

UNED

EIDUNED
Escuela
Internacional
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

2024

**LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL
CURRÍCULUM OCULTO DESDE LA
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO**

IGNACIO MOYA DÍAZ-AGERO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE LA TESIS: Dr. ÁNGEL DE JUANAS OLIVA

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	13
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
2.1. Capítulo 1. La igualdad de género en el ámbito educativo	20
2.1.1. La Igualdad en el contexto de los derechos humanos	20
2.1.2. La igualdad de género; un acercamiento a su interpretación	23
2.1.3. La igualdad de género en el ciberespacio, un derecho de cuarta generación.....	38
2.1.4. La igualdad de género en España	41
2.1.5. La igualdad de género en el contexto educativo español	45
2.1.6. La igualdad de género en las instituciones educativas	53
2.1.7. Situación de la igualdad de género en las diferentes etapas educativas	59
2.2. Capítulo 2: Las creencias del profesorado y el currículum oculto	63
2.2.1. Las creencias del profesorado	63
2.2.2. Las expectativas del profesorado y sus creencias: el efecto Pigmalión	67
2.2.3. Creencias del profesorado hacia la igualdad de género	70
2.2.4. ¿Qué es el currículum oculto?	72
2.2.5. El currículum oculto de género	75
2.2.6. Elementos del currículo oculto de género	77
2.3. Capítulo 3. Las consecuencias del bienestar psicológico del profesorado	97
2.3.1. Conceptualización del bienestar psicológico	97
2.3.2. El bienestar psicológico del docente	101
3. ESTUDIO EMPÍRICO	119
3.1. Capítulo 4. Presentación de la investigación	120
3.1.1. Justificación.....	120
3.1.2. Hipótesis y objetivos	122
3.1.3. Fases de la investigación	126
3.1.4. Concreción metodológica.....	129
3.2. Capítulo 5. La igualdad de género en la educación formal desde la Agenda 2030: una revisión sistemática.....	130

3.2.1.	Introducción	130
3.2.2.	Método	131
3.2.4.	Análisis de los resultados	141
3.3.	Capítulo 6. Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela	143
3.3.1.	Introducción	143
3.3.2.	El currículum oculto y su relación con el género.....	144
3.3.3.	Instrumentos sobre igualdad de género en educación.....	146
3.3.4.	Método	147
3.3.5.	Resultados	153
3.4.	Capítulo 7. Percepción del profesorado sobre la IG y el currículum oculto.....	162
3.4.1.	Introducción	162
3.4.2.	Método	163
3.4.3.	Resultados	168
3.5.	Capítulo 8. El bienestar psicológico del profesorado en el COG.....	175
3.5.1.	Introducción	175
3.5.2.	Metodología	176
3.5.3.	Resultados	177
4.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	182
4.1.	Contraste de las hipótesis iniciales	183
4.1.1.	Los estudios de la igualdad de género y el currículum oculto	185
4.1.2.	La igualdad de género y el impulso en la Agenda 2030	188
4.1.3.	La escala IGOE, su fiabilidad y la estructura factorial del COG.....	192
4.1.4.	Las percepciones del profesorado sobre el COG	197
4.1.5.	El bienestar psicológico de los docentes y el COG.....	206
4.2.	Prospectiva de futuro	210
5.	REFERENCIAS.....	211
	ANEXO I.....	282
	ANEXO II.....	287
	ANEXO III.....	290
	ANEXO IV	291

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	La evolución de los derechos de la mujer	35
Tabla 2	Estereotipos de género femenino	78
Tabla 3	Estereotipos de género masculino	79
Tabla 4	Estereotipos No Heterosexuales	79
Tabla 5	Evolución del lenguaje binario.....	87
Tabla 6	Influencia de las creencias epistemológicas de las familias en el desarrollo personal de los hijos e hijas	93
Tabla 7	Modelos alternativos a la propuesta de Ryff.....	100
Tabla 8	Criterios de inclusión y exclusión	133
Tabla 9	Artículos seleccionados y criterios PICO.....	135
Tabla 10	Evolución de la Consistencia Interna de la Escala durante su Construcción	155
Tabla 11	Varianza Total explicada.....	156
Tabla 12	Matriz con Rotación Oblicua por el método Promax.....	158
Tabla 13	Composición final de las dimensiones de la Escala IGOE	159
Tabla 14	Correspondencia de los nuevos ítems de la escala IGOE	161
Tabla 15	Instrumentos utilizados junto a la Escala IGOE.....	166
Tabla 16	Estadísticos descriptivos para cada dimensión.....	169
Tabla 17	Correlación entre dimensiones	171
Tabla 18	Comparación de medianas en la Escala IGOE en función del sexo.....	172
Tabla 19	Dimensiones con diferencias estadísticamente significativas por sexo	172
Tabla 20	Comparación de medianas en función de la Etapa educativa	173
Tabla 21	Comparación de medianas en las dimensiones SGE en función de la Titularidad.	173
Tabla 22	Comparación de los resultados frente a los baremos estandarizados de la Escala de Ryff y sus dimensiones.	178
Tabla 23	Participantes con niveles de bienes psicológico por debajo del percentil 50.....	179
Tabla 24	Resultados por experiencia docente	180
Tabla 25	Prueba Post-Hoc de Games-Howell sobre el bienestar psicológico de los docentes en función de la variable “Titularidad”	180
Tabla 26	Correlación entre dimensiones en la Escala de Ryff.....	181
Tabla 27	Diagnóstico del contraste de hipótesis	183
Tabla 28	Distribución estandarizada de los valores de la Escala IGOE	195
Tabla 29	Docentes que imparten enseñanza en la Comunidad de Madrid. Año 2024.....	201
Tabla 30	Análisis y responsabilidades de la promoción de entornos inclusivos en el patio desde la perspectiva del COG	202

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Creencias del profesorado.....	66
Figura 2. Ciclo de eventos del Efecto Pigmalión en el contexto educativo.....	69
Figura 3. Manifestaciones de las actitudes sexistas.....	81
Figura 4. Factores del bienestar psicológico.....	98
Figura 5. Factores que generan estrés alto o muy alto en el personal docente	106
Figura 6. Fórmula del bienestar subjetivo.....	107
Figura 7. Categorías descriptoras del bienestar laboral.....	110
Figura 8. Esquema de las hipótesis de la investigación	122
Figura 9. Objetivos primarios y secundarios de la investigación	125
Figura 10. Temporalización de eventos	126
Figura 11. Diagrama de flujo según directrices PRISMA.....	134
Figura 12. Distribución de los participantes de la submuestra de 21 docentes.....	148
Figura 13. Distribución de los participantes de la submuestra 2.....	148
Figura 14. Distribución de los participantes.....	165
Figura 15. Gráficos de los ítems 2, 3, 6, 17, 18.....	170

GLOSARIO DE TÉRMINOS Y ACRÓNIMOS

3

3PD: Perfil Psicoprofesional del Docente..... 101

A

AA: Autoaceptación..... 176

ACTIG: Actitudes hacia la Igualdad de Género 146

AECS: Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales..... 136

AFC: Análisis Factorial Confirmatorio 192

AFE: Análisis Factorial Exploratorio 155

AN: Afecto Negativo 97

AP: Afecto Positivo 97

AT: Autonomía 176

B

Beijing +5: Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo y Derechos de la Mujer 34

