del lenguaje que se emplea dentro y fuera de las aulas, los libros de texto (Kostas, 2023), así como la diferenciación de trato que reciben alumnas y alumnos, lo cual dificulta la transmisión de una educación en igualdad de género (Troncoso et al., 2019).

La escuela coeducativa

En contraposición a la escuela diferenciada por sexo, la escuela mixta no es lo mismo que la escuela coeducativa, aunque, hoy día, sigue habiendo cierta confusión entre estos términos (Álvarez-Uria et al., 2019; Mirabilia, 2011; Moreno, 2013; Robinson et al., 2021; Suberviola, 2012).

El marco legislativo en materia de educación establece la obligatoriedad de la igualdad de género en los centros educativos. El objetivo principal de las escuelas coeducativas es reflexionar y buscar nuevas maneras de interpretar el mundo de forma justa e igualitaria (Suberviola, 2020). Por ello, la igualdad de oportunidades, la aceptación de la diversidad, las

relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, los derechos humanos, los valores, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, la contribución social, científica e histórica realizada por las mujeres en el mundo, etc. son temas que con el tiempo se han ido introduciendo en el ámbito educativo (Mirabilia, 2011).

La escuela coeducativa educa en igualdad desde la diversidad y socializa para transformar (Ruíz, 2017) y entre sus características destacan (Ruíz y Moreno, 2016 p. 147):

- No cree en una educación neutral; es decir, si no se educa en la igualdad de manera consciente, se educa en la desigualdad de manera consciente.
- Reconoce la existencia de distintas formas de sexismos que se producen en la escuela, incluso el profesorado se reconoce como parte implicada de forma inconsciente en la reproducción de sexismo.
- Tiene como objetivo principal eliminar la desigualdad y la jerarquización basada en el género.
- Atiende a la diversidad, teniendo en cuenta no solo el sexo, sino la cultura, las creencias religiosas, la clase social, las opiniones sexuales, etc.
- Diseña nuevos modelos de organización en cuanto a los tiempos, los espacios y los recursos.
- Prepara al alumnado no solo para su futuro laboral, sino también para el ámbito familiar y personal.
- Incorpora la educación emocional como pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado.
- Aborda los conflictos de manera constructiva y promueve relaciones de convivencia pacífica entre toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

La escuela coeducativa sirve como referente de cambio (Bejarano-Franco et al., 2019). Mantiene un sistema vertebrado en torno a la coeducación y la igualdad de género y promueve la perspectiva de género en su cultura, políticas y prácticas educativas, contemplando el diseño curricular, la construcción de proyectos, un organigrama de centro equitativo, formación inicial y permanente para el profesorado y la colaboración y coordinación con entidades externas y las familias (Ferreiro-Díaz, 2017; Spear y da Costa, 2018). La introducción de la perspectiva de género en la educación, trae consigo un proceso de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre géneros por parte de toda la comunidad educativa (Asián-Caves et al., 2015; Robinson et al., 2021).

Los planes de estudio incorporan materias centradas en el abordaje de la igualdad de género y la coeducación (Bejarano-Franco et al., 2019; Simón, 2010). El profesorado es clave en los procesos educativos para el tratamiento de temas sobre igualdad y prevención de la violencia de género (Bejarano-Franco et al., 2019; Kostas, 2023). El profesorado recibe formación en materia de género para afrontar las desigualdades sociales y de género en educación (Anguita, 2011; Spear y da Costa, 2018). Forma al alumnado en materia de igualdad en la que destaca la educación afectiva y sexual con la intención de desarrollar relaciones que no sean de poder, sino de igualdad, solidaridad y amistad (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2013). Promueve la aplicación de propuestas y proyectos educativos que comprenden estrategias feministas en las que se impulsa el empoderamiento de la mujer, al igual que se tratan las masculinidades hegemónicas y aquellas masculinidades desprestigiadas con la intención de orientar a alumnas y alumnos en la construcción personal de una nueva identidad (Martín, 2012),

dejando de lado aquellos modelos tradicionalmente referenciales con los que se identifican alumnas y alumnos a lo largo de la historia (Ferreiro-Díaz, 2017).

Por otro lado, la escuela coeducativa promueve el diagnóstico de las causas de desigualdad, identifica cada una de las expresiones que pueden promover una ideología sexista en el centro. Diseña la intervención educativa partiendo de los objetivos y contenidos que se pretenden abordar y que son clave para la prevención de cualquier actitud y conducta sexista y planifica una evaluación de los resultados obtenidos mediante la intervención coeducativa (Ferreiro-Díaz, 2017).

Para Moreno (2020), la escuela coeducativa iguala las “mochilas de género” que lleva el alumnado a sus espaldas y “que dependen del crecimiento personal, del entorno familiar y social y de una serie de rasgos que son comunes en la socialización que el patriarcado realiza con todas las personas” (p. 63). La autora destaca el cuidado de las personas, la asunción de riesgos, la afectividad, el liderazgo, la idea de maternidad/paternidad, los valores, el heterosexismo y los modelos familiares como factores que se encuentran en el mundo simbólico del alumnado y que deben ser abordados, pero que también, pueden llegar a afectar a cualquier propuesta que se plantee.

