

Analizando la coeducación: perspectiva de las familias, el profesorado y la población adolescente¹

Enrique Bonilla-Algovia

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) (España) y Universidad de Alcalá (España) ✉ 

Concepción Carrasco Carpio

Universidad de Alcalá (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.89308>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Noviembre 2023 • Aceptado: Enero 2024

ES Resumen: Introducción: La desigualdad y la violencia de género se siguen reproduciendo entre las nuevas generaciones, por lo que buena parte de la sociedad busca soluciones en la educación. El objetivo de este estudio ha sido analizar la persistencia de la desigualdad de género, así como explorar la forma en la que esta se aborda desde la coeducación en las familias y los centros educativos de Castilla-La Mancha. Método: El trabajo presenta una estructura secuencial dividida en dos investigaciones. La primera, basada en un paradigma cuantitativo, cuenta con una muestra representativa de 1840 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La segunda, basada en un paradigma cualitativo, cuenta con una muestra de 109 adolescentes, 11 docentes y 10 padres y madres. Resultados: Los resultados cuantitativos indican que la mayoría de la muestra de adolescentes considera que la sociedad actual es machista. Por otro lado, los resultados cualitativos muestran que las familias y el profesorado consideran que la educación en igualdad es importante en la actualidad; sin embargo, los y las adolescentes perciben contradicciones entre el discurso y la práctica educativa. Conclusión: Teniendo en cuenta la persistencia de las desigualdades de género, la coeducación debe convertirse en una herramienta de transformación social por parte de familias y centros escolares.

Palabras clave: coeducación; adolescencia; familias; igualdad; violencia de género.

ENG Analysing coeducation: perspective of families, teachers and adolescents

Abstract: Introduction: Inequality and gender-based violence continue to be reproduced among new generations, so a large part of society is seeking solutions through education. The aim of this study has been to analyse the persistence of gender inequality, as well as to explore how it is addressed through coeducation in families and educational centres in Castilla-La Mancha. Method: The study presents a sequential structure divided into two investigations. The first, based on a quantitative paradigm, has a representative sample of 1840 students from the 3rd and 4th years of Compulsory Secondary Education. The second, based on a qualitative paradigm, has a sample of 109 adolescents, 11 teachers, and 10 parents. Results: The quantitative results indicate that most of the adolescent sample considers that current society is male chauvinist. On the other hand, the qualitative results show that families and teachers consider that education in equality is important today; however, adolescents perceive contradictions between the discourse and educational practice. Conclusion: Considering the persistence of gender inequalities, coeducation must become a tool for social transformation by families and schools.

Keywords: coeducation; adolescence; families; equality; gender-based violence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Bonilla-Algovia, E.; Carrasco Carpio, C. (2024). Analizando la coeducación: perspectiva de las familias, el profesorado y la población adolescente. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 797-807.

¹ Este artículo presenta resultados de la investigación realizada en el marco del convenio de colaboración suscrito entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá para la creación de la cátedra de investigación "Isabel Muñoz Caravaca" según proyecto financiado CÁTEDRA 2019-002.

Este trabajo se ha realizado con la ayuda de un Contrato de Investigación según proyecto de investigación SBPLY/21/180501/000065 financiado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha, cofinanciado al 80% por fondos FEDER.

1. Introducción

La violencia contra las mujeres, más conocida como violencia de género en el contexto español, es una violación de los derechos humanos de las mujeres que exige actuaciones interdisciplinares desde la infancia para prevenir la violencia antes de que tenga lugar, ya que no se trata de un problema inevitable (Organización Mundial de la Salud, 2010). Las evidencias sugieren que la población española está cada vez más concienciada sobre este problema, particularmente sobre la violencia en el ámbito de la pareja (Sánchez-Prada et al., 2022), que es una de las formas más comunes de violencia de género. La Organización Mundial de la Salud (2021) estima que en todo el mundo el 26% de las mujeres que han tenido pareja o han estado casadas ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de la pareja en algún momento de la vida. Las cifras de prevalencia en la adolescencia son similares a las de la media mundial, de manera que el 24% de las adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años han sido objeto de este tipo de violencia en algún momento de la vida. En España, según la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer del año 2019 (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020), una de cada diez adolescentes de entre 16 y 17 años que ha tenido pareja ha sufrido alguna vez violencia física (10.3%) o violencia sexual (10.7%) por parte de alguna pareja o expareja. Asimismo, fuera del ámbito de la pareja, el acoso sexual y la violencia física y sexual contra las mujeres adolescentes suelen tener cifras de prevalencia más altas que en edades superiores. Por lo tanto, la violencia de género es un problema social que se reproduce entre las nuevas generaciones y se manifiesta con fuerza en la adolescencia.

La violencia de género, como manifestación más extrema de la desigualdad entre hombres y mujeres, debe abordarse a través de modelos multicausales que integren el género como factor explicativo y tengan en cuenta las características del contexto patriarcal que enmarca este tipo de violencia (Sánchez-Prada et al., 2023). En este sentido, el patriarcado, que se basa en la división de los mandatos y roles de género, afianza las relaciones de poder y las desigualdades sobre las que se asienta la violencia de género en sus diferentes manifestaciones (Fundación Cepaim, 2018).

