
Análisis de la formación en igualdad de género y compromiso con los estudios del futuro profesorado

Analysis of gender equality training and commitment to studies of future teachers

对性别平等培训的分析和对未来教师研究的承诺

Анализ тренингов по гендерному равенству и заинтересованности в обучении будущих учителей

Déborah Sanabrias-Moreno

Universidad de Jaén
dsmoreno@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-0916-4250>

María Sánchez-Zafra

Universidad de Jaén
mszafra@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-9764-7278>

María Luisa Zagalaz-Sánchez

Universidad de Jaén
lzagalaz@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-6044-8569>

Javier Cachón-Zagalaz

Universidad de Jaén
jcachon@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5085-0423>

Fechas · Dates

Recibido: 2022-08-19
Aceptado: 2022-11-13
Publicado: 2022-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2022). Análisis de la formación en igualdad de género y compromiso con los estudios del futuro profesorado. *Publicaciones*, 52(2), 77–95. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26379>

Resumen

En los últimos años la coeducación se ha convertido en un pilar necesario para formar una sociedad justa e igualitaria. El profesorado es un agente clave para el desarrollo de la igualdad de género, por lo que se considera necesario que disponga de las competencias oportunas para ello. La formación universitaria ha de ser la base de los conocimientos en materia de género que los docentes transmitirán en el futuro. El objetivo fue analizar si el futuro profesorado estaba siendo formado en perspectiva de género durante su etapa universitaria y cuál es su compromiso con los estudios.

La muestra estuvo compuesta por 442 participantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria o Másteres relacionados con la Educación en universidades españolas. Se pasó un cuestionario sociodemográfico con preguntas ad hoc para estudiar la edad, género y estudios cursados y algunas cuestiones relativas a su formación previa en coeducación. También se aplicó la Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad del Género y la Escala Utrecht Work Engagement Scale para analizar el compromiso con sus estudios.

Los resultados muestran que el alumnado participante no ha recibido formación en coeducación antes de entrar a la universidad. Sin embargo, la mayoría, tanto chicos como chicas, sienten interés por recibir formación en materia de género durante su etapa universitaria y demandan mayor inclusión de la misma en sus planes de estudio. Asimismo, los datos indican que la satisfacción con los estudios es proporcional al compromiso con los mismos.

Palabras clave: formación, profesorado, coeducación, universidad, estudios

Abstract

In recent years co-education has become a necessary pillar in forming a fair and equal society. Teachers are key agents for the development of gender equality and it is therefore considered necessary that they have the appropriate competences to do so. University education should be the basis of the gender knowledge that teachers will transmit in the future. The aim was to analyse whether future teachers were being trained in gender mainstreaming during their time at university and how committed they are to their studies.

The sample consisted of 442 participants from the Degrees in Early Childhood Education, Primary Education or Masters related to Education in Spanish universities. A socio-demographic questionnaire was administered with ad hoc questions to study age, gender and studies undertaken and some questions relating to their previous training in coeducation. The Sensitive Assessment for Gender Equality scale and the Utrecht Work Engagement Scale were also applied to analyse their commitment to their studies.

The results show that the participating students have not received training in coeducation before entering university. However, the majority, both boys and girls, are interested in receiving training in gender issues during their university studies and demand greater inclusion of this subject in their study plans. Likewise, the data indicate that satisfaction with their studies is proportional to their commitment to them.

Keywords: training, teachers, coeducation, university, studies.

概要

近年来, 男女同校已成为形成公正平等社会的必要支柱。教师是促进性别平等发展的关键力量, 因此他们被认为有必要具备相应的能力支持他们促进性别平等。大学教育应成为教师未来传授性别知识的基础。本文目的是分析未来的教师在大学期间是否接受过性别观点的培训, 以及他们对这项培训的承诺。

样本包括 442 名来自西班牙大学的幼儿教育、初等教育或教育相关硕士学位的参与者。我们对其发放了一份社会人口统计学问卷，其中包含一些特别问题，以研究年龄、性别和所进行的学业，以及一些与他们之前的男女同校培训相关的问题。性别平等培训敏感评估量表和乌得勒支工作参与量表也用于分析他们对学习的承诺。

结果显示，参与的学生在进入大学之前没有接受过男女同校的培训。然而，大多数男孩和女孩都对在大学期间接受性别培训感兴趣，并要求将其更多地纳入他们的学习计划。同样，数据表明其对学习的满意度与对学习的投入成正比。

关键词：培训、教师、男女同校、大学、研究。

Аннотация

В последние годы совместное обучение стало необходимой опорой для построения справедливого и равноправного общества. Учителя являются ключевым агентом развития гендерного равенства, поэтому считается необходимым, чтобы они обладали соответствующими компетенциями для этого. Университетское образование должно стать основой гендерных знаний, которые учителя будут передавать в будущем. Целью исследования было проанализировать, проходят ли будущие учителя подготовку по гендерной проблематике во время учебы в университете и насколько они заинтересованы в своем обучении.

Выборка состояла из 442 участников, получающих степень бакалавра в области воспитания детей младшего возраста, начального образования или степень магистра в области образования в испанских университетах. Была заполнена социально-демографическая анкета со специальными вопросами для изучения возраста, пола и пройденного обучения, а также некоторые вопросы, связанные с их предыдущей подготовкой в области совместного обучения. Шкала оценки чувствительности обучения к гендерному равенству и Утрехтская шкала трудовой активности также применялись для анализа их заинтересованности в обучении.

Результаты показывают, что участвующие в исследовании студенты не проходили тренинг по совместному обучению до поступления в университет. Однако большинство из них, как юноши, так и девушки, заинтересованы в получении тренингов по гендерным вопросам во время обучения в университете и требуют их более широко включения в учебные программы. Данные также показывают, что удовлетворенность учебной пропорциональна их стремлению к ней.

Ключевые слова: обучение, преподаватели, совместное обучение, университет, исследования.