BP: Bienestar Psicológico 97

C

CDA: Critical Discourse Analysis..... 90

CEDAW: Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer 31

CEPAL: Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe..... 35

COG: Currículo Oculto de Género..... 17

COVID: Coronoravirus SARS-CoV-2 77

CP: Crecimiento Personal 176

CPIDEF: Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física..... 138

CSW: Comisión sobre la Condición Social y Jurídica de la Mujer 28

CSW59/Beijing + 20: Conferencia sobre la Mujer de las Naciones Unidas en 2015 34

D

DB: Determinismo Biológico..... 160

DE: Dominio del Entorno 176

DSA: Escala de Detención del Sexismo 139

DUHD: Declaración Universal de los Derechos Humanos 28

E

E.G.B.: Enseñanza General Básica..... 49

E.S.O.: Educación Secundaria Obligatoria..... 49

ERI: Cuestionario de Esfuerzo-Retrribución..... 105

<i>ESFIG</i> : Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género.....	144
F	
FUMIE: Test de Filtrado y Coincidencia Insciente de Emociones Implícitas.....	135
G	
<i>GEM</i> : Gender Equality Matters.....	54
<i>GIF</i> : Graphics Interchange Format	40
<i>GRBS</i> : Escala de Creencias de los Roles de Género	146
H	
<i>Ha</i> : Hipótesis alterna.....	122
I	
<i>IASB</i> : Igualdad en el acceso a servicios	22
<i>IBADA</i> : Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada	101
<i>IBYS</i> : Programa de Intervención en el Bienestar y Satisfacción de los Docentes.....	102
<i>ID</i> : Igualdad frente a la Discapacidad	22
<i>IE</i> : Igualdad económica.....	22
<i>IES</i> : Instituto de Educación Secundaria Obligatoria	12
<i>IG</i> : Igualdad de género	20
<i>IGOE</i> : Escala de Igualdad de Género Oculta.....	123
<i>IOE</i> : Igualdad de oportunidades en la Educación	22
<i>IPDMUV-R</i> : Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia - Revisado	139
<i>IR</i> : Igualdad Racial.....	22
<i>ISA</i> : Inventario de Sexismo Ambivalente	136
<i>ISOG</i> : Igualdad de Orientación Sexual e Identidad de Género.....	22
<i>IVC</i> : Índice de Valor de Contenido de la escala.....	153
J	
<i>JS</i> : Justicia Social.....	135
K	
<i>KMO</i> : Kaiser-Meyer-Olkin	155
L	
<i>L.G.E.</i> : Ley General de Educación.....	47
<i>L.O.C.E.</i> : Ley Orgánica de la Calidad de la Educación	50
<i>L.O.D.E.</i> : Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación.....	48
<i>L.O.E.</i> : Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación	50
<i>L.O.E.C.E.</i> : Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de los Centros Educativos.....	48

<i>L.O.G.S.E.</i> : Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	49
<i>L.O.I.E.M.H.</i> : Ley Orgánica 3/2007 de 27 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	50
<i>L.O.M.C.E.</i> : Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa	52
<i>L.O.M.L.O.E.</i> : Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	52
<i>L.O.P.E.G.</i> : Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes	50
<i>L.R.U.</i> : Ley Orgánica de Reforma Universitaria.....	48
<i>LGBT+</i> : Lesbiana, gay, bisexual, travesti y más (trans, intersexuales, queer,...)	22
<i>LIG</i> : Liderazgo e Igualdad de Género.....	160
<i>LOE-LOMLOE</i> : Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006	15
M	
<i>MBI-ED</i> : Inventario de Burnout de Maslach para docentes	104
<i>MF</i> : Male-Female.....	146
<i>MMPI</i> : Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota	146
N	
<i>NISO</i> : Fighting Homophobia Through Active Citizenship and Media Education.....	186
O	
<i>ODS</i> : Objetivos de Desarrollo Sostenible	34
<i>OIT</i> : Organización Internacional del Trabajo	29
<i>ONU</i> : Organización mundial de las Naciones Unidas	29
P	
<i>PF</i> : Predominancia Masculina	160
<i>PICO</i> : Población, Intervención, Comparación y Outcome	131
<i>PISA</i> : Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE.....	53
<i>PM</i> : Predominancia Masculina	160
<i>PRISMA</i> : Preferred Reporting Items for Systematic Reviews	126
<i>PSS-14</i> : Inventario de Estrés Percibido.....	105
<i>PV</i> : Propósito en la Vida	176
Q	
<i>QCSSm</i> : Criminal Sentiment Scale Modified	140
R	
<i>RAE</i> : Real Academia de la Lengua Española.....	87
<i>Río +20</i> : Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible.....	34

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

<i>RP</i> : Relaciones Positivas	176
<i>RVC</i> : Razón de Validez de Contenido	152

S

<i>SGE</i> : Situación de Género en la Escuela.....	160
<i>STEM</i> : Tecnología de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas	139

U

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	13
--	----

W

<i>WB</i> : Bienestar del Cuestionario de Personalidad Multidimensional.....	107
--	-----

*Si quieres triunfar en la vida, haz de la perseverancia
tu amigo del alma, de la experiencia tu sabio
consejero, de la advertencia tu hermano mayor y de
la esperanza tu genio guardián*

Joseph Addison

Agradecimientos

Este doctorado ha sido otro reto más, otra oportunidad para demostrar que con esfuerzo y constancia todo puede conseguirse. Esmero, que ha venido acompañado del apoyo de todo el mundo que me ha rodeado en estos últimos años. Por ello, ahora quiero devolver con palabras este agradecimiento.

Gracias a los innumerables docentes que decidieron dejar sus exámenes y programaciones a un lado para dedicar su tiempo a permitir que se descubriese la realidad sobre un pequeño escenario que a veces pasa inadvertido.

Gracias a mis alumnos del Aula Estrella, que tantas veces me han visto escribir líneas frente a ellos, mientras ellos avanzaban en su camino hacia la adultez.

Gracias a mis compañeros de trabajo del IES Santa Eugenia, con los que siempre lo he tenido fácil, competencia y autonomía son siempre sinónimos de éxito.

Gracias a mi otra familia pedagógica, que prepara y construye un mundo mejor orientado a otros futuros docentes.

Gracias a mis colegas y amigos, con quienes cada vez disfrutamos más, aunque nos veamos menos.

Gracias a mi familia, que siempre me recuerda que la genética no es puro azar. Pero también a aquellos que desde hace unos años forman parte de mi vida desde León.

Gracias a vosotros, mis padres, por haberme dado la libertad para construir mi propio camino, por haberme dado las herramientas para saber quién quiero ser y, sobre todo, por apoyarme sin titubeo en cada paso.

Gracias a ti, Cristina, un referente y ejemplo de superación constante; aún en la lejanía te quiero y te admiro por todo lo que vales.

Gracias a ti, Mónica, mi fiel compañera de aventuras, con la que disfruto, trabajo y amo la vida cada día. Gracias por ser quién eres en cada instante y parar el viento cuando este viene agitado.

Y, por supuesto, gracias a ti Ángel, genio sin lámpara y modesto sabio; porque tu pragmatismo, tu eficiencia y tu conocimiento han sido fuente de inspiración, un modelo del que aprender y con el que mejorar, como investigador, como docente y como persona.

Una parte de todo esto es de cada uno de vosotros.