La educación promovida en estos centros es afectiva, emocional y sexual, ya que hay factores que inciden en la autolimitación y en la autoexclusión del alumnado y concretamente en las alumnas, y que se pueden resolver con una intervención de calidad en materia de coeducación (Ferreiro-Díaz, 2017).

Por todo ello, el objetivo general del estudio es evaluar la igualdad de género en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, en concreto:

1. Conocer la frecuencia y características de las prácticas coeducativas que utiliza el profesorado.
2. Analizar si hay diferencias en las prácticas coeducativas en función del género del profesorado.

Metodología

Diseño

Se presenta un estudio descriptivo (Azorin-Abellan, 2014) dentro del marco de la metodología cuantitativa y se ha utilizado una escala como herramienta de diagnóstico en centros que desarrollan proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género.

Muestra

La muestra está compuesta por 127 docentes (92 mujeres y 35 hombres) de 5 centros de ESO de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que han participado en la Convocatoria para la elaboración de proyectos de actuación que permitan abordar la coeducación y prevención de la violencia de género del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. De esta forma la selección de centros estuvo delimitada por criterios de accesibilidad a la muestra.

Variable de estudio e instrumento de recogida de datos

El objeto de este estudio es evaluar las prácticas que utiliza el profesorado para fomentar la igualdad de género en los centros y para ello se ha utilizado la escala Evaluación de la Igualdad de Género en la Enseñanza (EEIGE) de Charlier et al. (2008-2010) adaptada por Rodríguez-Miguel (2023) para la etapa de la ESO que está compuesta por un total de 29 ítems cerrados con una opción de respuesta de 11 puntos (de 0 a 10). Dispone de ítems positivos (+) e ítems

negativos (-). En los ítems positivos, cuanto más alta es la puntuación más elevado es el nivel de frecuencia de realización de prácticas coeducativas, mientras que en los ítems negativos cuanto más elevada es la puntuación más bajo es el nivel de realización de prácticas coeducativas.

La escala está compuesta por 4 dimensiones: 1) Integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado; 2) Prevención de actitudes sexistas; 3) Detección de actitudes sexistas; y 4) Trabajo docente en equipo desde la perspectiva de género.

Para la interpretación de los resultados la escala dispone tanto de puntuaciones empíricas como de puntos de corte (Tabla 1).

Tabla 1.
Puntuaciones empíricas y puntos de corte de la escala EEIGE

EEIGE		Integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado	Prevención de actitudes sexistas	Detección de actitudes sexistas	Trabajo docente en equipo con perspectiva de género
Puntuaciones empíricas	Valores escala	0-10	0-10	0-10	0-10
Puntos de corte	Nivel muy bajo	≤ 2	≤ 2	≤ 2	≤ 2
	Nivel bajo	2,01 - 4	2,01 - 4	2,01 - 4	2,01 - 4
	Nivel medio	4,01 - 6	4,01 - 6	4,01 - 6	4,01 - 6
	Nivel alto	6,01 - 8	6,01 - 8	6,01 - 8	6,01 - 8
	Nivel muy alto	≥ 8,01	≥ 8,01	≥ 8,01	≥ 8,01

La escala ha sido validada de forma transversal empleando técnicas de validez y constructo. El contenido fue evaluado por medio de juicio de expertos encargados de analizar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems. Para analizar la validez y fiabilidad del constructo se siguieron las indicaciones de Lloret-Segura et al. (2014), López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2019) y Felipe-Alfonso et al. (2021) y se llevó a cabo un Análisis Factorial exploratorio (AFE) con unos índices de ajuste satisfactorios: ($KMO=.824$), ($\chi^2= 1787,754$), ($p<.001$). Las medidas de ajuste absoluto resultaron significativas ($\chi^2=266,335$; $p=.028$) y la consistencia interna fue determinada por alfa de Cronbach con un valor bueno (.859).

Procedimiento

La aplicación de la escala EEIGE se llevó a cabo de manera on-line mediante la plataforma EUSurvey de la Unión Europea (UE) con la ayuda de los equipos directivos y responsables de coeducación, encargados de difundir el link de acceso a la herramienta entre el profesorado que dispuso del plazo de un mes para cumplimentarlo.

La plataforma EUSurvey proporciona una base de datos en formato Excel (.xls) que fue introducida posteriormente en el software estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS, versión 28) para proceder al análisis de datos.

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo. Se analiza la relación entre las diferentes prácticas coeducativas que lleva a cabo el profesorado de ESO mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Se realizaron análisis preliminares como diagramas de dispersión y gráficos de probabilidad normal para asegurar la normalidad, linealidad y homocedasticidad de cada una de las dimensiones de la escala (Pallant, 2016). Además de un análisis comparativo de medias para identificar diferencias estadísticamente significativas entre profesoras y profesores, concretamente se empleó el estadístico de *t* de Student para datos paramétricos (Azorín-Abellán, 2014; Rebollo et al., 2011).