Introducción

La búsqueda por conquistar la paridad entre géneros es un derecho esencial y, como tal, está contemplado dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentados por la ONU en su Agenda para 2030 (UNESCO, 2015). Especialmente el objetivo 5 "Igualdad de género", hace mención a la necesidad de conseguir equidad entre géneros, empoderando a mujeres y niñas (Sanabrias-Moreno & Sánchez-Zafra, 2021).

La búsqueda por la igualdad real entre varones y mujeres se ha convertido en los últimos años en una preocupación social y política, pero a pesar de los cambios acontecidos socialmente, tratar el concepto de género en el ámbito familiar y académico supone aún gran desconocimiento e inquietud. Las creencias sobre los roles masculini-

nos y femeninos tienen su origen en el bagaje de cada persona, en función de su sexo, dentro del ambiente familiar, escolar u otros entornos sociales que son claves en la conservación de los estereotipos sexistas (Sánchez-Torrejón & Barea-Villalba, 2019).

La familia es el primer agente educativo y su contribución para desarraigar estereotipos desde la infancia es indispensable. Las familias del siglo XXI se hallan ante una realidad que difiere a la de años anteriores, entendiéndose ahora como algo lógico que la mujer trabaje de forma remunerada. Sin embargo, tiempo atrás, las mujeres también trabajaban, pero lo hacían mayoritariamente en el ámbito doméstico, cuidando del hogar y de los hijos e hijas, sin recibir ningún incentivo económico y prácticamente sin reconocimiento, pues se daba por asumido que esa era su misión por haber nacido mujer. La familia debe defender que no existe ninguna labor propia de hombres o mujeres, sino que en el seno familiar todos han de colaborar para el bien común. Igualmente, la familia como principal agente educativo debe ser consciente de la necesidad de transmitir a sus descendientes que los colores, juguetes, prendas de ropa o estudios a cursar, no tienen ninguna atribución directa al sexo biológico con el que se nace (Sanz-Gómez, 2019).

Igualmente, el ámbito educativo resulta otro de los principales agentes educativos. En la actualidad la educación se encuentra inmersa en un contexto social que presenta cambios e innovaciones constantes, lo que requiere que el profesorado disponga de las herramientas pertinentes para formar a un alumnado capaz de reflexionar y analizar de forma crítica su entorno y las interacciones que en él se producen. Ante estos nuevos retos y demandas sociales, es imprescindible la formación del profesorado, entendiendo la misma como los procesos y competencias a través de los cuales el profesorado aprende a analizar, comprender y reflexionar sobre su labor profesional y social en su quehacer diario en el aula (Hortigüela et al., 2016; Hernández-Abenza, 2011).

A este respecto debe prestarse atención a la institución universitaria como responsable de la formación en materia de género que recibe el futuro profesorado. Debe tenerse presente que el periodo de formación universitaria resulta una etapa crucial para el alumnado que deberá hacer frente a nuevas situaciones y problemas a los que pueden no estar acostumbrados (Chacón-Cuberos et al., 2020). Formar desde esta perspectiva sigue siendo aún un asunto pendiente en muchas instituciones educativas, lo que genera que los estereotipos se sigan transmitiendo en muchas ocasiones de forma inconsciente a través del currículum oculto. Es por ello que el papel del profesorado juega una labor esencial a la hora de promover una educación rica en valores que apueste por la coeducación como vía para acabar con los comportamientos diferenciales, educando de forma equitativa en todos los niveles y materias (Otero-Gutiérrez et al., 2022).

Desde la perspectiva pedagógica, coeducar hace referencia a todo proceso educativo que elimina conscientemente cualquier desigualdad o actitud discriminatoria por cuestión de sexo, identidad o género, etnia, diversidad familiar o sexual...buscando siempre el fomento del desarrollo integral del alumnado sin ningún tipo de limitación o condición (Fernández et al., 2022). Coeducar no se limita a ofrecer al alumnado una educación mixta, un contenido curricular enunciativo o hacer uso de un lenguaje inclusivo por compromiso, lo que podría quedarse en una banal intención, sino que su labor va mucho más allá pues requiere de formación e interés por promover un currículo adaptado a las demandas actuales (Hernández-Prados et al., 2022). Al coeducar se atiende a diferentes aspectos de la dimensión psicológica, tales como el desarrollo del autoconcepto, la convivencia pacífica entre sexos o la comunicación interpersonal. La enseñanza desde la perspectiva coeducativa no supone por tanto un contenido teó-

rico que deba aprenderse, sino que refiere las actitudes y estructuras sociales como vía clave para el desarrollo humano (Valdivia-Moral et al., 2015).

Ser docente implica conocer que se educa transmitiendo conocimientos, pero también valores que deben ir en pro del cambio global ante las actitudes discriminatorias por género (Galé et al., 2019).

Ante esta necesidad de cambio, la legislación educativa española ha ido modificándose en función de los retos que la sociedad demanda. No fue hasta 1990 con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando el término “coeducación” aparece por primera vez definido como herramienta para buscar la igualdad entre niños y niñas en el centro educativo (Sánchez et al., 2021). Ya en la actualidad, la ley educativa que se encuentra en vigor, Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOMLOE), matiza más la importancia de este enfoque e indica que la igualdad de género debe fomentarse a través de la coeducación en todos los niveles educativos con el fin de promover la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y la educación afectivo-sexual (Instituto Asturiano de la Mujer, s.f). En este sentido cabe añadir que el RD 861/2010 de 2 de julio que perfecciona y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, indica que los grados universitarios relacionados con la educación deberán incluir contenido formativo sobre igualdad de género y prevención de la violencia. Sin embargo, esto sigue sin contemplarse en muchas de las guías docentes de las materias universitarias impartidas en los grados que preparan al futuro profesorado (Sánchez-Torrejón & Barea-Villalba, 2019).