1.INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres ha recorrido una tortuosa carrera de obstáculos que aún sigue completándose (Fernández de Castro, 2012). El progreso en materia de género no siempre se ha desarrollado de forma lineal ni progresiva, registrando tendencias alcistas y correcciones a lo largo de toda su evolución (Tabbush, 2021). El punto de inflexión sobre el que comenzó a gestarse un cambio real tuvo lugar en la *Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing en el año 1995. En ella se ratificaron los avances jurídicos alcanzados en las últimas cinco décadas, dirigidos a forjar una estructura social más igualitaria para las mujeres. A su vez, en la última década, la igualdad de género ha eclosionado con fuerza como uno de los principales motores del cambio del paradigma social. Sin embargo, las políticas de género gubernamentales desarrolladas en el seno de la Unión Europea siguen evidenciando deficiencias que deben ser corregidas (Sainz y Gómez, 2021). Por un lado, la falta de compromiso que genera la responsabilidad compartida en estas políticas impide la consecución de los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* definidos en la Agenda 2030 (UNESCO, 2020); por otro, la falta de un liderazgo efectivo resta visibilidad al compromiso político existente (Sanz y Gómez, *op. cit.*). Así mismo, la falta de una estrategia clara para lograr los objetivos de género, la baja inversión económica en la capacitación sobre los temas de género y la incompleta participación de todas las instituciones, sumado a la escasez de mecanismos para la rendición de cuentas, impide ejercer un seguimiento claro y alineado de estas políticas (Yao, 2016).

La desigualdad de género es un problema persistente en muchas sociedades que, en algún caso, mantiene a las mujeres en la pobreza, en el riesgo de exclusión y que justifica la violencia estructural, cultural y directa que se ejerce sobre ellas (Hale, 1997). Por ello, cada vez más se requiere del impulso social y político que permita promover los derechos de igualdad y justicia en aras de proveer la integridad de las mujeres. Si bien, las revoluciones de género se han producido en los países con un mayor crecimiento económico y democrático guiados por el activismo feminista. Así, en los países pobres y en vías de desarrollo, la represión hacía la mujer, la dificultad para entrar al mercado laboral y las dificultades de las mujeres y niñas para acceder a la educación siguen estando muy presentes (Evans, 2022). En estas cuestiones la

esfera educativa tiene un papel muy relevante para seguir avanzando en la consecución de la igualdad real. Asimismo, la resistencia a los estereotipos de género constituye una de las causas profundas de la desigualdad entre hombres y mujeres, lo que afecta a todos los ámbitos de la sociedad y limita las aspiraciones, elecciones y libertad de las personas. En consecuencia, es preciso realizar un abordaje diferenciado de los problemas sociales que presentan los hombres y las mujeres.

Paralelamente, existen algunas limitaciones que, tradicionalmente, han impedido a las mujeres posicionarse con firmeza en los principales escenarios de la sociedad. Entre ellos, se destaca por encima de todos, el carácter multidisciplinar desde el que debe ser abordada la igualdad de género en toda su plenitud. Este hecho ha sido evidenciado en múltiples ocasiones (Verloo, 2018), dota de una mayor complejidad a su proceso de instauración y ha dificultado el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades a pesar de los intentos por evolucionar históricamente en todos los ámbitos. De estos enfoques han surgido diferentes paradigmas: *sociales* (Inglehart et al., 2003; Segovia y Rico, 2017), *políticos* (Benavente y Valdés, 2014), *judiciales* (Masselot, 2017), *laborales* (Medina, 2017), *económicos* (Perrons, 2005), *religiosos* (Schanebl, 2016; Rivers, 2006), *deportivos* (Meier, 2000; Massengale y Lough, 2010), *digitales* (Bares y McCauley, 2018) y, por supuesto, *educativos* (MacNaughton, 2000; Volman y van Eck, 2001; Zulkarnaini y Adriany, 2021). Todos ellos comparten el propósito de construir el ideario de género de cada sociedad a pesar de las injerencias del patriarcado.

El concepto de patriarcado ha sido objeto de una extensa investigación desde la segunda mitad del siglo XX que pone el foco de atención en la dominación masculina y la subyugación femenina, especialmente en el ámbito doméstico, educativo y laboral (Arias-Reynoso, 2019). A lo largo de la historia, se ha generado una fuerte opresión hacia las mujeres que todavía sigue reforzándose y que se hace presente mediante la construcción de las relaciones de género y en la manera en la que se perpetúan los estereotipos y actitudes sexistas (Evans, 2022).

En España, los progresos en esta materia han reflejado un tímido, pero paulatino interés por reducir la discriminación hacia las mujeres y avanzar hacia un modelo social más igualitario para todas las personas. Este cambio comenzó a producirse a partir del año 1975 y ha transitado hacia un sistema democrático donde se han implementado algunas reformas para promover la igualdad de género (García-Enríquez, 2004). Bajo esta premisa se han construido las bases

normativas del sistema educativo español. El escenario educativo actual ha puesto de manifiesto la necesidad de integrar la igualdad de género en los currículos como un elemento transversal a todas las etapas y a todas las áreas (LOE-LOMLOE, 2020). Para ello, en las últimas normativas educativas han aparecido diferentes fórmulas que han procurado garantizar su acceso al alumnado, dotando a la igualdad de derechos y oportunidades de un mayor protagonismo.

En este contexto, para las instituciones gubernamentales, la escuela se ha considerado como el espacio idóneo para fomentar la igualdad de género. Al respecto, se consideran tres razones que lo justifican. En primer lugar, la educación ayuda a desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica sobre los estereotipos de género y las desigualdades entre hombres y mujeres. Esto es así, puesto que, mediante la educación, el estudiantado desarrolla una concepción más profunda sobre estos valores, aprende a desafiar las desigualdades de poder relacionadas con el género y cuestiona las normas de género tradicionales (Wood, 2010). En segundo lugar, la educación en la escuela ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para promover la igualdad de género en la sociedad. Según el informe *Engendering Empowerment: Gender-Responsive Strategies for Education* se incluyen habilidades como la comunicación, la negociación, el liderazgo, la asertividad, la empatía y el pensamiento crítico, que son esenciales para construir una sociedad más igualitaria y justa (Banco Mundial, 2019). La tercera razón señala a la educación en la escuela como el principal promotor para ayudar a construir una cultura más inclusiva y respetuosa de los derechos humanos. La promoción de la igualdad de género en el aula y en la escuela supone el punto de partida que permite crear un ambiente más seguro y positivo para las mujeres y las niñas en las futuras sociedades. A su vez, permite su empoderamiento económico, político y social, al tiempo que ayuda a reducir la violencia hacia ellas, mejora su salud reproductiva y fomenta su participación en la toma de decisiones (Hoffmann-Holland, 2009).

En este ámbito educativo, las creencias del profesorado y del alumnado sobre cuál es el estado de la igualdad de género en las instituciones docentes actuales adquieren una relevancia esencial para determinar cuáles deben ser los siguientes pasos que han de recorrerse en aras de romper con la cultura limitante de la igualdad de género. Se ha observado que la percepción del profesorado sobre la igualdad de género puede variar significativamente, dependiendo de diversos factores como el contexto cultural y socioeconómico, la etapa educativa o el modo de

escolaridad (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022b). No obstante, no se ha logrado descifrar el procedimiento que opera de forma inconsciente en la construcción de esas creencias. En general, se ha comprobado que una gran parte del profesorado tiene una comprensión limitada de lo que significa la igualdad de género y cómo promoverla en el aula. Algunos estudios han evidenciado que una parte del profesorado percibe una falta de capacitación y de recursos para abordar temas de género en el aula, lo que dificulta su capacidad para promover la igualdad de género en su metodología de enseñanza (Bayram y Öztürk, 2021). Además, se debe tener presente que otra parte del profesorado presenta prejuicios inconscientes sobre el género, lo que afecta a su interés y a la capacidad para detectar y abordar la discriminación de género en el aula (Valle –Aparicio, 2015).