Los seres humanos adquieren los valores y conductas de la sociedad mediante la interacción con el entorno (Flecha, 2012; Molla, 2016). Esta interacción está mediada por agentes socializadores como la familia y los centros educativos (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018; Castilla, 2008; Ceballos, 2014; Flecha, 2012; Pacheco et al., 2013), aunque existen otros como Internet, los grupos de iguales, etc. Los modelos sociales que se interiorizan desde la infancia, como el sexismo o la igualdad, tienen la función de otorgar significados a la realidad social, por lo que influyen en las cogniciones, las emociones y los comportamientos de las personas (Díaz-Aguado, 2009). La socialización, al tratarse de un proceso de aprendizaje cultural, abarca elementos (creencias, pautas, normas, roles, actitudes, expectativas, etc.) que suelen ser diferentes según se dirijan a niños o niñas (Ceballos, 2014; Galet y Alzás, 2014; García-Pérez et al., 2016), naturalizando papeles y roles de género diferenciados que se desprenden de la ideología patriarcal (Fundación Cepaim, 2018; Sánchez-Prada et al., 2023). No obstante, si bien la socialización puede impulsar el aprendizaje del sexismo y la desigualdad, también puede impulsar el aprendizaje de los valores opuestos, en este caso, valores en favor de la igualdad y en contra de la violencia de género (Díaz-Aguado, 2009).

La coeducación, como modelo educativo transformador, promueve el desarrollo de una sociedad caracterizada por la igualdad, contribuye a la prevención de la violencia de género (Gallardo y Gallardo, 2019) y busca la socialización en valores como el respeto y la libertad (Castilla, 2008). Partiendo del origen sociocultural del sexismo y la desigualdad de género, coeducar está relacionado con actuar intencionadamente para transformar una realidad social injusta y favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas sin los impedimentos y limitaciones que genera el sistema sexo-género (Sánchez e Iglesias, 2017). Sin embargo, la intención puede no ser suficiente en una sociedad impregnada de desigualdades implícitas que se transmiten y reproducen, incluso inconscientemente, a través del proceso de socialización. En este sentido, la coeducación exige la revisión individual y social del sexismo y la desigualdad de género para poder enfrentarlos desde la educación (Galdo, 2019):

La coeducación nos va a exigir una intervención intencionada y explícita partiendo de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación (familia, escuela, entorno) ya que desde ellas se construyen y se transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino (p. 18).

La coeducación no es una labor exclusiva de las familias, sino una responsabilidad compartida entre estas, los poderes públicos y los centros educativos (Gallardo y Gallardo, 2019). La acción coordinada entre las familias y el profesorado debe reforzar los valores en favor de la igualdad de género en ambos espacios socializadores (Galdo, 2019): hogares y escuelas. Ahora bien, las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas en materia de coeducación suelen poner de manifiesto que, a pesar de las normativas nacionales y regionales que han ido impulsando los poderes públicos en España, persisten algunas creencias que frenan la implementación de la coeducación por parte de los dos principales agentes socializadores; es decir, por parte de las familias y el profesorado.

Rebollo et al. (2011), en un estudio con metodología mixta (encuestas y grupos de discusión) realizado con docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, expusieron que el profesorado puede clasificarse en tres grupos de acuerdo con su predisposición a colaborar con la adopción de un modelo coeducativo en los centros educativos: coeducativo, adaptativo y bloqueador. La posición coeducativa engloba a quienes reconocen la desigualdad en sus distintas dimensiones y tienen una actitud positiva hacia las acciones que fomentan la igualdad de género; la adaptativa engloba a quienes tienen una actitud políticamente correcta y reconocen

solo la desigualdad que forma parte del discurso social; y la bloqueadora, a quienes no reconocen la desigualdad y tienen una actitud de rechazo hacia las acciones coeducativas (Rebollo et al., 2011). Con base en esta perspectiva teórica sobre el posicionamiento hacia la coeducación, Azorín (2014) encuestó a 115 docentes de todas las etapas de la educación obligatoria, hallando una buena predisposición hacia las políticas de igualdad y las prácticas coeducativas en las aulas, pero con carencias formativas en materia de coeducación.

Álvarez et al. (2019) completaron un estudio diagnóstico sobre la coeducación en 30 centros educativos, a través de 470 cuestionarios a equipos directivos y profesorado y 7 grupos de discusión con familias, profesorado y estudiantes. Los resultados mostraron que el profesorado relaciona la coeducación con la igualdad y la escuela mixta, entre otros aspectos, y que las familias ven necesario trabajar más la coeducación. Sáenz del Castillo et al. (2019) realizaron 6 grupos de discusión y 9 entrevistas, principalmente con docentes de Educación Infantil. Los resultados apuntaron a que la coeducación se ha abierto paso en los centros educativos; sin embargo, con frecuencia, su implementación no se debe a acciones coordinadas a nivel de centro, sino a la iniciativa personal del profesorado.

Pacheco et al. (2013) analizaron las actitudes de las familias hacia la igualdad de género y la coeducación en Sevilla. Para ello contaron con una muestra de 627 padres y madres y 723 hijos e hijas matriculados en centros de Educación Primaria y Secundaria. Por un lado, los resultados mostraron que, del total de madres y padres, el 35% presentó una posición coeducativa, el 52.5% una posición adaptativa y el 12.5% una posición bloqueadora. Por otro lado, las hijas (48.3%, coeducativa; 39.7%, adaptativa y 11.2%, bloqueadora) presentaron una posición más favorable hacia la igualdad y la coeducación que los hijos (20.6%, coeducativa; 40.5%, adaptativa y 39.7%, bloqueadora). Por su parte, en una investigación más reciente con una muestra de 92 madres y 83 padres de la Comunidad de Madrid, Valverde et al. (2020) hallaron que la mayoría de las familias tenían actitudes igualitarias y favorables hacia la coeducación, pero señalaron que es importante activar intervenciones que fomenten la igualdad real en el seno de los hogares. En la misma línea, Ceballos (2014) subraya la conveniencia de que las iniciativas coeducativas lleguen al ámbito familiar y reivindica el papel de los centros educativos.