Varios estudios ya se han interesado por comprobar qué grado de implicación tiene la perspectiva de género (PG) en los planes de estudios del futuro profesorado y los resultados no han sido demasiado esperanzadores. Un estudio llevado a cabo en la Facultad de Educación de Alicante determinó que solo 1/3 de los docentes implicados en los grados de educación y máster de profesorado se encontraban implicados en la incorporación de la PG y un 78% destacó la falta de preparación para incorporar estas cuestiones en su labor docente (Cardona-Moltó & Miralles-Cardona, 2022). Curiosamente, otra investigación realizada en 2019 determinó que un 53.6% del profesorado que se encontraba en activo en centros educativos consideraba necesario formar al alumnado en género en los grados de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), frente a un 37.1% del profesorado universitario quien no lo consideraba tan relevante (Sangustín & Moyano, 2019). Esta escasa capacidad de formación, el insuficiente interés por integrar la coeducación en la docencia y la poca integración del género en los planes de estudios, mantiene la PG en una especie de limbo docente que queda a decisión personal de cada profesional, siendo las mujeres las que suelen presentar mayores tasas de implicación al respecto (Ballarín-Domingo, 2017).

El compromiso del profesorado en su labor docente queda adecuadamente justificado si prestamos atención a la necesidad de coeducar para formar una sociedad igualitaria y libre de estereotipos. Pero a su vez de igual importancia supone prestar atención al compromiso individual (predisposición y satisfacción) que presenta el futuro profesorado con sus planes de estudio y su futuro desempeño profesional (Cachón-Zagalaz et al., 2018). Generalmente, determinar qué estudios quieren cursarse suele ser una difícil e importante decisión que ha de tomarse a temprana edad. Dicha decisión puede estar determinada por factores familiares, económicos, intereses propios (vocación) o por la influencia de los medios de comunicación (Bravo-Torres, 2018).

Atendiendo nuevamente a la PG y a la elección de unas titulaciones u otras, cabe señalar que en los últimos años han proliferado las investigaciones relacionadas con la representación del sexo femenino en carreras relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería o matemáticas, conocidas como materias “STEM” (science, technology, engineering and mathematics). Los resultados muestran que las mujeres tienen poca representación en dichos campos que son especialmente considerados masculinos y que las que eligen puestos relacionados con STEM suelen hacer frente a experiencias negativas relacionadas con estereotipos que favorecen a los hombres (Casad et al., 2019). La brecha de género en los campos STEM es otro motivo más por el que se hace necesario coeducar para eliminar los clichés asociados al género.

Durante años se ha creído que esa diferencia, en la representatividad de varones y féminas en los distintos campos de conocimiento, obedece a la asunción de que existen ciertas brechas en las capacidades y habilidades innatas con las que nacen hombres o mujeres. Sin embargo, estudios llevados a cabo en los últimos años han confirmado que no se trata de cuestiones biológicas, sino que sería la construcción social y los modelos de comportamiento diferenciados que se han adquirido a lo largo de años los que conllevan a la elección de unos estudios u otros en función del género (Martín-Rodrigo, 2018). Por ejemplo, los estereotipos profesionales suelen representar a las mujeres como seres sociales que cuidan, complacen e interactúan, lo que puede verse reflejado en perfil del alumnado, mayoritariamente mujeres, que estudia generalmente los grados de EI y EP (Sanabrias-Moreno et al., 2020). Sin embargo, los chicos son considerados como mentes más ágiles para el cálculo, la informática o la gestión (Reinking & Martín, 2018).

Los centros escolares son un reflejo directo de la sociedad que los origina, por lo que la educación debe tener su punto de mira en la detección, análisis crítico y erradicación de la desigualdad estructural entre chicos y chicas, pues el arraigo de las desigualdades es origen de multitud de manifestaciones que acaban en violencia, miedo, silencio y sumisión (Otero-Gutiérrez et al., 2022).

De lo citado se desprende que la institución educativa, prestando especial relevancia en este caso a la institución universitaria, resulta un pilar clave para acabar con los estereotipos de género, ofreciendo al alumnado un imaginario amplio, abierto y rico en diversidad para impulsar la ruptura de barreras por género que aún perdura en muchos ámbitos de la esfera social. Como consecuencia de lo expuesto, resulta ineludible cuestionarse si actualmente se está formando al futuro profesorado en coeducación en su etapa universitaria.

Objetivo

El objetivo es analizar si el futuro profesorado de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Másteres relacionados con la educación (MAS), está siendo formado en igualdad de género durante su etapa universitaria, así como estudiar cuál es su nivel de compromiso con dichos estudios. Por otro lado, se pretende comparar ambas variables en función de la titulación cursada y el sexo de la muestra participante.

Métodos

Participantes

La muestra de este estudio han sido 442 estudiantes universitarios (308 mujeres y 134 varones) seleccionados por conveniencia. Todos ellos cursaban el Grado de Educación Infantil (n = 92), el Grado de Educación Primaria (n = 263) o algún Máster relacionado con la educación (n = 87). Dentro del alumnado del Grado de Educación Infantil, participaron 7 varones (7.6%) y 85 mujeres (92.4%); en el de Educación Primaria 101 varones (38.4%) y 162 mujeres (61.6%) y en los Másteres 26 alumnos (29.9%) y 61 alumnas (70.1%). La edad media de los participantes era de 21.72 años (± 3.77).