Sin embargo, también existen estudios que evidencian el compromiso de los equipos docentes por asegurar la promoción de la coeducación y por aumentar su conocimiento sobre cómo abordar temas de género en el aula (Jular-Alba, 2021). A medida que se ha dado más importancia a la equidad de género en la sociedad, se ha exigido al profesorado un mayor compromiso con la igualdad de género. De tal manera, los y las docentes deben brindar un ambiente seguro y acogedor para todo el alumnado, independientemente de su orientación sexual o identidad de género; deben establecer espacios de prevención de la discriminación y la violencia basada en el género; y, sobre todo, deben instar a su alumnado a actuar como futuros ciudadanos comprometidos activamente con la construcción de una sociedad democrática, justa y libre. Por lo tanto, la construcción de un modelo social más igualatorio es una tarea que apela a la colaboración de todo el profesorado y, por ello, se debe cuidar el bienestar psicológico de este colectivo.

La importancia de atender al bienestar psicológico del profesorado radica en varias razones que han sido abordadas por diferentes estudios e investigaciones. Entre ellas, se destaca que las y los docentes que se encuentran en un buen estado psicológico están más preparados para adaptarse a los cambios y enfrentarse a los desafíos y las demandas de la educación, son capaces de manejar el estrés y las preocupaciones relacionadas con el trabajo en el aula de forma más eficaz, tienden a ser más efectivos y competentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son capaces de establecer relaciones positivas con el alumnado; proporcionan un ambiente de aprendizaje seguro, una educación de calidad y; sobre todo, contribuyen a mejorar el rendimiento académico y el bienestar general de sus alumnos y

alumnas (Bardach et al., 2022). Sin embargo, hasta la actualidad, no se ha estudiado la inferencia que ejerce el bienestar psicológico del profesorado en la transmisión de los estereotipos y las actitudes sexistas dentro de las instituciones educativas.

En otro orden, la sensibilización del profesorado hacía la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas y equitativas opera comandado por patrones tradicionales de conducta que se han adquirido de forma inconsciente. En esta cuestión, emerge de forma abrupta el currículum oculto de género (COG). Se trata de un conjunto de elementos que se transmiten de forma inconsciente e involuntaria por parte del profesorado y que configuran el aprendizaje de los estudiantes en materia de igualdad de derechos y oportunidades (Dorr y Sierra, 1998). El currículum oculto de género se puede entender como un receptáculo donde convergen las expectativas del profesorado, el número y la calidad de los refuerzos, el sexo de los materiales, las prácticas pedagógicas o el lenguaje utilizado en las clases, entre otros. El COG actúa de forma similar a como lo haría una sincinesia muscular, reproduce una acción involuntaria, superflua y carente de intencionalidad, pero que sin embargo es acompañada de un código actitudinal voluntario y que puede controlarse. Aparentemente emana como algo automático, pero perpetúa la transmisión de los estereotipos y las actitudes sexistas. Por esta razón, se debe reconocer qué elementos de este currículum oculto son transmisores de estas actitudes para poder trabajar directamente sobre ellos con el profesorado. Llegado a este punto, el profesorado debería ser el principal referente para el alumnado, puesto que la capacidad de los primeros para transferir modelos comunicativos seguros e inclusivos se habría de tomar como punto de referencia por el fuerte impacto que generan sobre el alumnado en la construcción de los estereotipos de género.

Desde otra perspectiva, las creencias del alumnado sobre cómo actúan los roles de género en la escuela también pueden servir de ayuda para revelar el estado de la cuestión en la actualidad. Entre los y las escolares siguen apareciendo algunas evidencias de una cultura androcentrista que parece reproducirse aún en nuestros días; las preferencias del alumnado por unas u otras materias; la ocupación de los espacios en los tiempos de recreo; el liderazgo y sus expectativas de éxito; las conductas violentas y estereotipadas; las agrupaciones por género o el lenguaje utilizado siguen siendo algunos de los parámetros sobre los que se proyectan estos códigos de conducta.

En definitiva, en la tesis que se presenta a continuación se descifra el interrogante de reconocer cuál es el escenario actual en el que se encuentra la igualdad de género en la docencia. Para ello, el principal objetivo de esta investigación ha sido diagnosticar el estado de la igualdad de género en las instituciones educativas madrileñas, con la intención de revisar el cumplimiento de la Agenda 2030, al tiempo que, señalar aquellos elementos que transmiten los sesgos de género desde el currículum oculto. Así mismo, también se pretende dar respuesta al interrogante de cómo afecta el bienestar psicológico de los docentes a la promoción de modelos coeducativos e inclusivos dentro de las aulas. Para lograrlo, se ha analizado si las y los docentes que experimentan altos niveles de estrés y carga emocional han podido presentar dificultades para brindar la atención y el apoyo adecuado a los estudiantes, lo que puede afectar negativamente al rendimiento académico de los escolares y al impulso de las prácticas coeducativas. Para realizar todas estas acciones se han evaluado las creencias y percepciones del profesorado en el ámbito educativo con la intención de descubrir las correlaciones entre el bienestar psicológico y el resto de los elementos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Capítulo 1. La igualdad de género en el ámbito educativo

El sistema educativo en su conjunto aboga desde hace varias décadas por instaurar un modelo de escuela inclusivo en el que la igualdad de género sea atendida como un elemento nuclear dentro del panorama educativo. La presencia de desarrollos normativos dirigidos a atender las demandas del colectivo de las mujeres atisba la posibilidad de cambiar la tendencia con la que la igualdad de género se estaba configurando. Ante esta situación urge reconocer desde el marco de los derechos humanos, aquellos paradigmas que se han establecido en torno al constructo de la igualdad de género, al tiempo que deben examinarse los hitos históricos más significativos que han acontecido en toda la historia hasta la actualidad. Este análisis requiere, una visión holística que coloque la idiosincrasia del constructo, para con posterioridad estudiar su desarrollo desde el ámbito del territorio español.

Con todo, el ámbito educativo, como receptáculo de valores también debe evaluar el estado de la igualdad de género, haciéndolo desde la transversalidad hacía la especificidad. Todo ello, se aborda en las siguientes páginas.

2.1.1. La Igualdad en el contexto de los derechos humanos

La positivización de los derechos humanos se ha descrito como un proceso que obliga a los estados e instituciones a reconocer los derechos de las personas por medio de normas jurídicas (Suarez-Rodríguez, 2016). Desde la perspectiva de las teorías iusnaturalistas¹ estos derechos se describen como inherentes a todos los individuos (Isler-Soto, 2017) y, por tanto, su propia naturaleza los convierte en universales para todos los seres humanos. En consecuencia, las diferentes declaraciones y constituciones de cada país deben atenderlos de forma principal.