Para conocer las experiencias de la población adolescente en torno a la desigualdad de género y la coeducación, la presente investigación utilizó una metodología mixta que permitió analizar, en dos estudios secuenciales, el punto de vista de los y las adolescentes y de sus principales agentes socializadores (familias y profesorado). El objetivo del estudio ha sido, en primer lugar, analizar la percepción del machismo y la desigualdad en la sociedad actual por parte de la población adolescente y, en segundo lugar, explorar la forma en la que se aborda la coeducación en las familias y los centros educativos como medio para prevenir la desigualdad y la violencia de género.

1. Método

1.1. Participantes

El primer estudio cuenta con una muestra representativa de 1840 adolescentes de Castilla-La Mancha, con una edad media de 14.67 años (SD = .89). La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado por provincias (Guadalajara, Albacete, Cuenca, Toledo y Ciudad Real) entre el alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la comunidad autónoma.

En el segundo estudio, se hicieron 21 entrevistas en profundidad (11 con profesorado y 10 con padres y madres) y 14 grupos de discusión con un total de 109 adolescentes (6 grupos mixtos, 4 grupos de chicos y 4 grupos de chicas). La selección de la muestra (adolescentes, profesorado, padres y madres) se realizó mediante un muestreo intencional en varios de los centros educativos que habían participado en el primer estudio. La Tabla 1 recoge las características de la segunda muestra.

Tabla 1. Participantes en entrevistas y grupos de discusión

Entrevistas a profesorado	Sexo	Edad	Especialidad
EP1	Mujer	35	Lengua Castellana y Literatura
EP2	Hombre	31	Educación Física
EP3	Mujer	41	Historia y Valores Éticos
EP4	Hombre	32	Matemáticas
EP5	Mujer	26	Inglés
EP6	Hombre	33	Inglés
EP7	Mujer	57	Lengua Castellana y Literatura
EP8	Mujer	45	Lengua Castellana y Literatura
EP9	Mujer	43	Geografía e Historia
EP10	Hombre	39	Educación Física
EP11	Mujer	49	Pedagogía Terapéutica

Entrevistas a familias	Sexo	Edad	Ocupación
EF1	Mujer	41	Administrativa
EF2	Hombre	52	Comercial
EF3	Mujer	58	Orientadora educativa
EF4	Hombre	47	Orientador educativo
EF5	Mujer	48	Administrativa
EF6	Hombre	41	Auxiliar de enfermería
EF7	Mujer	47	Administrativa
EF8	Hombre	49	Informático
EF9	Hombre	47	Policía
EF10	Hombre	35	Constructor
Grupos de discusión con adolescentes	Sexo	Edad	Número de participantes
GD1	Chicos	3º ESO	7
GD2	Mixto	3º ESO	8
GD3	Mixto	3º ESO	9
GD4	Chicas	3º ESO	8
GD5	Chicos	3º ESO	8
GD6	Mixto	3º ESO	8
GD7	Chicas	4º ESO	8
GD8	Chicos	4º ESO	7
GD9	Mixto	3º ESO	12
GD10	Chicos	4º ESO	6
GD11	Chicas	4º ESO	8
GD12	Mixto	4º ESO	6
GD13	Mixto	2º ESO	7
GD14	Chicas	2º ESO	7

Fuente: elaboración propia.

1.2. Procedimiento

Para el primer estudio, el equipo de investigación diseñó un cuestionario con base en los objetivos marcados, que fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEI/HU/2019/39). Posteriormente, gracias a la ayuda del Instituto de la Mujer y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha, se contactó con los centros educativos y se les envió una carta informativa. La fecha de la recogida de datos se programó según la disponibilidad de los equipos directivos y el profesorado. Se utilizó un cuestionario autoadministrado y se obtuvo el consentimiento informado de los tutores o tutoras. El estudio garantizó la voluntariedad y el anonimato del alumnado.

Los resultados del primer estudio, que abordó temas como el sexismo y las actitudes hacia la igualdad en la adolescencia, permitieron generar un guion orientativo de preguntas para las entrevistas y los grupos de discusión del segundo estudio. Este también fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEIP/2021/3/069). El contacto y el acceso a los centros educativos volvió a contar con el apoyo de las instituciones financiadoras. Las fechas de las entrevistas se programaron según la disponibilidad del profesorado, las familias y el alumnado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas por el equipo de investigación. En las transcripciones del trabajo, hay que tener en cuenta que los puntos suspensivos indican una pausa, el paréntesis con puntos suspensivos indica un corte en la oración y los corchetes indican una aclaración por parte del equipo de investigación.

1.3. Instrumento y recogida de información

El primer estudio partió de una estrategia metodológica cuantitativa-transversal y utilizó el cuestionario estructurado como herramienta de recogida de información. El cuestionario contó con dos apartados principales: en primer lugar, la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación (Ibáñez-Carrasco et al., 2022),

que evalúa las actitudes hacia la igualdad y la coeducación a través de 30 ítems que tienen 5 opciones de respuesta (1, completamente en desacuerdo; 5, completamente de acuerdo); y en segundo lugar, una pregunta de elaboración propia (*ad hoc*) sobre la percepción del machismo y la desigualdad de género en la sociedad actual (*¿Cómo de machista consideras a la sociedad española?*), que utiliza un formato de respuesta tipo Likert con 6 opciones de respuesta (0, la sociedad no es nada machista; 5, la sociedad es muy machista). Además, se emplearon varias preguntas sociodemográficas: sexo, curso, nacionalidad, provincia y tamaño del municipio.