Instrumentos

- *Cuestionario sociodemográfico*: Para analizar el sexo, los estudios y la edad de los participantes. Además, se plantearon varias preguntas ad hoc relacionadas con la formación en género con distintas opciones de respuestas: “¿Has recibido formación en materia de coeducación en algún nivel educativo antes de entrar en la universidad?”, “¿su ambiente familiar contribuye a erradicar los estereotipos asociados al género?”, “¿sabes si en tu universidad existe algún plan dirigido al tratamiento de la igualdad de género?” y “¿estás a favor de la enseñanza de la coeducación en el ámbito educativo?”.
- *Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad del Género (ESFIG)*, elaborada por Miralles-Cardona et al. (2020). Consta de 16 ítems que se agrupan en tres dimensiones: incorporación de la PG en los planes de estudio (ítems 3, 4, 5, 6, 9, 10 y 11), sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros (ítems 1, 2, 7, 8 y 12) y conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos (ítems 13, 14, 15 y 16). Un ejemplo de ítem es “La facultad de educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género”. La escala de respuesta es tipo Likert con 6 opciones de respuesta, donde 0 es “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo” Se ha decidido eliminar el ítem 4 por presentar una curtosis demasiado elevada ($Curt > 4.00$). La fiabilidad de la escala y de los factores tras la eliminación de este ítem ha sido de .813 para la escala total, de .891 para el factor Género en los Planes de Estudio, de .772 para el factor Sensibilidad Institucional y de .859 para el de Conciencia de las Desigualdades de Género.
- *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)*, creada originalmente por Schaufeli et al. (2002), de la que existe una validación en español de Belando et al. (2012). Se ha usado la revalidación de esta última de Cachón-Zagalaz et al. (2018), por estar orientado a estudiantes universitarios de educación de España. Esta última versión consta de 15 ítems que se dividen en dos factores: Predisposición al estudio (ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 y 11) y Satisfacción por el estudio (ítems 1, 8, 9, 12, 13, 14 y 15). Un ejemplo de ítem es “Soy persistente en mis estudios”. Se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos, donde el 0 es “Totalmente en desacuerdo” y el 4 “Totalmente de acuerdo”. La fiabilidad de la escala total es de ,902, la del factor Predisposición es de ,863 y la del factor Satisfacción de ,837.

Procedimiento

En primer lugar, se elaboró un cuestionario en Google Forms que une los instrumentos mencionados anteriormente (preguntas sociodemográficas y ESFIG). El enlace de este cuestionario se envió a profesores, coordinadores de asignaturas, grados y posgrados de diferentes universidades españolas, junto con un documento que explicaba el propósito de la investigación y las indicaciones para pasar el cuestionario. Al comienzo de la encuesta se explicaba el objetivo del estudio y se garantizaba el anonimato de las respuestas de todos los participantes.

La investigación cumple los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki, desarrollada por la Asociación Médica Mundial (AMM, 1964), adoptada por la 71ª Asamblea General de la AMM (en línea), Córdoba, España, octubre 2020.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS 24.0 (IBM corps., Armonk, NY, USA). Se han calculado los valores descriptivos, la tendencia central y dispersión y comprobado la fiabilidad de los factores mediante el alfa de Cronbach con la finalidad de verificar si la escala puede utilizarse con éxito en la muestra seleccionada.

En la escala ESFIG, en lo que respecta a la asimetría y la curtosis, se ha utilizado como válido el rango ± 2.00 y ± 4.00 respectivamente (Schmider et al., 2010), todos los ítems presentaron una distribución aceptable excepto el ítem 4 que fue eliminado por mostrar una curtosis elevada. El índice de homogeneidad corregido (IHc) también presenta valores aceptables estando todos por encima de .200 (Kline, 1995).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del ESFIG

	M	DT	Asim	Curt	IHc
1. La facultad de educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.	3.61	.927	-.987	2.125	.394
2. La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad.	3.66	.869	-.749	1.742	.370
3. La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.	4.34	.908	-1.715	3.600	.457
4. Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo.	4.32	.955	-1.900	4.468	.514
5. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias.	4.12	1.025	-1.541	2.957	.557
6. La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios.	3.98	1.114	-1.285	1.614	.563
7. Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género.	3.53	1.151	-.752	.303	.481

	M	DT	Asim	Curt	IHc
8. La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas.	2.79	1.304	-.291	-.436	.241
9. El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio.	3.93	1.118	-1.410	2,387	.600
10. Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género.	3.69	1.236	-1.075	.951	.558
11. Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios.	3.82	1.264	-1.169	1.035	.540
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género.	3.01	1.217	-.386	-.283	.200
13. El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas.	1.83	1.501	.523	-.693	.412
14. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.	1.51	1.446	.782	-.330	.420
15. Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia.	2.05	1.542	.248	-1.045	.409
16. Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad.	2.46	1.633	-.060	-1.159	.422

En la escala de Compromiso con los Estudios, en lo que respecta a la asimetría y la curtosis, se ha utilizado como válido el rango ± 2.00 y ± 4.00 respectivamente (Schmider et al., 2010), todos los ítems presentaron una distribución aceptable. El índice de homogeneidad corregido (IHC) también presenta valores aceptables estando todos por encima de .200 (Kline, 1995).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la escala de Compromiso con los Estudios

	M	DT	Asim	Curt	IHc
1. En mis estudios se presentan nuevos retos.	3.24	.791	-1.167	1.996	.555
2. Estoy inmerso/a y concentrado en mis estudios.	2.94	.891	-.849	.803	.712
3. Soy persistente en mis estudios.	3.06	.836	-.835	.842	.667
4. Puedo continuar trabajando en mis estudios durante largos periodos de tiempo.	2.86	.945	-.683	.004	.662
5. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a la Facultad.	2.05	1.087	-.174	-.579	.538
6. Incluso cuando las cosas no van bien, continúo estudiando.	2.70	1.023	-.720	.008	.478

	M	DT	Asim	Curt	IHc
7. Soy fuerte y enérgico/a en mis estudios.	2.74	.950	-.517	.076	.690
8. Aprendo cosas nuevas e interesantes en mis estudios.	3.04	.852	-1.045	1.588	.566
9. Mis estudios tienen sentido.	3.13	.892	-1.131	1.308	.603
10. Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa a mi alrededor.	2.10	1.080	.066	-.680	.518
11. Me “dejo llevar” por mis estudios.	2.14	.969	.012	-.304	.576
12. Mis estudios son estimulantes e inspiradores.	2.64	.936	-.606	.283	.653
13. Estoy orgulloso/a de mis estudios.	3.18	.849	-1.103	1.436	.620
14. Cuando estoy absorto/a en mis estudios me siento bien.	2.58	.994	-.513	.062	.513
15. El tiempo vuela cuando estoy trabajando.	2.82	1.037	-.732	-.083	.496