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de resultados considerando cada una de las dimensiones que evalúa la escala EEIGE.

Dimensión 1. Integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado

Como se presenta en la Tabla 2, el profesorado percibe un nivel alto de realización de prácticas coeducativas, casi siempre integra el saber de la mujer y su contribución social e histórica, sugiere al alumnado libros de lectura sin contenido sexista, utiliza materiales didácticos en los que mujeres y hombres aparecen con roles no estereotipados y aborda cuestiones relacionadas con la corresponsabilidad familiar (ítems 8, 2, 3, 1 y 5).

Con menor frecuencia, en un nivel medio, algunas veces relaciona el género con el cuidado de las personas, aborda la diversidad afectivo sexual, asocia las profesiones con los estereotipos de género y plantea el impacto de los medios de comunicación sobre la igualdad de género (ítems 7, 6, 4 y 9).

La prueba de *t* de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas entre profesoras y profesores en el ítem 8 (tabla 2), ellas tienden a visibilizar más la contribución científica y social de las mujeres que ellos, aunque ambas partes se sitúen en un nivel alto de frecuencia.

Tabla 2.

Puntuaciones de profesoras, profesores y profesorado en los ítems de la dimensión 1.

Dimensión 1: Integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado				
	Ítem	Profesorado M(DT)	Profesoras M(DT)	Profesores M(DT)
1	En el material didáctico aparecen mujeres y hombres con la misma frecuencia (+).	6.36(2.483)	6.22(2.412)	6.74(2.666)
			<i>t</i> =.987	<i>p</i> =.328
2	Sugiero al alumnado la lectura de libros sin contenido sexista (+).	7.15(3.098)	7.07(3.054)	7.36(3.248)
			<i>t</i> =.447	<i>p</i> =.657
3	Mujeres y hombres se presentan en el material didáctico con roles no estereotipados y en los mismos niveles jerárquicos (+).	6.80(2.379)	6.71(2.327)	7.03(2.526)
			<i>t</i> =.650	<i>p</i> =.518
4	Uno de los contenidos que trabajo es sobre las profesiones y su relación con los estereotipos de género (+).	5.37(2.890)	5.32(2.757)	5.50(3.250)
			<i>t</i> =.289	<i>p</i> =.774
5		6.37(2.828)	6.53(2.782)	5.97(2.945)

	Abordo el tema de la participación de mujeres y hombres en tareas y responsabilidades familiares (+).			t=-.964 p=.339
6	Desarrollo temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual (+).	5.30(3.081)	5.52(2.930)	4.74(3.424) t=-1.181 p=.243
7	Trabajo la relación entre el género y los cuidados de las personas (+).	5.07(2.899)	5.17(2.833)	4.83(3.042) t=-.562 p=.576
8	En mi asignatura trato de visibilizar el saber de las mujeres y su contribución científica y social (+).	7.26(2.655)	7.68(2.270)	6.12(3.255) t=-2.577 p=.013
9	En mi clase trabajo el impacto de los medios de comunicación como elemento que dificulta la igualdad de género (+).	5.64(2.903)	5.84(2.782)	5.12(3.189) t=-1.158 p=.252

Respecto al nivel de correlación entre los ítems, en la dimensión 1 la correlación más alta se detecta entre los ítems 9 y 6 referidos a la diversidad afectivo sexual y el impacto de los medios como elemento que dificulta la igualdad de género (tabla 3). En el caso de las profesoras, la correlación más alta también se halla entre los ítems 9 y 6 (.781**) y entre los profesores se encuentra entre los ítems 9 y 7 (.673**), este último relacionado con la relación del género y el cuidado de las personas.

Tabla 3.
Correlación entre ítems de la dimensión 17.

1	1								
2	,132	1							
3	,661**	,305**	1						
4	-,020	,171	-,039	1					
5	-,021	,167	,004	,561**	1				
6	,024	,298**	,106	,588**	,639**	1			
7	,049	,237*	,014	,586**	,599**	,673**	1		
8	,041	,042	,002	,474**	,531**	,521**	,561**	1	
9	,079	,134	,056	,532**	,542**	,728**	,584**	,591**	1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Dimensión 2. Prevención de actitudes sexistas

Como se muestra en la Tabla 4, el profesorado considera, en un nivel muy alto, que siempre organiza tareas grupales en las que el alumnado asume funciones y roles no estereotipados, y promueve el pensamiento crítico ante el sexismo (ítems 10 y 13).

En un nivel alto, casi siempre integra la perspectiva de género dentro de los objetivos de aprendizaje de su asignatura y anima al alumnado a reflexionar sobre sus propias actitudes ante la igualdad entre mujeres y hombres y plantea actividades que abordan las consecuencias de los estereotipos de género (ítems 12, 11 y 15).

En un nivel medio, el profesorado relaciona el contenido de su asignatura con la dimensión de género, es decir, a veces trabaja de forma transversal aquellas cuestiones que pueden afectar de forma diferente a mujeres y hombres (ítem 14).