El segundo estudio partió de una estrategia metodológica cualitativa. La información fue recogida por medio de dos técnicas: grupos de discusión con adolescentes y entrevistas en profundidad con profesorado, madres y padres. Ambas técnicas fueron puestas en práctica por personal investigador experto en coeducación. Los grupos de discusión buscaron profundizar en las representaciones, emociones y pensamientos colectivos de la adolescencia en torno a la coeducación y la igualdad, mientras que las entrevistas buscaron profundizar en los ideales y en las prácticas educativas que las familias y docentes empleaban individualmente. Los grupos de discusión se hicieron mixtos y no mixtos según el sexo del alumnado para obtener información desde todas las ópticas posibles, pero manteniendo espacios de confianza en los que tanto las chicas como los chicos se sintiesen libres a la hora de expresarse.

1.4. Análisis de datos

Los datos del primer estudio se volcaron en el programa estadístico SPSS (versión 24). La comparación de medias se realizó a través de las pruebas T de Student (t) y ANOVA de un factor (F). La relación entre la percepción del machismo y las actitudes hacia la igualdad/coeducación se analizaron por medio de correlaciones de Pearson. En el segundo estudio, las transcripciones literales de los datos cualitativos se volcaron en el programa ATLAS.ti (versión 22), donde se codificaron y se realizó el análisis de contenido. Se contemplaron tres categorías principales: 1) igualdad de género en las familias, 2) colaboración entre familias y profesorado; 3) igualdad de género en los centros educativos. Adicionalmente, la primera y la tercera categoría se dividieron en dos subcategorías que contraponen la perspectiva de los agentes socializadores (familias o profesorado, según la categoría principal) y la perspectiva de la población adolescente. Para mantener el anonimato, se asignó un código a cada participante, que indica el número de entrevista o grupo de discusión, el sexo y el número asignado a la persona (p.ej. ProfesoraEP1, PadreEF2 o Chica8GD7).

3. Resultados

3.1. Estudio 1: investigación cuantitativa

Aproximadamente un tercio de la muestra de adolescentes de Castilla-La Mancha considera que la sociedad actual es poco o nada machista (10.9% y 24.1%, respectivamente), mientras que el resto de la muestra la describe como machista (65%). El grado de machismo percibido varía entre quienes consideran que la sociedad es algo o bastante machista (39.4%) y quienes consideran que es muy machista (25.6%). Las chicas presentan una sensibilidad significativamente mayor que los chicos hacia las desigualdades de género, por cuanto identifican más signos de machismo en la sociedad española ($M_{chicas} = 2.63$, $SD = 1.61$; $M_{chicos} = 1.83$, $SD = 1.49$; $t = -10.78$, $p < .001$). Sin embargo, no parece haber diferencias en la percepción de machismo en función de la edad, ya que el alumnado de tercer curso obtiene una puntuación similar al alumnado de cuarto curso ($M_{tercero} = 2.17$, $SD = 1.67$; $M_{cuarto} = 2.28$, $SD = 1.53$; $t = -1.47$, $p = .143$), así como tampoco se obtienen diferencias significativas en función de la nacionalidad ($M_{española} = 2.24$, $SD = 1.61$; $M_{extranjera} = 2.03$, $SD = 1.56$; $t = 1.65$, $p = .098$).

En cuanto a las variables demográficas, la identificación de signos de machismo en la sociedad no varía entre las zonas urbanas ($M = 2.25$, $SD = 1.57$), las semiurbanas ($M = 2.19$, $SD = 1.66$) y las rurales ($M = 2.29$, $SD = 1.53$) ($F = .37$, $p = .688$). En la misma línea, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre las cinco provincias que componen Castilla-La Mancha ($F = 1.89$, $p = .109$): Albacete ($M = 2.26$, $SD = 1.49$), Ciudad Real ($M = 2.29$, $SD = 1.61$), Cuenca ($M = 1.92$, $SD = 1.71$), Guadalajara ($M = 2.14$, $SD = 1.50$) y Toledo ($M = 2.27$, $SD = 1.65$).

La percepción del machismo en la sociedad correlaciona con la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación ($r = .15$, $p < .001$), por lo que la capacidad para identificar el machismo es más alta entre las personas que presentan actitudes en favor de la igualdad de género y la coeducación. En conclusión, aunque la mayoría de la muestra de adolescentes de Castilla-La Mancha considera que todavía existe machismo en la sociedad española, las chicas con actitudes igualitarias son las que están más sensibilizadas, no hallándose diferencias significativas según la nacionalidad, la edad, la provincia de residencia o el tamaño de los municipios.

3.2. Estudio 2: Investigación cualitativa

3.2.1. Igualdad de género en las familias

La sociedad contemporánea tiene la errónea percepción de que las nuevas generaciones son completamente igualitarias y están libres de violencia y desigualdades de género. Sin embargo, como ya apuntaba el estudio cuantitativo, la investigación cualitativa también refleja que las desigualdades de género siguen presentes en la actualidad. A pesar de que hay familias en las que se considera que el machismo ha desaparecido, la percepción de la mayoría de estas es que, aunque se han registrado avances sociales notables, aún

persisten muchas desigualdades que afectan a sus hijos e hijas. En este sentido, la igualdad de género se está convirtiendo en un principio educativo básico para muchas familias, al menos en el plano formal y discursivo. Los padres y las madres de Castilla-La Mancha destacan la importancia de potenciar este principio tanto en los hogares como en las escuelas.

Esto es educar, educar desde pequeños. Yo creo que una persona que mata a su pareja, y hablo así, mata a su pareja y luego se suicida, o sea, le da igual que luego le puedan caer 40 años de cárcel. Le da igual porque mata y se suicida. Entonces lo importante es la educación desde pequeños.