Entre estos derechos destaca el derecho a la igualdad, el cual comporta dos dimensiones según Fernández de Castro (2012). La primera se refiere a la igualdad formal o *de iure*, incluida

¹Las corrientes iusnaturalistas de los derechos humanos sostienen que estos derechos derivan de principios intrínsecos a la naturaleza humana o a una ley divina, más allá de las leyes positivas. Argumentan que existen derechos inherentes a la condición humana que deben ser protegidos por el Estado. Estas corrientes buscan fundamentar la universalidad, la inalienabilidad y la imprescriptibilidad de los derechos humanos, defendiendo su validez moral y jurídica por encima de consideraciones culturales o legislativas. A menudo contrastan con las perspectivas positivistas que basan los derechos humanos en leyes y normas creadas por el hombre y sujetas a cambios sociales y políticos.

en los textos constitucionales y donde se traslada al poder legislativo el deber de establecer el mismo trato para todas las personas y la prohibición de cualquier tipo de discriminación. En este primer enfoque, la igualdad queda adscrita como derecho que se incorpora al ordenamiento jurídico y en donde el reconocimiento de la igualdad no simplifica la idea de que todos somos iguales, sino que entiende que cada persona tiene unas capacidades y cualidades que las hacen diferentes (Reséndiz, 2022). La segunda concepción de igualdad se funge bajo el principio de equidad. Este tipo de igualdad también ha sido descrita como *sustantiva*; y pretende combatir todas las formas de desigualdad eliminando los obstáculos políticos, económicos y sociales que puedan existir; por tanto, se refiere a la aplicación real de las leyes en la sociedad donde se hacen efectivas. Para ello, los poderes públicos deben velar por la consecución de una igualdad real que atienda a todos los individuos y a los diferentes colectivos (Bareiro y Soto, 2015). No obstante, la igualdad formal no implica la conquista de la igualdad real, y esto ha ocasionado la aparición de múltiples movimientos y organismos que luchan no solo por la implantación normativa de este derecho sino también por su consecución.

La igualdad como derecho también ha sido clasificada por otros autores en dos categorías como: igualdad social e igualdad política (Albert-Gómez, 2014). A pesar de ello, aunque esta taxonomía guarda una estrecha relación con la clasificación de Fernández de Castro (2012), mantiene algunos puntos pivotantes. Mientras que la igualdad social podría emparejarse con la igualdad sustantiva, en la primera se asienta la idea de que todos los seres humanos deben tener los mismos derechos y privilegios; en el caso de la segunda, se reconocen las diferencias personales como el punto de referencia para atender a las diferentes maneras de afrontar la igualdad. Por su parte, la igualdad política se vincula a la igualdad formal puesto que, en ambas, las normas de distribución de los valores sociales recaen sobre los poderes legislativos; sin embargo, en la igualdad política la taxonomía vuelve a bifurcarse en dos tipologías: la igualdad de derechos y oportunidades y la igualdad ante la ley.

Así mismo, desde la extensa bibliografía que existe al respecto (García Johnson y Otto, 2019; Gorski, 2019; Mason, 1990; Nguyen, 2019; Lallana, 2003; entre otros) se han recogido los diferentes ámbitos en los que opera la igualdad, así se describen:

- *La Igualdad de Género (IG)*: Se presta al servicio de garantizar que todos los hombres y mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades en áreas como el empleo, la educación y la política, entre muchas otras (Lallana, 2003).

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

- *La Igualdad Racial (IR)*: pretende garantizar que todas las personas, independientemente de su raza o etnia, tengan los mismos derechos y oportunidades y no se sientan silenciadas en la sociedad (Gorski, 2019).
- *La Igualdad frente a la Discapacidad (ID)*: describe las garantías para que las personas con discapacidades tengan los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad (Mason, 1990).
- *La Igualdad de Orientación Sexual e Identidad de Género (IOSIG)*: apuesta por garantizar que las personas LGBT+ tengan los mismos derechos y oportunidades que las personas heterosexuales y cisgénero (García Johnson y Otto, 2019). Se entiende el concepto de cisgénero como el término utilizado para referirse a las personas cuyo género se corresponde con su sexo anatómico de nacimiento.
- *Igualdad Económica (IE)*: prescribe la necesidad de garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para mejorar sus condiciones económicas (Morrison y Morrison, 2007). Estas condiciones, según Nguyen (2021), deben evaluarse desde la participación laboral, el impacto de la educación en la formación financiera de cada individuo y el empoderamiento económico como materia de derechos humanos.
- *Igualdad en el acceso a servicios básicos (IASB)*: pone de relieve que todas las personas tengan un acceso igualitario a servicios básicos como la educación, la salud y la vivienda. En el ámbito de la salud, según Arrivillaga y Borrero (2016, p.1): “no se ha encontrado ningún modelo conceptual de acceso a servicios de salud, basado explícitamente en la justicia sanitaria y el derecho a la salud”. En el marco de acceso a la vivienda, este sigue siendo un derecho aún por conquistar para algunos colectivos (Piccinino, 2021); mientras que, en el acceso a la educación, en las últimas décadas han aparecido logros sustanciales para algunos grupos sociales (Miranda-Guerrero, 2007). Especialmente, este último concepto se asocia al siguiente.
- *Igualdad de Oportunidades en la Educación (IOE)*: desde el ámbito educativo se debe garantizar que todos los y las jóvenes, niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico. En este marco, se enlazan aspectos tan importantes como la inclusión, la coeducación, la diversidad y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Todos ellos han supuesto un desafío importante para la institución educativa desde la que se debe dar respuesta a las necesidades de todos los colectivos (Rodríguez, 2021).

2.1.2. La igualdad de género; un acercamiento a su interpretación

2.1.2.1. *Concepto, principios y paradigmas*

La igualdad de género es un derecho consagrado en múltiples documentos internacionales. Parte de la asunción que desde todos los estamentos de la sociedad se ha de reconocer la discriminación a la que han sido expuestas las mujeres históricamente, con el fin de promover acciones que reduzcan las brechas sociales entre mujeres y hombres. Con ello, se pretende sentar las bases para una igualdad de género efectiva en la que la equidad sea uno de los indicadores de referencia en la justicia social (Mujeres, 2015). Como cualquier otro derecho, la igualdad de género presenta una naturaleza propia que permite responder a cuestiones tan relevantes como ¿qué es la igualdad de género? ¿qué características tiene? o en ¿qué consiste?

Para dar respuesta a estos interrogantes existen una serie de parámetros que según Pérez-Serrano (2005) concretan su concepción. Así, la igualdad de género se ha de interpretar como un *derecho universal*, esto quiere decir que pertenece a todas las personas con independencia de su sexo, raza, edad, condición social, económica o creencia religiosa. Además, su naturaleza es *imprescriptible* por lo que obliga a que se deba respetar en todo momento, en suma, tiene un carácter innato a todos los seres humanos, lo que la convierte en un derecho *inherente*; por esta razón se le debe reconocer a toda mujer por el mero hecho de serlo. Otro aspecto de su naturaleza es su carácter *absoluto*, porque su respeto se debe reclamar a cualquier persona o institución con independencia de sus características. De la misma forma, la igualdad de género es un derecho *irrenunciable*, ya que ninguna mujer u hombre puede renunciar a su titularidad, y *obligatorio*, puesto que aún en ausencia de leyes que lo protejan ha de ser respetado por su propia ética. Para completar su entendimiento, se ha de reconocer su carácter *progresivo*, ya que es posible que la igualdad de género evolucione en el futuro y se obtengan acercamientos epistemológicos diferentes a los que tenemos actualmente de este derecho en nuestra actual sociedad. Finalmente, junto a estos parámetros, en palabras de Albert-Gómez (2014), se señala que la construcción de la igualdad de género es además un derecho *no jerarquizado* y que por ello no puede menoscabar a otros, ni mucho menos solaparse por encima de ellos. Estas características, no sólo completan lo que debe significar la igualdad de género, sino que abren la puerta a un variado catálogo de paradigmas. Estos paradigmas nacen como enfoques en torno a los cuales la igualdad de género se enfrenta a la discriminación. Algunos de los más

representativos son el paradigma feminista, el paradigma de la justicia de género y el paradigma de género en la escuela.