Asimismo, en un nivel bajo, el profesorado casi nunca tiene en cuenta el lenguaje y la representación de género neutral como criterio de evaluación del aprendizaje, ni tampoco si el alumnado ha adquirido la utilización de un lenguaje inclusivo (ítems 16 y 17).

Tabla 4.
Puntuaciones de profesoras, profesores y profesorado en los ítems de la dimensión 2

Dimensión 2: Prevención de actitudes sexistas				
	Ítem	Profesorado	Profesoras	Profesores
		M(DT)	M(DT)	M(DT)
10	Organizo las tareas grupales de forma que cada estudiante asuma funciones y roles no estereotipados (+).	8.55(1.662)	8.56(1.661)	8.51(1.687)
			t=-.138	
			p=.891	
11	Hago actividades en mis clases para animar al alumnado a reflexionar sobre sus actitudes hacia la igualdad de género (+).	6.65(2.441)	6.91(2.214)	5.97(2.875)
			t=-1.747	
			p=.087	
12	Entre los objetivos de aprendizaje de mi asignatura se encuentra la integración de la perspectiva de género (+).	7.02(2.556)	7.11(2.533)	6,77(2.636)
			t=-.654	
			p=.516	
13	Fomento el pensamiento crítico en mis asignaturas (+).	8.26(1.776)	8.40(1.659)	7.91(2.035)
			t=-1.249	
			p=.217	
14	En la/s asignatura/s que imparto abordo explícitamente la relación entre el contenido docente y la dimensión de género (+).	5.77(2.653)	5.93(2.569)	5.37(2.850)
			t=-1.008	
			p=.317	
15	Planteo temas sobre los estereotipos de género y sus consecuencias en la vida cotidiana (+).	5.98(2.647)	6.08(2.662)	5.71(2.630)
			t=-.692	
			p=.492	
16	Evalúo si el alumnado ha adquirido la utilización del lenguaje inclusivo (+).	3.40(3.062)	3.20(2.948)	3.89(3.323)
			t=1.058	
			p=.294	
17	El lenguaje y la representación de género neutral son un criterio para la evaluación del aprendizaje (+).	3.64(3.135)	3.43(3.092)	4.21(3.228)
			t=1.198	
			p=.236	

Entre los ítems de la dimensión 2, la correlación más alta y positiva se encuentra entre los ítems 17 y 16 relacionados con la evaluación que realiza el profesorado sobre el lenguaje inclusivo (Tabla 5). En el caso de las profesoras la correlación más alta y positiva también se

halla entre los ítems 17 y 16 (.766**) mientras que en el caso de los profesores se halla entre los ítems 13 y 11 (.779**) vinculados con la reflexión sobre la actitud hacia la igualdad de género y el pensamiento crítico.

Tabla 5.
Correlación entre ítems de la dimensión 2

10	1							
11	,300**	1						
12	,100	,416**	1					
13	,244**	,637**	,378**	1				
14	,044	,672**	,530**	,557**	1			
15	,152	,677**	,364**	,514**	,670**	1		
16	,155	,374**	,274**	,197*	,442**	,404**	1	
17	,157	,298**	,217*	,096	,352**	,292**	,767**	1
	10	11	12	13	14	15	16	17

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Dimensión 3. Detección de actitudes sexistas

Como se presenta en la Tabla 6, el profesorado siempre reflexiona sobre sus propias actitudes hacia la igualdad de género, reflejando un nivel muy alto de realización de este tipo de práctica (ítem 18).

Con menor frecuencia, pero en un nivel alto, casi siempre se siente capaz de detectar una actitud o comportamiento sexista y de afrontar de forma pacífica los conflictos, conoce el protocolo de actuación ante comportamientos sexistas y considera que ha funcionado bien (ítems 19, 21, 20 y 22).

Asimismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre profesoras y profesores en el ítem 18, mientras ellas tienden siempre a reflexionar sobre sus propias actitudes ante la igualdad de género, ellos lo hacen con menor frecuencia.

Tabla 6.
Puntuaciones de profesoras, profesores y profesorado en los ítems de la dimensión 3

Dimensión 3: Detección de actitudes sexistas				
Ítem		Profesorado M(DT)	Profesoras M(DT)	Profesores M(DT)
18	Suelo reflexionar sobre mis propias actitudes hacia la igualdad de género (+).	8.50(1.722)	8.70(1.588)	7.97(1.963)
			t=-2.147	
			p=.034	
19	Soy capaz de detectar si un comentario, juego, acción o comportamiento con lleva una actitud sexista (+).	7.94(1.401)	7.91(1.450)	8.00(1.283)
			t=.314	
			p=.754	
20	Conozco el protocolo de actuación ante comportamientos sexistas (+).	6.22(2.172)	6.23(2.171)	6.20(2.207)
			t=-.071	
			p=.944	
21	Se cuáles son las acciones que debo llevar a cabo para la transformación pacífica de los conflictos (+).	6.42(2.64)	6.30(2.132)	6.71(1.872)
			t=1.000	
			p=.319	
22		6.01(2.047)	6.01(1.997)	6.00(2.194)

Cuando ha sido necesario utilizar el protocolo de actuación ante comportamientos sexistas ha funcionado adecuadamente (+). $t=-.030$
 $p=.976$

En la dimensión 3, la correlación más alta y positiva se encuentra entre los ítems 20 y 21 vinculados con el conocimiento del profesorado sobre los protocolos de actuación ante comportamientos sexistas y la resolución de conflictos (Tabla 7). Respecto a las profesoras, la correlación más alta y positiva se detecta entre los ítems 21 y 22 (.634**) en cambio, en el caso de los profesores también se halla entre los ítems 20 y 21 (.491**).