PadreEF8

En lo que se refiere a género, sí [educamos igual a nuestro hijo y a nuestra hija], ¿sabes? Pues no sé, pues las horas de llegada, el salir, todo eso más o menos es igual, ¿vale? En verdad, tenemos los mismos criterios, lo único que con uno es más sencillo porque te llama justo y dice: “oye que voy a llegar un minuto tarde”; y la otra llega diez minutos tarde y dice: “ay, pero si solo son diez minutos”. Entonces, son como diferentes, o sea... Con lo cual, con uno no, con otro sí. O sea, pero yo creo que es más por el tema de cada uno como es, no el género. [...] Sí, bueno, la verdad es que les pido pocas tareas [en casa] porque tengo una señora en casa. Entonces, hay pocas tareas, solo les pido su habitación, o sea que... y cuando no viene ella. Así que tareas tienen pocas, pero sí tienen las mismas.

MadreEF3

A ver, intentar se intenta [educar en igualdad], pero no tienen la misma edad. Por ejemplo, para entrar, salir... Es verdad que el pequeño hace cosas que a la hermana ya se lo hemos obligado, como hacer la cama antes de salir, pues empezó mucho más temprano que ella, empezó 3 años antes que ella porque empezó al mismo tiempo que ella para que se fuera acostumbrando. Mmm... ahora que les hemos empezado con cosas de la cocina, venga, limpieza del plato, que son cosas tontas pero que hay que ir haciendo poco a poco en la casa. Bueno, cosas tontas no, imprescindibles para que en la familia no lo hagamos todo los padres. Pero que él, aunque sea un niño, va a empezar antes que la chica, pues porque si no, tienes a uno ahí: “hoy no hago nada”. O sea, que en este caso estamos siendo feministas en ese sentido.

PadreEF4

La visión de la muestra de adolescentes es dispar en cuanto a la educación que reciben en casa. Por un lado, están quienes consideran que sí están recibiendo una educación igualitaria, lo que coincide con el discurso anterior de los padres y madres; pero, por otro lado, están quienes consideran que, aunque sus familias defienden la igualdad formalmente, transmiten valores contrarios a esta, incluso sin tener conocimiento de que lo están haciendo. En consecuencia, los grupos de discusión con adolescentes dejan ver que, en algunas familias, hay una contradicción entre el discurso y la realidad de la práctica educativa.

En mi caso también [contesta uniéndose a otras compañeras que afirman que en su casa reciben una educación igualitaria], siempre nos han tratado a todos por igual. Sí que es verdad que mi hermana es pequeña, pues la dan un poco más de favoritismo que a los demás. Pero, aun así, todos por igualdad y todos las mismas tareas que hacer. Respecto a la comida, la preparamos todos, un día la hace uno, otro día la hace otro. Pero sí, todo en igualdad.

Chica5GD14

Es que ahí hay un tema extraño, porque ellos dicen [refiriéndose a su padre y a su madre]: “sí, yo te quiero educar en igualdad, no sé qué, no sé cuántos”, pero luego ellos tienen sus propios estereotipos metidos en la cabeza que al final te pasan a ti. Se piensan que te están educando en igualdad, pero luego te das cuenta de que ciertas cosas no son correctas, o no te das cuenta, que ese es el problema.

Chica4GD2

A mí mis padres siempre me han dicho, cuando hay ropa que doblar, me dicen que baje, y les digo: ¿y por qué no mi hermano o mi otro hermano? Y me dicen: no, es que ellos están haciendo otras cosas. Y en verdad, ellos nunca han hecho nada. Y luego, “es que son algo torpes”, porque no saben ni doblar un calcetín.

Chica3GD2

Muchas cosas de las que estamos diciendo de los estereotipos, en casa también se escuchan. Yo, por ejemplo, pido ropa por internet porque da pereza ir a un sitio. Entonces, a lo mejor estoy viendo y pasa una camiseta rosa y mi padre me dice: “eso es de chicas, ¿te lo vas a comprar?”. Y yo, pues no sé. Y luego digo otra cosa que a lo mejor ellos no dicen, y me dice: “Chico12GD3, hablas como una chica, qué te pasa”.

Chico12GD3

3.2.2. Colaboración entre familias y profesorado

Un argumento repetido es que la coeducación es una tarea conjunta de la familia y el profesorado. Las dos partes entrevistadas insisten en la importancia de coordinarse. Los centros educativos aparecen como lugares especializados que cuentan con profesionales capacitados para erradicar las desigualdades y la violencia de género, pero las posturas de las familias a veces resultan contradictorias con las del profesorado, lo que puede generar tensiones que dificultan la coeducación.

Claro, también, sí, sí [hay que educar en igualdad desde las escuelas]. También, por supuesto, tiene que ser un centro educativo en el que también se pongan la igualdad y los valores de la igualdad como lo primero.

PadreEF8

Si nosotros hacemos desde el centro educativo la intervención, pero luego en casa se están viendo posturas totalmente contrarias a lo que estás trabajando, pues al final no estamos yendo hacia el mismo lugar, no estamos navegando hacia el mismo sitio. Y muchas veces eso es como luchar contracorriente, y dices: “¿de qué me sirve estar aquí en clase trabajando, fomentando, desde tutorías, desde actividades... si luego en casa esto no se va a llevar a cabo?”.

ProfesoraEP11

Hay de todo [familias que educan en igualdad y familias que no], la familia es un pilar fundamental. Estamos aquí [en los centros educativos] para reforzar contenidos, actitudes, pero ya la base vienen con ella. Es muy difícil cambiar esas actitudes que trae ya el niño de su casa, seguramente que con formaciones a los padres sería un plus para cambiar.