Resultados

En la Tabla 3 se pueden apreciar los resultados de comparar las preguntas ad hoc con el sexo y estudios de los participantes. En lo que respecta a la primera de las cuestiones, un 69% de los estudiantes (N = 305) afirman que no han recibido formación en materia de coeducación antes de entrar en la universidad, frente a un 31% (N = 137) que sí la recibió. En la comparativa por sexo y estudios, los resultados son similares entre todas las partes, aunque las mujeres y el alumnado de máster destacan ligeramente por haber recibido menos formación en materia de coeducación antes de la universidad. En lo referido a la segunda pregunta, un 65.2% de los encuestados (N = 288) están de acuerdo con la idea de que el ambiente familiar contribuye a erradicar los estereotipos de género, siendo estos porcentajes similares cuando se comparan según el sexo o los estudios. La tercera cuestión indica que la mayoría de los universitarios (67.2%, N = 297) desconocen si en su universidad existe un plan de igualdad de género, no encontrándose grandes diferencias respecto al sexo, pero sí en lo referido a los estudios, donde el alumnado de EI destaca por un mayor desconocimiento (81.5%, N = 75). De la última pregunta se extrae la idea de que la mayoría de los sujetos (84.4%, N= 84.4%) están a favor de la enseñanza de la coeducación en el ámbito educativo, siendo ligeramente superior este porcentaje en las mujeres que en los hombres (86% vs 80.6%).

Tabla 3

Preguntas ad hoc comparadas por sexo y estudios

		N (%)	Masculino N (%)	Femenino N (%)	EI N (%)	EP N (%)	MAS N (%)
1. ¿Has recibido formación en materia de coeducación en algún nivel educativo antes de entrar en la universidad?	No	305 (69%)	84 (62.7%)	221 (71.8%)	59 (64.1%)	179 (68.1%)	67 (77%)
	Sí	137 (31%)	50 (37.3%)	87 (28.2%)	33 (35.9%)	84 (31.9%)	20 (23%)
2. ¿Su ambiente familiar contribuye a erradicar los estereotipos asociados al género?	En desacuerdo	67 (15.2%)	27 (19.4%)	41 (13.3%)	10 (10.9%)	46 (17.5%)	11 (12.6%)
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	87 (19.7%)	25 (18.7%)	62 (20.1%)	16 (17.4%)	54 (20.5%)	17 (19.5%)
	De acuerdo	288 (65.2%)	83 (61.9%)	205 (66.7%)	66 (71.7%)	163 (62%)	59 (67.8%)
3. ¿Sabes si en tu universidad existe algún plan dirigido al tratamiento de la igualdad de género?	Sí existe	141 (31.9%)	43 (32.1%)	98 (31.8%)	15 (16.3%)	97 (36.9%)	29 (33.3%)
	No existe	4 (.9%)	2 (1.5%)	2 (.6%)	2 (2.2%)	1 (.4%)	1 (1.1%)
	No lo sé	297 (67.2%)	89 (66.4%)	208 (67.5%)	75 (81.5%)	165 (62.7%)	57 (65.5%)
4. ¿Estás a favor de la enseñanza de la coeducación en el ámbito educativo?	No	5 (1.1%)	3 (2.2%)	2 (.6%)	2 (2.2%)	3 (1.1%)	0 (0%)
	Sí	373 (84.4%)	108 (80.6%)	265 (86%)	76 (82.6%)	221 (84%)	76 (87.4%)
	No estoy formado para responder a día de hoy	64 (14.5%)	23 (17.2%)	41 (13.3%)	14 (15.2%)	39 (14.8%)	11 (12.6%)

Para analizar la relación del sexo con los resultados del EFIG y con la Escala de Compromiso con los Estudios se ha realizado la prueba *t* de Student (tabla 4). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el factor Género en los Planes de Estudio a favor de las mujeres [$t(1, 440) = 4.903, p \leq .01$], con una DM = .444. Del mismo modo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ambos factores del compromiso con los estudios. En lo que respecta a la Predisposición [$t(1, 440) = 2.836, p \leq .01$] son las mujeres las que puntúan más alto, con una DM = .202. En el caso de la Satisfacción con los estudios [$t(1, 440) = 2.759, p \leq .01$] son las féminas las que vuelven a presentar valores más altos, con una DM = .183.

Tabla 4

Diferencias de medias en función del sexo

	M	M		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				
				F	p	t	gl	p	DM	
GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO	3.980	Masculino	3.670	Se asumen varianzas iguales	2.364	.125	-4.903	440	.000*	-.444
		Femenino	4.114	No se asumen varianzas iguales			-4.657	225.977	.000	-.444
SENSIBILIDAD INSTITUCIONAL	3.319	Masculino	3.368	Se asumen varianzas iguales	4.100	.043	.845	440	.399	.069
		Femenino	3.298	No se asumen varianzas iguales			.877	276.388	.381	.069
CONCIENCIA DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO	1.96	Masculino	1.966	Se asumen varianzas iguales	5.277	.022	.040	440	.968	.005
		Femenino	1.961	No se asumen varianzas iguales			.038	225.273	.969	.005
PREDISPOSICIÓN AL ESTUDIO	2.572	Masculino	2.431	Se asumen varianzas iguales	.132	.717	-2.836	440	.005*	-.202
		Femenino	2.633	No se asumen varianzas iguales			-2.791	244.088	.006	-.202
SATISFACCIÓN ESTUDIO	2.946	Masculino	2.818	Se asumen varianzas iguales	.847	.358	-2.759	440	.006*	-.183
		Femenino	3.002	No se asumen varianzas iguales			-2.675	236.251	.008	-.183

Para el análisis de medias en función de los estudios que cursan los participantes (EI, EP y MAS) se ha utilizado la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de comparaciones múltiples post hoc de Bonferroni (Tabla 5). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el factor Sensibilidad Institucional $[F(2, 439) = 15.302, p \leq .01]$, puntuando más alto los de EI y EP respecto a los de Máster, con unas DM = .375 y .529 respectivamente. En lo que respecta al compromiso con los estudios, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el factor satisfacción $[F(2, 439) = 7.284, p \leq .01]$, específicamente entre EI y EP con una DM = .228 a favor de EI, y entre EI y Máster con una DM = .354, otra vez a favor de EI.