Tabla 7.

Correlación entre ítems de la dimensión 3

18	1				
19	,347**	1			
20	,223*	,317**	1		
21	,330**	,365**	,667**	1	
22	,304**	,310**	,562**	,574**	1
	18	19	20	21	22

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Dimensión 4. Trabajo docente en equipo desde la perspectiva de género

En relación a la Tabla 8, todos los ítems que componen la dimensión 4 son negativos (-) por lo que las puntuaciones inferiores o iguales a 4 puntos indican prácticas impulsoras de la coeducación.

El profesorado, en un nivel muy alto, siempre tiene en cuenta de igual forma tanto las propuestas que realizan las profesoras como las que realizan los profesores (ítem 29).

Considera que casi siempre profesoras y profesores ocupan de igual forma cargos de mayor reconocimiento, percibe que se coordinan de forma semejante tanto con mujeres como con hombres sin preferencias por género y valora que tanto hombres como mujeres se implican por igual a la hora de trabajar en equipo, mostrando un nivel alto de realización en este tipo de prácticas (ítems 28, 26, 24 y 23).

Además, en un nivel medio, el profesorado a veces percibe que hay profesoras y profesores que muestran una actitud pasiva a la hora de fomentar una cultura de género en el centro, y a veces también piensa que las mujeres están más capacitadas para liderar equipos (ítems 27 y 25).

Tabla 8.

Puntuaciones de profesoras, profesores y profesorado en los ítems de la dimensión 4

Dimensión 4: Trabajo docente en equipo desde la perspectiva de género				
Ítem	Profesorado M(DT)	Profesoras M(DT)	Profesores M(DT)	
23 Las profesoras se implican más en el trabajo en equipo que los profesores (-).	3.99(2.841)	4.04(2.902)	3.86(2.713)	$t=-.339$ $p=.735$
24	3.37(2.700)	3.14(2.652)	3.97(2.770)	

	Prefiero trabajar más con mujeres que con hombres (-).			t=1.521 p=.133
25	Las mujeres están más capacitadas para liderar los grupos de trabajo (-).	4.48(2.314)	4.64(2.307)	4.09(2.318) t=-1.198 p=.236
26	Me cuesta más coordinarme con hombres que con mujeres (-).	3.02(2.438)	2.94(2.451)	3.23(2.426) t=.586 p=.560
27	Una parte del profesorado se muestra pasivo a la hora de fomentar la igualdad de género en el centro (-).	4.43(2.954)	4.49(3.010)	4.25(2.828) t=-.403 p=.688
28	Opino que, los profesores ocupan cargos de mayor reconocimiento que las profesoras (-).	2.43(2.847)	2.25(2.728)	2.91(3.128) t=1.106 p=.273
29	Creo que las propuestas de las profesoras se tienen menos en cuenta que las de los profesores (-).	1.79(2.596)	1.65(2.433)	2.14(2.992) t=.867 p=.390

En la dimensión 4, la correlación más alta y positiva se encuentra entre los ítems 28 y 29 relacionados con la limitación del ascenso laboral de las mujeres (Tabla 9). En el caso de las profesoras la correlación más alta se halla entre los ítems 24 y 26 (.699**) relacionados con la preferencia del género femenino a la hora de trabajar. Asimismo, la de los profesores se halla entre los ítems 23 y 25 (.792**) vinculados con el liderazgo femenino y el nivel de implicación de las profesoras en el trabajo en equipo (.792**).

Tabla 9.

Correlación entre ítems de la dimensión 4

23	1						
24	,427**	1					
25	,523**	,515**	1				
26	,520**	,671**	,513**	1			
27	,472**	,296**	,435**	,426**	1		
28	,459**	,324**	,418**	,320**	,529**	1	
29	,427**	,396**	,315**	,404**	,416**	,705**	1
	23	24	25	26	27	28	29

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Discusión y conclusiones

El profesorado de educación secundaria de los centros en los que se desarrollan proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género, por lo general percibe llevar a cabo frecuentemente prácticas coeducativas para impulsar la educación en igualdad en el centro y prevenir la violencia de género, como detectaron Rivas-Rivero y Bonill-Algobia (2021).

Se ha encontrado que el profesorado considera que casi siempre realiza acciones para introducir la perspectiva de género en la cultura, políticas y prácticas del centro como se afirma en otros estudios (Díaz-Aguado et al., 2021; Lozano-Estivalis y Aura-Trifu, 2019; Minte-

Münzenmayer, 2021; Moreno, 2013; Saavedra-Macías et al., 2013; Ruiz, 2017). Asimismo, el profesorado destaca la detección de actitudes sexistas dentro del centro educativo.