ProfesorEP2

3.2.3. Igualdad de género en los centros educativos

El profesorado manifiesta que la desigualdad de género pervive entre las nuevas generaciones; incluso ha sido conocedor de casos de acoso y violencia de género entre el alumnado. Se percibe cierto consenso con respecto a que los centros educativos son espacios adecuados para abordar este problema social y promover la igualdad. Sin embargo, en función de su disposición a trabajar la coeducación en los centros educativos, el profesorado puede clasificarse en tres grupos (véase Tabla 2): quienes consideran que las acciones en favor de la igualdad de género solo deben implementarse en caso de que se detecten situaciones de sexismo, discriminación o violencia de género (perfil bloqueador); quienes apuestan por trabajar la igualdad de manera puntual los días simbólicos o proponen trabajarla a través de actividades esporádicas, principalmente charlas de agentes externos (perfil adaptativo); y quienes conciben la igualdad como un contenido transversal que debe trabajarse de forma continua en todas las asignaturas, sin quitar importancia a las acciones específicas que se realizan los días simbólicos para visibilizar el apoyo institucional en contra de la violencia y la desigualdad de género (perfil coeducativo).

Tabla 2. Los tres modos de enfocar la igualdad de género en los centros educativos

<p>1. Perfil bloqueador</p>	<p><i>Así, como proyecto, plan, que yo sepa no hay ninguno, pero sí que estará incluido en el proyecto educativo del centro. Está, seguro, pero yo creo que el centro, en este caso el profesorado, intentamos que haya normalidad, no resaltar nada por encima, sino que nosotros creemos que tratando a los alumnos como son, sin diferencias en este caso sexistas, todo va a ir bien. Yo creo que no hace falta tampoco darle más visibilidad al asunto, sino tratarlo con normalidad, sentido común. Sí que es verdad, actuar de la forma más inmediata, eficaz cuando hay algún tipo de actitud sexista, racista, etc. Pero no, que yo sepa no hay ningún plan. Ahora que lo dices me gustaría averiguarlo, pero creo que no. (...) Podría [realizar acciones para promover la igualdad], pero no te sabría decir, es mi primer año en este centro. Entonces, podría ser y habría obviamente sus aspectos positivos, pero, bueno, si no hay actitudes [discriminatorias] y es un centro en el cual no hay apenas incidencias en este aspecto, ¿por qué darle visibilidad de algo que no hay?</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesorEP2</i></p>
<p>2. Perfil adaptativo</p>	<p><i>Yo creo que, salvando el día de la mujer el 8 de marzo, en el que hay alguna jornada de concienciación y también alguna que llevamos a cabo de manera particular algunos profes para el Día de la Mujer en la Ciencia, salvando esos dos días, en mi instituto no he observado ninguna medida concreta para fomentar la igualdad (...).</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesorEP4</i></p> <p><i>Sí, ya te digo que te puedo hablar de lo que recuerdo el año anterior que tampoco se pudo hacer gran cosa, pero sí, sí que hay, desde charlas de la policía local que vienen a explicarles, hablarles de las redes sociales, de los problemas que mencionabais vosotros de sexting y demás... que son muy interesantes. Normalmente van dirigidas a alumnos de la ESO. Este año ya las hemos echado de menos porque además ellos lo explican muy bien y yo creo que los chavales, bueno, y los profesores, nos damos cuenta de situaciones que no esperábamos que pudieran ocurrir. Desde las tutorías se organizan muchas charlas, ya digo que este año no ha podido ser, pero se organizan muchas charlas orientadas precisamente a estas cuestiones, han venido personas del Instituto de la Mujer, de diferentes entidades...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesoraEP7</i></p> <p><i>Sí que lo hay [trabajo en favor de la igualdad en el centro educativo], por ejemplo, el día de la mujer, las charlas informativas que se les da a los chicos sobre machismo... Desde las asignaturas, principalmente desde valores éticos, también esto todos los años se procura tratar este tipo de temas.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesoraEP3</i></p>

<p>3. Perfil coeducativo</p>	<p><i>El tema de igualdad está muy bien acogido, no solamente en tutorías, sino proyectos que tenemos de igualdad, que hacemos varios a lo largo del año, pero de todas las disciplinas. (...) A ver, te hablo de este centro, son temas transversales que, además, abordamos todos y que los niños vean, pues eso, que no es una cosa de tutoría, ni de Historia, ni de Lengua; que es una cosa de todas las materias, entonces, lo veo súper interesante.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesoraEP9</i></p> <p><i>En Lengua empecé a trabajar el Plan de Igualdad y empecé a meter textos de mujeres, etc., y no nos supuso un gran esfuerzo porque siempre trabajamos textos femeninos. Ahora hemos hecho un proyecto STEAM sobre las mujeres y la ciencia. Ha sido un proyecto transversal que hemos hecho todas las asignaturas conjuntas, que hemos sacado la figura de la mujer en varios ámbitos, en la ciencia, en el deporte, etc. Siempre hay Plan de Igualdad, te lo podrían contar mejor en Orientación, pero te digo lo que hacemos desde mi asignatura. Siempre que hay algo, nosotros participamos, lo integramos y desde luego ahí está.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesoraEPI</i></p> <p><i>Pues... yo creo que tratar un tema, que es lo que hablamos antes, no de manera puntual, sino tratar de integrarlo de una manera más diaria a través de contenidos y de... debates, actividades que se puedan hacer con los críos, mostrándoles, sobre todo, a mí me gusta mostrarles casos reales que ellos vean que se puedan identificar con lo que le ha pasado a esta persona y que vean que los peligros de las redes sociales o actitudes machistas, que aunque no se den cuenta, pues que están ahí en el día a día y que corren el riesgo de sufrir... Bueno, problemas que puede haber, actitudes... Sí, yo creo que se debería tratar no solo puntualmente, trimestre a trimestre, sino más, un poco, a diario, sea poco o sea mucho, pero que esté más presente.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesorEP6</i></p> <p><i>Normalizarlo, que no se tenga que justificar. Bueno, y, sobre todo, por ser esta semana, por ser el 8 de marzo, por ser el 25 de noviembre, me parece horrible. Que ese día se hace, que ese día se celebra porque hay manifestaciones, vale, estamos hablando de efemérides que es una forma que se trabaja mucho en el instituto, sobre todo en inglés; pues surge Saint Patrick, pues vamos a trabajar las tradiciones y por eso; pues San Patricio, o surge Halloween y lo hacemos, o surge el 25N este año o surge el 8M este año, pero que sea constante, no que sea una cosa puntual. Es que en el centro tengo la certeza de que se hace y, desde mi punto de vista de mi materia, me gustaría pensar que es así, que es una constante, que no es un día puntual.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>ProfesorEP10</i></p>
-------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Tal y como ocurría con la educación en el ámbito familiar, los adolescentes ven contradicciones entre el discurso del profesorado y la práctica educativa de los centros educativos. Los grupos de discusión denotan que la coeducación en las escuelas no es una constante, sino un conjunto de actividades o acciones que se realizan de forma esporádica y aislada, principalmente los días simbólicos relacionados con la igualdad como, por ejemplo, el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), el 11 de febrero (Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia) o el 25 de noviembre (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres). No obstante, como no ven una apuesta coeducativa a nivel de centro, hay adolescentes que señalan que el abordaje de la igualdad de género depende de la voluntad e iniciativa personal del profesorado, habiendo docentes que sí la abordan a nivel de aula y docentes que no.