Tabla 5

Diferencias de medias en función de los estudios

		N	M	DT	ANOVA			Prueba post hoc Bonferroni			
					gl	F	Sig.	Estudios	DM	Sig.	d
GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO	EI	92	4.02	.949	2.439	.188	.614	EI ⁽¹⁾ – EP ⁽²⁾	.076 ⁽¹⁾	1.000	.08
	EP	263	3.94	.862				EI ⁽¹⁾ – MAS ⁽³⁾	.018 ⁽³⁾	1.000	-.02
	MAS	87	4.04	.952				EP ⁽²⁾ – MAS ⁽³⁾	.094 ⁽³⁾	1.000	-.11
SENSIBILIDAD INSTITUCIONAL	EI	92	3.30	.881	2.439	15.302	.000*	EI ⁽¹⁾ – EP ⁽²⁾	.154 ⁽²⁾	.304	-.18
	EP	263	3.45	.730				EI ⁽¹⁾ – MAS ⁽³⁾	.375 ⁽¹⁾	.004*	.45
	MAS	87	2.92	.785				EP ⁽²⁾ – MAS ⁽³⁾	.529 ⁽²⁾	.000*	.69
CONCIENCIA DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO	EI	92	1.99	1.205	2.439	.314	.731	EI ⁽¹⁾ – EP ⁽²⁾	.007 ⁽¹⁾	1.000	.00
	EP	263	1.98	1.344				EI ⁽¹⁾ – MAS ⁽³⁾	.126 ⁽¹⁾	1.000	.05
	MAS	87	1.86	1.182				EP ⁽²⁾ – MAS ⁽³⁾	.119 ⁽²⁾	1.000	.09
PREDISPOSICIÓN ESTUDIO	EI	92	2.59	.728	2.439	.271	.763	EI ⁽¹⁾ – EP ⁽²⁾	.020 ⁽¹⁾	1.000	.02
	EP	263	2.57	.689				EI ⁽¹⁾ – MAS ⁽³⁾	.073 ⁽¹⁾	1.000	.09
	MAS	87	2.52	.692				EP ⁽²⁾ – MAS ⁽³⁾	.052 ⁽²⁾	1.000	.07
SATISFACCIÓN ESTUDIO	EI	92	3.15	.583	2.439	7.284	.001*	EI ⁽¹⁾ – EP ⁽²⁾	.228 ⁽¹⁾	.010*	0,38
	EP	263	2.92	.610				EI ⁽¹⁾ – MAS ⁽³⁾	.354 ⁽¹⁾	.001*	0,52
	MAS	87	2.79	.765				EP ⁽²⁾ – MAS ⁽³⁾	.125 ⁽²⁾	.335	0,18

En la Tabla 6 se pueden apreciar los resultados del análisis bivariado realizado utilizando la prueba de correlación de Pearson. Debido al tamaño de la muestra, se destacan únicamente las correlaciones superiores a .300. El factor Género en los Planes de Estudio correlaciona de manera positiva con la Satisfacción con el estudio ($r = .320$). La Sensibilidad Institucional correlaciona positivamente con la Predisposición y la Satisfacción con el estudio ($r = .340$ y $r = 3.90$). La correlación más fuerte que se ha obtenido ha sido entre los factores Predisposición y Satisfacción con los estudios ($r = .657$).

Tabla 6

Correlaciones bivariadas entre los factores estudiados y la edad

	1	2	3	4	5	6
1. Género en los planes de estudio	1	.225**	.176**	.281**	.320**	-.056
2. Sensibilidad institucional		1	.110*	.340**	.390**	-.133**
3. Conciencia de las desigualdades de género			1	.063	.006	-.132**

	1	2	3	4	5	6
4. Predisposición estudio				1	.657**	.062
5. Satisfacción estudio					1	.038
6. Edad						1

Discusión

De los resultados obtenidos en las preguntas de elaboración propia se desprende que la mayoría de los participantes no han sido formados siguiendo un modelo coeducativo. Sánchez-Bello e Iglesias-Galdo (2017) afirman que, a pesar del intento de incluir la coeducación en los centros escolares, la educación mixta aún sigue muy arraigada: niños y niñas comparten una misma aula, estudian los mismos contenidos y tienen las mismas oportunidades para acceder a los estudios universitarios, pero que siguen existiendo algunos estereotipos que hacen que elijan unas asignaturas optativas o ciertas titulaciones universitarias en función del sexo que sean. En función del nivel de estudios que están cursando, son los estudiantes de máster los que refieren haber sido menos formados siguiendo modelos basados en la igualdad de género. Esta idea puede entenderse porque el concepto de coeducación está implementándose de manera progresiva en los colegios, siendo ahora cuando más se está trabajando.

La segunda de las preguntas se centraba en la importancia de las familias para erradicar los estereotipos de género. El 65% de los sujetos está de acuerdo en que es un agente educativo muy importante para erradicar dichas desigualdades. Bonelli (2019), en su trabajo, revela la importancia de la familia en este aspecto, afirmando que hay ciertos hechos que siguen presentes en las familias en la actualidad y que contribuyen a que los estereotipos sigan presentes, como la distribución de las tareas domésticas o la crianza de los hijos.