Uno de los principales objetivos de los proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género es la integración de la perspectiva de género en el currículum del alumnado (Rodríguez-Miguel et al., 2023). A través de la escala EEIGE se ha identificado una alta frecuencia de acciones coeducativas con dicha finalidad, acciones con un alto efecto transformador, sistematizadas y que tratan de dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa y sobre todo a las del alumnado (Amores y Ritacco, 2011; Gobierno Vasco, 2019; Rebollo et al., 2012). Por encima de todas las acciones destacan la integración del saber de la mujer y su contribución científica y social, la sugerencia de libros de lectura sin contenido sexista y el empleo de material didáctico y libros de texto que promuevan la igualdad de género, descartando aquellos que promueven roles estereotipados de género o que no presentan un contenido equitativo entre mujeres y hombres, acciones reconocidas como buenas prácticas coeducativas (Aristizabal et al., 2016; De León-Huertas y López-de Lerma, 2013; Kostas, 2023; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Moreno, 2013).

Sin embargo, con menor frecuencia, a veces se llevan a cabo acciones que relacionan el género con el cuidado de las personas, la educación afectivo-sexual, los estereotipos de género en el mundo laboral o el impacto de los medios de comunicación sobre la igualdad de género, acciones que sería recomendable realizar con mayor frecuencia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Moreno, 2013). La educación afectivo-sexual ha demostrado en otros estudios su eficacia como acción preventiva contra la violencia machista (Aroca-Montólio et al., 2016; Ferrer y Bosch, 2013; Gallardo-López et al., 2020; López-Carrasco, 2019; McNamara, 2013; Resurrección-Rodríguez y Córdoba-Iñesta, 2020; Ros-Gamón et al., 2021; Sáenz del Castillo-Velasco et al., 2019). Es conveniente una mayor formación del profesorado en esta cuestión para que adquiera los conocimientos necesarios para integrar la perspectiva de género y, sobre todo, la educación afectivo-sexual en su materia docente (Álvarez-Rementería et al., 2021; Escudero-Muñoz et al., 2018; Spear y da Costa, 2018).

La prevención de actitudes sexistas dentro del centro educativo también se ha encontrado en el foco de atención del profesorado. El profesorado promueve una metodología de trabajo cooperativa para favorecer que el alumnado adquiera un pensamiento crítico con perspectiva de género, libre de estereotipos sexistas y que fomente la reflexión sobre sus propias actitudes sexistas, además de desarrollar su propia identidad de género, resultados presentes en otros trabajos (Amores y Ritacco, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Suberviola, 2020). Sin embargo, una de las prácticas educativas que el profesorado reconoce fomentar con menor frecuencia es el uso de un lenguaje inclusivo, también reconocido como una buena práctica coeducativa (Carrera-Fernández et al., 2018; Moreno, 2013; Peres-Molina y Fernandes-Dinis, 2018). Realizan un gran esfuerzo por emplearlo, aunque lo describen como una labor muy costosa como han encontrado Leon de Hernandez et al. (2023). La gran mayoría defiende que el empleo del euskera trae consigo el uso de un idioma no sexista e inclusivo en el centro educativo, aunque también hay docentes que defienden que el euskera es un idioma sexista al igual que el castellano y que el problema no radica en el idioma sino en el mal uso que le dan las personas, por lo que es responsabilidad del profesorado detectarlo y analizarlo con el alumnado. No obstante, el profesorado no evalúa si el alumnado ha adquirido un lenguaje inclusivo ni tampoco concibe el lenguaje o el uso del género neutro como un criterio de evaluación del aprendizaje del alumnado, por lo que el lenguaje sigue siendo uno de los temas que puede generar cierta controversia entre el propio profesorado como recogen otros estudios (Leon de Hernandez et al., 2023; Vega et al., 2013).

Finalmente, el profesorado muestra una actitud muy reflexiva hacia la coeducación que puede traer consigo la transformación de la escuela coeducativa e ir más allá hacia una escuela queer (Acosta et al., 2017; Azorín-Abellán, 2014; García-Pérez et al., 2011; Jular-Alba et al., 2021; Rebollo et al., 2011; Suberviola, 2020; Vega et al., 2013). Se ha comprobado que el profesorado se siente capaz de detectar acciones sexistas y promover la resolución pacífica de los conflictos entre el alumnado. Da valor a la implantación de planes de igualdad y valora positivamente el funcionamiento de los protocolos de actuación ante casos de violencia machista, como se encontró en otros estudios (Aristizabal et al., 2018; Bascón et al., 2013; Donoso-Vázquez et al., 2018; Gallardo-López et al., 2020; Kostas, 2023; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Rebollo et al., 2011), aunque existe cierta preocupación por una mala gestión de la detección de casos de violencia sexista y que estos puedan ser considerados como casos de bullying. Asimismo, se percibe un clima de convivencia positivo, de respeto mutuo en el que no se da más valor a las personas por ser mujeres u hombres y todas disponen de las mismas oportunidades para ocupar cargos de mayor relevancia. Se promueve una buena coordinación en el centro sin preferencias por género y se detecta un alto nivel de implicación del profesorado por impulsar la escuela coeducativa (Aristizabal et al., 2018; Díaz-Aguado et al., 2021; Lozano-Estivalis y Aura-Trifu, 2019; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015; Moreno, 2013; Ugalde et al., 2019; Venegas-Medina, 2015). Sin embargo, tal y como se ha mencionado anteriormente sigue existiendo una pequeña parte del profesorado que muestra una actitud pasiva ante la integración de una ideología feminista en el centro educativo (Aristizabal et al., 2018; Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019; García-Pérez et al., 2011).