Sí, mucho feminismo [en días puntuales como el 8 de marzo], pero lo hacen porque tienen que quedar bien. El resto del año no lo hacen así.

Chica3GD7

Y en el 8M, los lacitos lilas, cuatro carteles en el hall y ya.

Chica5GD7

Por ejemplo, la profesora de Lengua o el profesor de Filosofía sí que se preocupan un montón. Es solamente el Departamento de Letras.

Chica4GD7

Yo pienso que sí, por ejemplo, lo que ha dicho Chico14GD3 de Literatura [refiriéndose a que no han entrado mujeres en el contenido del examen], yo también he estudiado ese tema y sí es verdad que o no hay ninguna o hay muy pocas. Pero luego también recuerdo en una clase de Biología, nuestra profesora nos trajo dos hojas sobre dos mujeres científicas y estuvimos haciendo una actividad sobre ellas, así que...

Chico13GD3

Pero fue porque ese día era el día de la mujer científica [en respuesta al comentario anterior].

Chica8GD3

Es que esa es la cosa. Siempre son los hombres [los que se estudian en el temario], y el día de la mujer, mucha mujer, pero luego durante el resto del curso...

Chica6GD3

4. Discusión

La prevalencia mundial de violencia contra las mujeres adolescentes no dista mucho de la prevalencia contra las mujeres de otras edades (Organización Mundial de la Salud, 2021), por lo que, aun reconociendo los esfuerzos que se han hecho desde el ámbito educativo en favor de la igualdad de género, hay que seguir apostando por un enfoque coeducativo que promueva la prevención de la violencia de género (Gallardo y Gallardo, 2019) y la eliminación del sexismo que persiste a nivel social (Carrasco et al., 2021; Sánchez e Iglesias, 2017), sin olvidar que se trata de un problema estructural y multicausal que se enmarca en el sistema patriarcal (Sánchez-Prada et al., 2023). Ante esto, con base en una metodología mixta, este trabajo ha explorado la forma en la que las familias y los centros educativos abordan la igualdad de género en la educación de la población adolescente de Castilla-La Mancha.

Los estadísticos descriptivos señalaron que la mayoría de la muestra de adolescentes identifica signos de machismo en la sociedad española, así como que las actitudes en favor de la igualdad y la coeducación facilitan el reconocimiento del machismo. No obstante, las chicas presentan una mayor sensibilidad hacia las desigualdades de género que los chicos, probablemente porque ellas, como mujeres, sufren mucho más las consecuencias del sexismo. En una línea similar, el estudio de Pacheco et al. (2013) también encontró que los chicos eran menos sensibles a las desigualdades de género que las chicas. Estas diferencias en función del sexo en la percepción del machismo podrían estar relacionadas con que, aunque existen estereotipos y roles de género dirigidos tanto a hombres como a mujeres, en el primer caso suponen un beneficio y en el segundo, un perjuicio (Lameiras y Rodríguez, 2002). Por otro lado, las familias y el profesorado también expresaron, mayoritariamente, que todavía persisten desigualdades de género que afectan a la adolescencia. De hecho, en línea con otras investigaciones (Álvarez et al., 2019), los padres y las madres reivindicaron en las entrevistas la importancia de trabajar la igualdad desde la infancia.

Tal como hallaron Valverde et al. (2020), las familias suelen defender la igualdad y la coeducación. No obstante, el discurso en favor de la coeducación por parte de las madres y los padres contrasta con la realidad de la práctica educativa en los hogares. Los grupos de discusión con adolescentes resaltaron que algunas familias defienden la igualdad de género pero a la vez promueven valores sexistas en sus prácticas educativas, incluso sin tener intención de hacerlo. Así, en el ámbito familiar, los datos cualitativos parecen indicar que los ideales coeducativos han conquistado el plano formal (discurso), pero no han alcanzado el plano real y cotidiano (educación de hijos e hijas); lo que conlleva que la socialización en valores sexistas y desigualitarios siga vigente en algunas familias (Ceballos, 2014).