El paradigma feminista (Soares, 1994) se centra en la lucha contra la opresión de género y la promoción de la igualdad de género mediante el feminismo. Es el responsable de que, en la actualidad, se hable de género de la manera en que se hace y una de sus principales impulsoras fue Gayle Rubin, activista de los derechos de la mujer que en el año 1975 acuñó el concepto de *género* (Bedia, 2005). Las teorías feministas que dieron lugar a este paradigma se han construido a lo largo de los tres últimos siglos (Amoros, 2000) y han comenzado a utilizar mecanismos y datos estadísticos para evidenciar la realidad social que afecta a la mujer; así han aparecido cifras sobre la violencia de género, el acoso laboral o la discriminación sexual, entre otros muchos. Las teorías feministas se definen como “*el conjunto de saberes, valores, prácticas explicativas de las causas, formas, mecanismos, justificaciones y expresiones de la subordinación de las mujeres que buscan transformarlas*” (Facio y Fries, 2005, p.260).

El feminismo según Facio y Fries (*op. cit.*) representa una ideología plural y variada que pretende cambiar la situación de subordinación de las mujeres; para lograrlo ha dado denominación al concepto de patriarcado que ha nacido como un producto de sus acciones reivindicativas. Es por ello por lo que, el feminismo ha necesitado definir el concepto de patriarcado para poder señalar aquello que ha de ser modificado; este patriarcado evidencia que el mundo está construido desde una perspectiva androcentrista y el responsable de ello es la construcción social del varón, el modelo de imagen que debe proyectar el hombre, la necesidad del hombre de ser y deber ser importante en el contexto social y las conductas homosociales (Marqués, 1997). Todo ello, ha contribuido a conformar una estructura patriarcal contra la que los movimientos feministas tratan de luchar.

El paradigma de la justicia de género se centra en eliminar la discriminación de género y promover la igualdad mediante la justicia y la política. Fraser (2012) examinó este paradigma desde varias dimensiones, identificando el cambio radical que ha existido en las últimas décadas en las que se ha pasado de una política de redistribución a otra de reconocimiento. Según Arruza et al. (2019), se entiende por políticas de redistribución aquellas que surgieron por las demandas de un contexto civil y social más igualatorio en el que se englobarían la adquisición de derechos tan fundamentales como el sufragio universal, el acceso a la educación o la igualdad laboral. Estas políticas de redistribución parecen haber tocado techo y pueden haberse estancado en los

países del primer mundo, mientras que siguen siendo las necesidades primarias en el campo de la igualdad de género para el resto de los contextos mundiales. Por otra parte, las políticas de reconocimiento (Fraser 2020), viran hacia la declaración de la autonomía, la identidad y la representación; representan una ampliación de la lucha de género y una nueva concepción de la justicia de género. Entre ellas se reconoce: el estatus de subordinación por índole de género, los micromachismos persistentes en la sociedad, la cosificación de la mujer, la marginación en la esfera pública o la estereotipación en los medios, entre muchas otras. No obstante, esta nueva corriente puede estar desviando el foco de atención de las políticas redistributivas, que sientan con mayor robustez y durabilidad las bases de un estado de bienestar igualitario.

La solución para que ambas perspectivas coexistan y puedan complementarse radica en su combinación en una única categoría de igualdad de género, que debe ser rebautizada bajo el principio de paridad de participación (Fraser, *op. cit.*). Esta paridad condena las injusticias de género que tienen lugar en los dos ámbitos y que colisionan frontalmente entre ambas demandas. En este espacio, la prohibición de llevar el velo en Bélgica, Países Bajos o Francia es el ejemplo que evidencia la colisión entre ambas perspectivas. Mientras que las políticas de redistribución hacen prevalecer el derecho a la educación y a la libertad religiosa en las mujeres; las políticas de reconocimiento ahondan en la subordinación resultante que se genera por la obligación de llevar el velo. Ante esta tesitura, sí una mujer es privada del acceso a la educación por un arraigo cultural o religioso, seguirá siendo ella la principal perjudicada y no la propia religión a la que, en esencia, se quiere señalar y penalizar. En consecuencia, serán las mujeres musulmanas las que se encontrarán en el foco de todas las críticas. Por ello, la prohibición de acceder a la escuela con esta indumentaria es una medida que no favorece la paridad de la justicia de género y debe eliminarse; aun cuando llevar el velo pueda ser considerado como un símbolo de sumisión o subordinación sexista (Llorent-Bedmar, 2013). De hecho, según Fraser (2012) este tipo de realidades no deben ser consideradas como un obstáculo, sino como un paso hacia adelante que acerque a la sociedad a una justicia de género más sólida.

En tercer lugar, se debe presentar *el paradigma de género en la escuela* (Shakeshaft y Capper, 1993). Este paradigma se refiere a la forma en la que se aborda y se comprende la identidad y la igualdad de género en el aula, así como en el sistema educativo en general. Según Aragonés-González et al. (2020), estamos lejos de afianzar un modelo coeducativo por la escasez de intervenciones que son desarrolladas en las instituciones educativas sobre esta

materia. Por ello, siguen existiendo grandes bloques temáticos sobre los que se construye este paradigma: uno de estos ejes argumentales se edifica sobre la *representación equitativa de los géneros* que es proyectada en los materiales educativos (Manassero y Vázquez, 2002) y en el lenguaje utilizado (Perales, 2012). Ambos parámetros son fundamentales para fomentar la igualdad de género y prevenir la discriminación. Sin embargo, desde los libros de textos utilizados en la escuela no siempre se fomenta con paridad la inclusión de personajes femeninos en la historia y tampoco se esquivo la utilización de estereotipos de género en la descripción de algunos de ellos (Sánchez-Bello, 2002). Por tanto, para una consolidación de este eje se debe apostar por la inclusión de perspectivas de género en las diferentes materias y disciplinas puesto que permiten ultimar una comprensión más completa y diversa del mundo; esto incluye la inclusión de historias y perspectivas de mujeres y personas de otros grupos de género en la historia, la literatura, la ciencia y otras materias (Whaley, 2003). Otro de estos ejes versa en torno a la *educación sobre la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual*. Esto envuelve la sensibilización sobre las desigualdades de género y la lucha contra ellas; así como el fomento de la tolerancia y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su género u orientación sexual (García Johnson y Otto, 2019). Este paradigma también integra la sensibilización y prevención del acoso escolar, siendo un elemento crucial para garantizar un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Para ello, la educación debe afrontar el reto de dotar de importancia a valores fundamentales como: el respeto hacia los demás, la prevención y el manejo del acoso escolar y la discriminación sexual (Schott y Søndergaard, 2014). Finalmente, se destaca como último eje, *el fomento de la igualdad de oportunidades y la lucha contra las desigualdades de género en la educación y en la sociedad en general*. Esto incluye la promoción de la igualdad de oportunidades para mujeres y personas desde el currículum manifiesto, integrándolo como un saber básico que debe imperar en todas las etapas educativas (LOE-LOMLOE, 2022).

En consecuencia, los tres paradigmas que conforman la igualdad de género definen la esencia de las barreras que deben irse derribando; para ello, también es importante aclarar que estos paradigmas no son mutuamente excluyentes y, a menudo, actúan de forma combinada para luchar contra las desigualdades de género.