Se concluye que en aquellos centros de la etapa de ESO que participan en las Convocatorias para la elaboración de proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género el profesorado lleva a cabo buenas prácticas coeducativas. El profesorado favorece la sistematización de prácticas que impulsan una educación en igualdad tanto a nivel de centro como de aula, destacando la introducción de actividades curriculares que promueven en el alumnado la reflexión y desarrollo de un pensamiento crítico con perspectiva de género. Las prácticas educativas con mayor peso son aquellas que sitúan en el foco de atención en la detección de actitudes sexistas.

En general no se han encontrado diferencias en el uso de prácticas coeducativas entre profesoras y profesores salvo que las profesoras realizan más actividades que integran el saber de la mujer y su contribución social e histórica y reflexionan con mayor frecuencia sobre su propia actitud hacia la igualdad de género que los profesores. El hecho de que apenas se hayan encontrado diferencias en función del sexo del profesorado es muy positivo y esperanzador y un claro indicador de que tanto profesoras como profesores aúnan sus fuerzas por una educación igualitaria sin discriminación por razón de género.

Entre las limitaciones del estudio, cabe mencionar las derivadas del uso de la escala como la deseabilidad social. No obstante, como señalan Charlier et al. (2010) la cumplimentación del EEIGE puede ser una herramienta para fomentar la propia autorreflexión del profesorado sobre la igualdad de género en su práctica docente.

Por otro lado, destacar la escala EEIGE como instrumento para llevar a cabo en los centros un pre-diagnóstico en materia de coeducación. Finalmente, mencionar la necesidad de itinerarios formativos para profesionales de la educación dirigidos a la realización de un pre-diagnóstico a nivel de aula, centro y comunidad educativa para mejorar la detección de fortalezas y debilidades en materia de coeducación, y orientados al diseño de los proyectos y su proceso de evaluación, es decir, una formación que ayude a los centros en el camino de la transformación de la escuela mixta en escuela coeducativa.

Referencias

- Acosta, M. M., Hudson-Vassel, C., Johnson, B., Cherfrere, G., Harris, M. G., Wallace, J., & Duggins, S. (2017). Beyond Awareness: Black Studies for Consciousness and Praxis in Teacher Education. *Equity & Excellence in Education*, 50(2), 241-253. <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2017.1301833>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Arandia-Loroño, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(especial), 62-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Álvarez-Uría, A., Vizcarra-Morales, M. T., & Lasarte-Leonet, G. (2019). El significado y la evolución del término <<coeducación>> con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gazteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Amores, F.J y Ritacco, R. (2011). Buenas prácticas educativas en centros escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social. *Plus*, 34. 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793712>
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP, Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192004.pdf>
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñaba, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services*, 111, Review, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aroca-Montólio, C., Ros-Ros, C., Varela-Portela, C. (2016). Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes. *Educar*, 52(1). <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.673>
- Asián-Caves, R., Cabeza-Verdugo, F., & Rodríguez-Sosa, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54. <http://hdl.handle.net/11441/59580>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2018). Importancia de la formación en coeducación: demandas/ necesidades del profesorado. *Revista Ciencias de la Educación en Red*, 1-3. <https://cuesdespyd.hypotheses.org/files/2018/03/AULA-MAGNA-2.0-Coeducacio-1.pdf>
- Azorín-Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/217666>
- Bascón, M., Saavedra, J., & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 289-307. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL2.pdf>
- Bejarano-Franco, M. T., Martínez-Martín, I., & Blanco-García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>

- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., & Lameiras-Fernández, M. (2018). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En Ocampo-González, A. (Coord.). *Pedagogías Queer* (pp. 48-71). Celei.
- Charlier, B., Dehler, J., & Rossier, A. (2008-2010): *Project E-quality + "Enseignement, Genre, Qualité*. University of Fribourg. [https://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projets-de-recherche/projet-e-quality-\(2008-2010\).html](https://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projets-de-recherche/projet-e-quality-(2008-2010).html)
- De León-Huertas, C., & López-de Lerma, M. (2013). Percepción del profesorado en la implementación del plan de igualdad entre mujeres y hombres en educación. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 402-419. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL10.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J., & Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Secretaría General Técnica.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio-Hurtado, M. J., & Vilà-Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20180>
- Escudero-Muñoz, J. M. (2017). Monográfico. La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>
- Felipe-Alfonso, M. I., García-García, L. A., & Castro-Sánchez, J. J. (2021). Estructura factorial y fiabilidad de una batería de cuestionarios de estrategias de aprendizaje y motivacionales en universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 73(3), 45-61. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89983>
- Ferreiro-Díaz, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Revista internacional de estudios Feministas*, 2(1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>
- Ferrer-Pérez, V. A. & Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros: coeducación para prevenir la violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Gobierno Vasco. (2019). *II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, en el Camino Hacia la Igualdad y el Buen Trato 2019-2023*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def_adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2023.pdf