Por lo general, en línea con Azorín (2014), el profesorado también muestra una buena predisposición hacia el abordaje de la igualdad de género en los centros educativos. Si bien, relacionándolo con la clasificación de Rebollo et al. (2011), los discursos del profesorado en torno a la coeducación permiten establecer tres perfiles educativos: perfil bloqueador, perfil adaptativo y perfil coeducativo. El profesorado con perfil bloqueador no reconoce la desigualdad de género y solo realiza acciones coeducativas si detecta situaciones de discriminación o violencia. El profesorado con perfil adaptativo reconoce la existencia de las formas de desigualdad de género más visibles o explícitas, pero reduce la coeducación a actividades aisladas (charlas, talleres, murales, etc.). Por último, el profesorado con perfil coeducativo reconoce la desigualdad de género en sus distintos planos y tiene una visión más amplia del modelo coeducativo, apostando por la combinación de acciones transversales y específicas en las que participe toda la comunidad educativa de forma coordinada. Estos resultados, coincidiendo con otras investigaciones recientes (Azorín, 2014; Sáenz del Castillo et al., 2019), sugieren que el enfoque coeducativo está consiguiendo abrirse paso en los centros educativos.

Sáenz del Castillo et al. (2019) hallaron que, a pesar de la institucionalización de la coeducación, “su traslación a las aulas se realiza de forma poco coordinada y depende frecuentemente de la iniciativa personal de cada docente” (p. 476). En la misma línea, los grupos de discusión con adolescentes consideraron que la igualdad de género es una bandera que los centros educativos enarbolan algunos días simbólicos, pero no una constante a lo largo del año. Perciben que el trabajo coeducativo está reducido a acciones aisladas y que, a nivel de aula, la coeducación depende de la voluntad y la iniciativa personal del profesorado. Por lo tanto, con el fin de eliminar las dudas y obstáculos que bloquean la coeducación, habría que transversalizar el enfoque de la igualdad de género, mejorar la coordinación entre las familias y las escuelas y proporcionar formación sobre el tema al profesorado, con independencia de su especialidad (Gallardo y Gallardo, 2019).

La literatura académica en materia de igualdad y coeducación destaca el peso de la cooperación entre familias y centros educativos (Álvarez et al., 2019; Galdo, 2019; Gallardo y Gallardo, 2019). En esta investigación, un punto en común de las entrevistas fue la necesidad de cooperar entre ambos agentes socializadores para brindar un modelo coeducativo que camine en la misma dirección y no genere contradicciones entre lo que se enseña en el hogar y lo que se enseña en la escuela. Docentes, madres y padres manifestaron que los centros educativos son espacios únicos para promover la igualdad y prevenir la violencia de género. Sin embargo, la coeducación no puede depender de las buenas intenciones del profesorado y las familias; los poderes públicos tienen que garantizar que, al menos en la educación formal, las nuevas generaciones reciban una educación en y para la igualdad en todos los centros escolares públicos y privados. Para ello, como se recoge en este estudio, es fundamental fomentar el perfil coeducativo entre el profesorado (Rebollo et al., 2011), así como extenderlo también a las familias (Valverde et al., 2020).

La investigación aporta información novedosa sobre cómo se abordan la coeducación y la igualdad de género en la adolescencia, pero cuenta con algunas limitaciones. Por un lado, la muestra del segundo

estudio no es representativa, sino significativa desde un punto de vista educativo; el muestreo fue intencional, se entrevistaron a familias, docentes y adolescentes de los centros educativos que habían participado en el primer estudio, en el que la muestra sí fue representativa. Por otro lado, el paradigma transeccional solo permitió examinar las opiniones de las personas participantes en un único momento temporal. En el futuro, teniendo en cuenta estas limitaciones, convendría analizar el impacto de la coeducación en las actitudes igualitarias de la población adolescente en distintos momentos temporales.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Vizcarra, M.T., y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Azorín, 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://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Bonilla-Algovia, E., y Rivas-Rivero, E. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuros y futuras docentes. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 113-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3624>
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E., e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Castilla, A.B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11(1), 49-85.
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46.
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Géneros, Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.09>
- Fundación Cepaim (2018). *Salir adelante: Manual para la prevención de violencia de género con grupos de mujeres migrantes*. Fundación Cepaim, Convivencia y Cohesión Social.
- Galdo, J.M. (2019). La importancia de la coeducación para el logro de la igualdad. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 16-19.
- Galet, C., y Alzás, T. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 33(2), 97-114.
- Gallardo, J.A., y Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 31-39.
- García-Pérez, R., Ruiz-Pinto, E., y Rebollo-Catalán, Á. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.6877>
- Ibáñez-Carrasco, M., Bonilla-Algovia, E. y Carrasco-Carpio, C. (2022). Propiedades psicométricas de la escala School Doing Gender/Students en la población adolescente de Castilla-La Mancha. *Revista Mexicana de Psicología*, 39(2), 80-91.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127. <https://doi.org/10.1174/021347402320007555>
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-7.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44350>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018: estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra las mujeres y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja contra las mujeres: resumen*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349589>
- Pacheco, R., Rodríguez, M.R., y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 181-200.
- Rebollo, M.Á., García, R., Piedra, J. y 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-2011-355-035>
- Sáenz del Castillo, A., Goñi, E. y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate: representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 463-484. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9726>
- Sánchez, A., e Iglesias, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2115>

- Sánchez-Prada, A., Delgado-Álvarez, C., Bosch-Fiol, E., Ferreiro-Basurto, V. y Ferrer-Pérez, V.A. (2022). Bystanders of intimate partner violence against women and their willingness to intervene: An analysis of secondary data in Spain (2005-2020). *PLoS ONE*, 17(9), e0274822. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274822>
- Sánchez-Prada, A., Delgado-Álvarez, C., Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V.A. (2023). Researching Intimate Partner Violence Against Women (IPVAW): Overcoming Gender Blindness by Improving Methodology in Compliance with Measurement Standards. *Journal of Family Violence*, 38, 1043-1054. <https://doi.org/10.1007/s10896-023-00577-9>
- Valverde, S., Miguel, J., Calatayud, M.L., y Kozak, G.S. (2020). Coeducación en el ámbito familiar: un estudio descriptivo de las actitudes hacia la igualdad de género en familias españolas. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 16-41. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9699>