2.1.2.2. *Declaraciones y convenciones: Evolución*

La historia de los derechos de la mujer contempla un espectro de hitos bastante amplio que nos lleva hasta nuestros días. Según Gómez y Calabuig (2011) para realizar esta revisión se deben definir cuatro etapas que describen su evolución histórica mediante las diferentes declaraciones y convenciones.

Primera etapa

Las mujeres han sido sometidas a lo largo de la historia a un cúmulo de condiciones legales, culturales y religiosas que las han posicionado en una situación de desventaja social frente a los hombres (Coomaraswamy, 1996). La esclavitud, la explotación laboral y la trata sexual han sido y, en algunos lugares siguen siendo, uno de los principales lastres a los que se ha tenido que enfrentar el colectivo de las mujeres (Mill, 2022). El papel de la mujer en la sociedad ha estado tradicionalmente vinculado a sus funciones como madre y esposa; ha carecido de derechos fundamentales aun cuando desde algunas declaraciones como la *Declaración de la Independencia de los Estados Unidos*²(1796) y la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*³ (1789), también conocida como la *Declaración Francesa*; se ha mencionado el derecho del hombre a la igualdad. No obstante, este derecho excluía del concepto de *hombres* al género femenino, a los esclavos y a los campesinos, a quienes se les consideró exentos de esta condición de igualdad.

Unos años más tarde, la escritora, filósofa y politóloga francesa Olympe de Gouges publicó, en 1791, la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*⁴, se trataba de una adaptación de la *Declaración Francesa* que pretendía incorporar a las mujeres dentro del texto legal instaurado unos años atrás (Vanpée, 1999). Su éxito pasó desapercibido en la época, Olympe de Gouges fue tachada de analfabeta y su obra fue objeto de desprecio; sin embargo, su figura emergió tras la primera guerra mundial y comenzó a considerarse uno de los principales referentes del cambio de paradigma en la lucha por la igualdad de género para las mujeres (Reuter, 2019). En cualquier caso, no se debe echar una vista tan atrás para reconocer algunos otros derechos no constituidos para las mujeres. Hasta hace tan solo cien años existía

² https://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/decla_1776.pdf

³ https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

⁴ <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>

una larga serie de derechos que, aun habiéndose consolidado actualmente en algunos países, no han sido ratificados de forma universal en todas las sociedades. En esta línea, Hollis (2013) se refiere al: derecho al voto, el derecho a vestir con total libertad, el derecho al divorcio, el derecho a la participación en las fuerzas armadas, el derecho al aborto, el derecho a la libre circulación, el derecho a heredar en ausencia de hijos o el derecho a la administración de los bienes familiares.

Segunda etapa

La segunda etapa de los derechos de la mujer se forjó tras la II Guerra Mundial y comenzó en 1945 cuando en el preámbulo de la *Carta de las Naciones Unidas*⁵ (1945) se reafirmó el derecho a la igualdad bajo la concepción de “la fe en los derechos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas” (Mujeres, 2015). Un año después, en 1946 se creó la *Comisión sobre la Condición Social y Jurídica de la Mujer* (CSW), esta comisión fue definida como el principal órgano internacional e intergubernamental que vela por la promoción y el empoderamiento de la mujer dentro de la sociedad. Desde su nacimiento, la CSW evalúa los progresos y las deficiencias en materia de igualdad de género, se encarga de supervisar los términos lingüísticos de los textos legales para que se articulen desde una perspectiva igualitaria y desarrolla un catálogo de sesiones plurianuales (Risager, 2005) que avanzan ya por la 66ª edición.

Sin embargo, el principal referente de este periodo fue la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*⁶ de 1948 (en adelante, DUHD). De este modo, cuando el derecho a la igualdad se consolidó como un derecho de primera generación en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se reconoció que abordaba principios esenciales para una vida digna, como: la dignidad humana, el respeto a la vida y a la integridad física, la libertad, la autonomía, la responsabilidad personal, las diferencias personales, la autoestima y la integridad (Albert-Gómez, 2014). En suma, desde una perspectiva social y en constante cambio, el derecho a la igualdad también debía incorporar otros principios tan importantes como el respeto y la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la paz, el coraje cívico, el diálogo, la sinceridad, la cooperación, la participación y la compartición. Con todo ello, se definió una primera

⁵ <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text>

⁶ <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

generación de derechos que defendían los privilegios civiles y políticos, y en donde la igualdad; y a la postre la igualdad de género, centrarían el foco de las acciones encaminadas a la defensa de las libertades reservadas al individuo y, por ende, a las mujeres (Douglass y Foner, 1976). A su vez, la DUHD también aludió a la prohibición de todo tipo de discriminación por razón de sexo, y estableció el derecho de las mujeres a participar en condiciones de igualdad en la toma de decisiones políticas y de acceso a las funciones públicas. Hasta la fecha ningún texto jurídico había manifestado con tanta firmeza la inclusión de las mujeres como seres humanos.

Tras la DUDH y de forma transitoria, emergieron en los siguientes años dos convenciones: la *Convención para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena*⁷ (1949); la cual fue ratificada por trece Estados y agrupó algunos de los acuerdos alcanzados en los años anteriores en un único documento. Con esta convención, en primer lugar, se buscó un lenguaje más universal que sustituyese el término “trata de blancas” y se apostó por considerar a las mujeres que ejercían la prostitución como víctimas de los proxenetas (López-Sosa, 2005). En segundo lugar, la *Convención sobre Igual Remuneración por Igual Trabajo*⁸, para su desarrollo se apoyó en el organismo especializado de las Naciones Unidas en los asuntos relativos al trabajo y las relaciones laborales (OIT), su misión en el ámbito de los derechos humanos de la mujer se ha destinado a lograr la igualdad salarial y de acceso al mundo laboral (1951).

Posteriormente, a raíz de la creación de la CSW, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Convención de los Derechos Políticos de la Mujer*⁹ (1952). Con ella, se acuerdan un total de 11 artículos que ratificaron y consolidaron: el derecho de la mujer al voto, la participación de la mujer en los organismos públicos y el derecho a ocupar puestos políticos en las administraciones públicas en igualdad de oportunidades (Ledezma, 2014). Un par de años después, España fue admitida en la Organización mundial de las Naciones Unidas, ONU, (1955) y la CSW aprobó la *Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer*¹⁰ (1957). En esta convención se estableció en su artículo primero que la nacionalidad de las mujeres no se vería

⁷ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-suppression-traffic-persons-and-exploitation>

⁸ https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_Ilo_Code:C100

⁹ <https://www.unwomen.org/es/csw/brief-history>

¹⁰ <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1278.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/1278>

afectada por el cambio de nacionalidad del marido o por la ruptura del matrimonio (Martín-Sánchez, 2011).

Un paso más en esta lucha se originó en 1962 con la *Convención sobre el Consentimiento para el Matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de matrimonios*¹¹ con este acuerdo se ratificó el derecho a la plena libertad para contraer matrimonio a partir de la edad núbil. En esta línea, el camino por recorrer seguía siendo extenso y lo sigue siendo en la actualidad. Algunos estudios como el elaborado por Arthur et al. (2018) pusieron el foco de atención en la edad núbil, la cual queda afirmada en España en los 16 años, pero que se reduce en algunas regiones del mundo hasta edades muy tempranas, véase el caso de Arabia Saudí y Sudán a los 10 años, Irán a los 9 años o Yemen desde el nacimiento. A este riesgo se suman los matrimonios forzados, los cuales se perciben como una práctica perjudicial para los infantes y que en muchos casos son producto de la cultura migratoria y las tradiciones religiosas; las causas de este problema vienen fundamentados por el ordenamiento jurídico, la fórmula de consentimiento establecida, la autonomía de las mujeres para decidir y el papel regulador de las instituciones (Igareda- González, 2013).