- Jular-Alba, R., Matín-Ramos, C., & Martín-Ramos, P. (2021). Attitude towards gender equality and coeducation among Secondary School teachers: a case study in Madrid, Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19 (3), 491-508. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3751>
- Kostas, M. (2023). Textbooks, students and teachers talk around gender: A new materialist approach to children's agency. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104052>
- Leon Hernandez, I., Gamito Gomez, R., Martinez Abajo, J., & Vizcarra Morales, M. T. (2023). Situación actual de la coeducación en la escuela: uso no sexista del lenguaje y materiales didácticos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 347-367. <https://doi.org/10.18172/con.5614>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguado, M., & Gutierrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López-Carrasco, R. (2019). Estudio empírico sobre roles de género relativos a relaciones afectivas (parentales, de amistad y de pareja). Influencia de las variables sexo, identidad de género y edad. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 4, 25-34. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/30>
- Lozano-Estivalis, M., & Aura-Trifu, L. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 54-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Martín, N. (2012). Chicos y chicas en relación: materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria. *Hipatia Press*, 1(2), 184-186. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/295/pdf_1
- McNamara, B. (2013). *Bullying and students with disabilities. Strategies and techniques to create safe learning environment for all*. Corwin.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Guía de Buenas prácticas de educación en igualdad en Europa. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-de-buenas-practicas-de-educacion-en-igualdad-en-europa/educacion-igualdad/20613>
- Minte-Münzenmayer, A. (2021). Educación no sexista en Chile: un recorrido histórico de liberación femenina. En Vega-Caro y Vico-Bosch (Coord.). *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza*. Dykinson, S.L
- Mirabilia, P. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Catarata.
- Moreno, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y recursos de Avilés-Occidente.
- Moreno, M. A. (2020). Participación Educativa. *Revista del consejo escolar del estado*, 7 (10). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/participacion-educativa-revista-del-consejo-escolar-del-estado-vol-7-n-10-2020-innovacion-profesorado-y-centros/ensenanza-politica-educativa/23901>

- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual. Step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Mc Graw Hill Educaion
- Peres-Molina, L. P., & Fernandes-Dinis, N. (2018). Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgéneras. En Ocampo-González, A. (corrda.). *Pedagogías Queer* (pp. 72-89). Celei
- Rivas-Rivero, E., & Bonilla-Algovia, E. (2021). Relación entre los mitos románticos y las actitudes hacia la igualdad de género en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 67-80. <http://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5254>
- Robinson, D. B., Mitton, J., Hadley, G., & Kettley, M. (2021). Single-sex education in the 21st century: A 20-year scoping review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103462>
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Spear, A. M., & da Costa, R. B. (2018). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.013>
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615257>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.682>
- Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J., Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rebollo, M. A., Piedra, J., Sala, A., Saavedra, J., & Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: Análisis y descripción de buenas prácticas en educación. *Revista de Educación. Ministerio de Educación*, 358, 129-152. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186>
- Resurrección-Rodríguez, E., & Córdoba-Iñesta, A. I. (2020). Amor romántico y violencia de género. *Trabajo Social Hoy*, 89, 65-82. <https://doi.org/10.12960/TSH.2020.0005>
- Rivas-Rivero, E., & Bonilla-Algovia, E. (2021). Relación entre los mitos románticos y las actitudes hacia la igualdad de género en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 67-80. <http://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5254>
- Rodríguez-Miguel, S. (2023). *Coeducación y prevención de la violencia de género en centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca* [Tesis de Doctorado, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)]. Tesis inédita
- Rodríguez-Miguel, S., Bartau-Rojas, I., & Azpillaga-Larrea, V. (2023). Proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 309-329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>
- Ros-Gamón, S., Alguacil, M., Escamilla-Fajardo, P., & Pérez-Campos, C. (2021). Analysis of perceptions related to gender stereotypes in secondary education – a gender comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(5), 2679-2686. <http://doi.org/10.7752/jpes.2021.05357>

- Ruíz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios feministas*, 2(1), 166-191. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Ruíz, C., & Moreno, M. (2016). *Cambios sociales y Género*. Anaya
- Saavedra-Macías, F. J., Bascón-Díaz, M. J., Prados-Gallardo, M. M., & Sabuco-Cantó, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(1), 201-220. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART12.pdf>
- Sáenz del Castillo-Velasco, A., Goñi-Palacios, E., & Camuñas-Llona, A., (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Troncoso, L., Follegatil., & 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. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garai-Ibañez, B, & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Vega, L., Buzón, O., & Rebollo, M. A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 57-70. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART4.pdf>
- Venegas-Medina, M. (2015). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivo sexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49-76. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1782778>