La pregunta sobre el conocimiento de los planes de igualdad de la universidad en la que han estudiado, los participantes arrojan datos sobre el desconocimiento que tienen los mismos sobre estos planes. Un 67% de los estudiantes universitarios refieren no conocer si en su universidad existen estos planes de igualdad o no. Según la Ley Orgánica 3/2007, o Ley de Igualdad, las universidades españolas (como instituciones de la administración públicas) están obligadas a desarrollar planes de igualdad de género, pero los datos obtenidos implican que los estudiantes los desconocen, por lo que su utilidad es limitada.

En lo que respecta a la última de las preguntas, se destaca que la mayoría de los participantes está a favor de la coeducación. Hay solo un pequeño porcentaje de los sujetos que no han respondido afirmativamente a esta cuestión, siendo la principal causa el desconocimiento sobre esta temática. Resa (2021) corrobora esta idea, afirmando que el profesorado que no identifica el trabajo de la igualdad de género en el aula como relevante es aquel que no ha recibido la formación necesaria en este asunto.

Los porcentajes en todas las preguntas sociodemográficas no han arrojado grandes diferencias entre ambos sexos. Se desprende la idea de que tanto los chicos como las chicas se preocupan por las cuestiones relacionadas con la igualdad de género. El In-

forme Juventud en España 2020 (Instituto de la Juventud, 2021, p. 257) que analiza las actitudes de la juventud hacia la igualdad de género demuestra que este es un tema que preocupa a toda la juventud, pero en mayor medida a las jóvenes. Mientras que alrededor del 60% de los hombres tienen un alto grado de interés en esta cuestión, el porcentaje de las mujeres es del 80%.

En lo que se refiere a la escala ESFIG, los resultados muestran que la dimensión que ha obtenido mayores puntuaciones es la de incorporación de la PG en los planes de estudio, lo que puede denotar que echan en falta que se trabaje más esta cuestión a lo largo de sus estudios. El estudio de Sanabrias-Moreno et al. (2020) confirma esta idea, resaltando que, de los 240 créditos que componen el grado de EP en la Universidad de Jaén, únicamente el 15.4% trata cuestiones de género o coeducación. Un porcentaje similar se encuentra en el grado de EI, con un 12.5% de los créditos. En esta misma dimensión se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas, lo que implica que ellas están más preocupadas por la incorporación del trabajo de la PG en sus planes de estudio que los chicos. Estos datos coinciden con los obtenidos por Cardona-Moltó y Miralles-Cardona (2022).

La aplicación de la escala de compromiso con los estudios muestra que las mujeres tienen una mayor satisfacción y predisposición con sus estudios, del mismo modo que ocurre en el estudio de Cachón-Zagalaz et al. (2018). Tradicionalmente, los estudios relacionados con el ámbito educativo (como es el caso de los mencionados en este trabajo) han sido mayoritariamente elegidos por el sexo femenino (Sanabrias-Moreno et al., 2020), lo que puede explicar que ellas se sientan más cómodas dentro de este tipo de titulaciones.

Los resultados muestran que los estudiantes de EI y EP puntúan más alto que los de máster en la sensibilidad institucional. Esto puede deberse a que sus estudios tienen una duración de 4 años, mientras que los de máster suele ser de 1. Durante estos 4 años de estudios pueden conocer en mayor profundidad las políticas de la universidad en igualdad de género o conocer a más profesores implicados en la enseñanza de la coeducación, mientras que el curso académico que dura el máster se divide entre clases en la facultad y prácticas en centros docentes de secundaria, por lo que solo están unos meses asistiendo a la universidad.

Al analizar la satisfacción del alumnado con sus titulaciones en función de los estudios que están cursando, se destaca que son los estudiantes de EI los que muestran un mayor índice de satisfacción con los mismos. El estudio de Cantón-Mayo et al. (2017) afirma que el 98.4% de los docentes de EI han elegido esta profesión como primera opción por tener una clara vocación docente.

Cuando se correlacionan las dimensiones de los cuestionarios utilizados, se comprueba que existe una relación positiva entre la preocupación que tienen los estudiantes por la inclusión del género en sus planes de estudio y la satisfacción que sienten por los mismos. Del mismo modo, al analizar la sensibilidad institucional se aprecia también una correlación positiva con la satisfacción y predisposición de los universitarios por sus estudios. Esto hace pensar que el futuro cuerpo docente se preocupa por la inclusión de la PG en sus planes de estudio y que se sienten satisfechos y predispuestos para seguir adelante con los mismos, porque ven que están siendo dotados de herramientas para trabajar esta temática en su futuro laboral. Este dato es importante debido a que su formación en PG será clave para que la educación en igualdad llegue realmente a las aulas, permitiendo que la sociedad evolucione de una forma más igualitaria (Mina-Ballesteros, 2021). La correlación más potente que se ha encontrado ha

sido entre las dimensiones predisposición y satisfacción con los estudios, al igual que ocurre en el manuscrito de Ardiles et al. (2020). Tiene sentido pensar que cuanto más predisuestos se encuentran los estudiantes con sus estudios, yendo regularmente a las clases, participando en las mismas y mostrando interés, más satisfechos van a sentirse con los mismos.

Conclusiones

Las preguntas sociodemográficas concluyen que la mayoría de la muestra participante no ha recibido formación en coeducación antes de realizar sus estudios universitarios, aunque están a favor de la enseñanza de la misma en los distintos niveles educativos. Del mismo modo, el 65% de los sujetos están de acuerdo en que su ambiente familiar contribuye a la erradicación de los estereotipos de género. También se concluye que la mayoría desconocen si en su universidad existe algún Plan de Igualdad.

En lo que respecta a la evaluación sensible a la formación en igualdad de género, se determina que son las mujeres las que más preocupación muestran por la inclusión de la PG en sus planes de estudio. Igualmente, son ellas las que más predisposición y satisfacción muestran hacia los mismos.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en función de la titulación que están cursando, se afirma que el alumnado de EI y EP muestra un mayor conocimiento sobre la inclusión o la ausencia de la PG en las distintas asignaturas que están cursando. Asimismo, el estudio ha concluido que el alumnado de EI es el que más satisfecho se encuentra con sus estudios universitarios.

Además, cabe destacar que la preocupación por la incorporación de la materia en PG en los planes de estudio del futuro profesorado y su puesta en práctica en la realidad universitaria, se correlaciona de forma positiva con la predisposición y satisfacción que muestra el alumnado ante sus estudios.

La formación en igualdad de género se encuentra en continuo avance y el futuro profesorado que formará a los más jóvenes parece mostrarse comprometido con esta causa. Sin embargo, aunque la institución universitaria parece estar mostrando más preocupación que años atrás, aún hay cuestiones que pasan desapercibidas para el alumnado, tales como los Planes de Igualdad que proponen muchas instituciones universitarias con el fin de formar, detectar y prevenir la violencia de género o el acoso sexista.

Referencias

- Ardiles, R., Alfaro, P., Moya, M., Leyton, C., Rojas, P., & Videla, J. (2020). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 53-83.
- Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2, 7-31 <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad

- en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>.
- Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 12, 62-85.
- Bravo-Torres, G. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 35-48. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., & González-González de Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25, 113-121. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Cantón-Mayo, I., García-Martín, S., & Cañón-Rodríguez, R. (2017). Construcción de la identidad profesional en los futuros maestros de infantil. *Infancia, educación y aprendizaje*, 3(2), 612-617.
- Cardona-Moltó, M. C., & Miralles-Cardona, C. (2022). Education for Gender Equality in Teacher Preparation: Gender Mainstreaming Policy and Practice in Spanish Higher Education. En J. A. Boivin & H. Pacheco-Guffrey (Eds.), *Education as the Driving Force of Equity for the Marginalized* (pp. 65-89). IGI Global.
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2020). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 1-11 <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Chacón-Cuberos, R., Ramírez-Granizo, I., Ubago-Jiménez, J. L., & Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 2), 107-116.
- Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. World Medical Association. (1964). <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>.
- Fernández, A., González, M., & Ruiz, M. A (2022). Utilidad de la práctica del jugger como recurso coeducativo y de transformación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 35, 118.
- Galé, M. J., Garrido, B., Galdo, J. M., Clavero, N., Sanagustín, L., & Moyano, N. (2019). La coeducación, el camino hacia la igualdad de género. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 1-98.
- Hernández-Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J. J. Maquilón-Sánchez (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp.1-19). Editum.
- Hernández-Prados, M^a. A., Gallego-Jiménez, M.^a G., Carbonell-Bernall, N., & Tude-la-Perera, G. (2022). La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado. *Revista Atenea*, 525, 129-149. <https://doi.org/10.29393/At525-7CPMG40007>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>

- Instituto Asturiano de la Mujer. (s.f). *Coeducación en la nueva Ley de Educación LOMLOE*. <https://iam.asturias.es/documents/269132/370594/Coeducaci%C3%B3n+en+la+LOMLOE.pdf/25a07134-3075-6ae6-1c17-2dcf49e4b044>
- Instituto de la Juventud. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Routledge.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín-Rodrigo, M. J. (2018). *Influencia de los estereotipos de género en la elección de estudios universitarios*. Comillas Universidad Pontificia. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/31500/Leccion%20Inaugural%202018-2019%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mina-Ballesteros, J. E. (2021). *Necesidades de formación de los y las estudiantes de carrera de Educación Inicial de la PUCESE para la aplicación de la coeducación* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2748>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Otero-Gutiérrez, G., Cárdenas-Rodríguez, R., & Monreal-Gimeno, M^a. C. (2022). Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 213-226. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Reinking, A., & Martín, B. (2018). La brecha de género en los campos STEM: Teorías, movimientos e ideas para involucrar a las chicas en entornos STEM. *Journal of new approaches in educational research*, 7(2), 160-166. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <http://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sanabrias-Moreno, D., & Sánchez-Zafra, M. (2021). Educación de la mujer. Evolución y actualidad. En J. Cachón-Zagalaz, A. J. Lara-Sánchez, F. Chacón-Borrego, & M. L. Zagalaz-Sánchez (Eds.), *Mujeres* (pp. 21-48). Aula Magna
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., & Lara-Sánchez, A. (2020). La coeducación en la formación del profesorado de educación infantil y

- primaria. En I. Aznar-Díaz., M^a. P. Cáceres-Reche, J. M. Romero-Rodríguez, & J. A. Marín-Marín (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa. Tendencias y Retos* (pp. 377-393). Dykinson, S. L.
- Sanagustín, L., & Moyano, N. (2019). Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 24-27.
- Sánchez Torrejón, B., & Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Sánchez, B., Álvarez, A., & Escribano, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista De Estudios Socioeducativos*, 9, 145-159. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.10
- Sánchez-Bello, A., & Iglesias-Galdo, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *ATLÁNTICAS, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2, 1-6. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Sanz-Gómez, M. A. (2019). Coeducación en la familia. En M^a. J. Galé, B. Garrido, J. M^a. Galdo, N. Clvaero, L. Sangustín, & N. Moyano (Eds.), *La coeducación, el camino hacia la igualdad de género* (pp. 31-33). Revista Digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Aragón. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2019/03/Forum-Arag%C3%B3n-26-3.pdf#page=31>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Original: UWES – Utrecht Work Engagement Scale preliminary manual. Occupational Health Psychology Unit*. Utrecht University
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- UNESCO. (2015). *Foro mundial de Educación. Declaración de Incheon. Educación:2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066>
- Valdivia-Moral, P. A., Molero, D. M., Campoy, T. J., & Zagalaz, M. L. (2015). Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: propiedades psicométricas de una escala. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 269-288. <https://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.005>