Tercera etapa

La tercera etapa permitió armonizar las leyes y convenios internacionales en un amplio abanico de países en vías de desarrollo. Este cambio fue motivado en la década de los 60 por la incorporación a la ONU de un nutrido grupo de estados donde fruto de la descolonización emergieron profundos cambios económicos y culturales (Albert-Gómez, 2014). Con la intención de lograr que estos nuevos estados miembros modificasen su sistema legislativo para atender las demandas que habían sido ratificadas en la década anterior surgió en 1967, aunque sin carácter vinculante, la *Declaración sobre la Eliminación de toda Discriminación contra la Mujer*¹² (Comins-Mingol, 2008). Un año después, la ONU convocó la *Conferencia de Teherán sobre Derechos Humanos*¹³ (1968) para discutir la protección y promoción de los derechos humanos en todo el mundo (Braun, 1968). La conferencia marcó un hito en la historia de la defensa de los derechos humanos puesto que se aprobaron 29 resoluciones vinculantes y se

¹¹ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-consent-marriage-minimum-age-marriage-and>

¹² <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>

¹³ <https://www.un.org/es/conferences/human-rights/teheran1968>

sentó las bases para la creación del *Consejo de Derechos Humanos* de las Naciones Unidas. La situación de los derechos de la mujer en la *Conferencia de Teherán* jugó un papel importante en las intervenciones de todos los participantes. Durante la conferencia, se adoptó una resolución que abogaba por el derecho de las mujeres a participar plenamente en la vida política, económica y social de sus países. Además, se reconoció la importancia de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito laboral y se respaldó el acceso a la educación y la formación para las mujeres y las niñas (Pureza, 2004). No obstante, a pesar de estos avances, la Conferencia de Teherán también fue testigo de tensiones entre los países que velaban por la promoción de los derechos de la mujer y aquellos que se resistían a cualquier cambio en sus tradiciones y valores culturales. Algunos países de Oriente medio y Latinoamérica, especialmente aquellos con sistemas políticos y sociales más conservadores, argumentaron que los derechos de las mujeres debían ser protegidos dentro del marco de sus propias tradiciones culturales y no debían seguir un enfoque universal (Burke, 2008).

En la década de los 70 emergió la *Declaración sobre protección de las mujeres y niños en estado de emergencia o de conflicto armado*¹⁴ (1974) y un año después se desarrolló en Méjico la primera *Conferencia Mundial de la Mujer*¹⁵ (1975), la intención de la ONU con esta convención fue impulsar el reconocimiento de la mujer y afianzar las políticas de redistribución en materia de igualdad. A su vez, se consideró 1975 como *Año Internacional de la Mujer*¹⁶ y sirvió de pistoletazo de salida para el primer Decenio de las Naciones Unidas para la mujer (1976-1986). Durante este decenio los derechos humanos de las mujeres copan la agenda internacional para el desarrollo, como prueba de ello emerge el instrumento jurídico más importante hasta la fecha, que entró en vigor en 1981 y fue aprobado en la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer*¹⁷ (CEDAW, por sus siglas en inglés). Se trata de un tratado internacional de derechos humanos que tiene como objetivo eliminar la discriminación contra las mujeres en todas sus formas. La CEDAW fue adoptada por las Naciones Unidas en 1979 y estableció un comité de expertos en la eliminación de la discriminación contra la mujer, compuesto por expertos independientes, que supervisaban

¹⁴ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-protection-women-and-children-emergency-and-armed>

¹⁵ <https://www.un.org/es/conferences/women/mexico-city1975>

¹⁶ <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n76/353/99/pdf/n7635399.pdf?token=YPHLZtvpWeMmDDKKrF&fe=true>

¹⁷ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

la implementación de la convención por parte de los Estados participantes. Los Estados que ratificaron la Convención se comprometieron a presentar en el plazo de un año un informe con las medidas adoptadas y, posteriormente cada cuatro años, otro para cumplir con sus obligaciones en virtud de la Convención. La CEDAW abarca una amplia gama de temas, incluyendo la igualdad de derechos en el ámbito político, económico y social, así como en el ámbito de la familia y la vida privada. También, trata temas como la violencia contra las mujeres, la igualdad de derechos en el matrimonio y la igualdad de derechos en el empleo. Hasta la fecha, la CEDAW ha sido ratificada por 189 países, lo que demuestra un amplio compromiso internacional para abordar la discriminación y la desigualdad de género en todo el mundo y para garantizar que las mujeres tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades que los hombres (Cusack y Pusey, 2013).

Como consecuencia de estos avances, en la siguiente década se desarrolló la *II Conferencia mundial de la Mujer*¹⁸, la cual tuvo lugar en Copenhague (1980) y pretendía examinar y evaluar el Plan de Acción Mundial aprobado 1975 para redirigir la disparidad de criterios sobre las medidas impulsadas por cada país en materia de igualdad. Para ello, se señalaron tres esferas de acción: la igualdad de acceso a la educación, la igualdad de oportunidades en el empleo y la igualdad en los servicios de atención a la salud (Albert-Gómez, 2014). En la misma línea, se celebró la *Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz*¹⁹ en Nairobi (1985); en esta tercera conferencia mundial se señalaron los principales obstáculos a los que se enfrenaban los derechos de la mujer y se identificaron una serie de medidas encaminadas a promocionar el ejercicio de estos derechos; así se destaca medidas constitucionales y jurídicas, medidas para la participación social y medidas políticas y para la adopción de decisiones (Chávez, 2020).

Cuarta etapa

La última etapa de los derechos de la mujer, es una etapa inacabada y en constante evolución; dio comienzo en la década de los años 90 y tiene como referente la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres²⁰, celebrada en Beijing en 1995; no obstante, en el lustro

¹⁸<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n80/211/46/pdf/n8021146.pdf?token=kC2SRa0uioScy8MIIA&fe=true>

¹⁹<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n85/380/39/pdf/n8538039.pdf?token=fyiJ7cm6EeqnLRTyFd&fe=true>

²⁰<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n96/273/04/pdf/n9627304.pdf?token=LndBzjQ47qP7toWVvYQ&fe=true>

anterior emergieron varios hitos que supusieron importantes avances para los derechos de las mujeres: la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena*²¹ de 1993, la *Declaración sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer*²²(1993) y la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer de Belem do Para*²³(1994).

La Conferencia celebrada en Pekín en 1995, fue la cuarta conferencia mundial y abordó un total de 12 temáticas donde se veló por la protección de la mujer frente a sus propiedades y sus valores. De este modo, se señalaron: la pobreza, la capacitación de la mujer, la participación en los conflictos armados, la economía, el medio ambiente, la comunicación, la salud y los derechos de las niñas como los principales nichos de actuación para la próxima década (Brunch y Fried, 1996). En esta cumbre se estableció la necesidad de forzar un cambio social para empoderar a las mujeres y se puso en el punto de mira la violencia ejercida hacia ellas. Así mismo, según Giménez-Armentia (2007) afloraron dos términos que comenzarían a tener una fuerte presencia en el argot de las futuras conferencias: el *mainstreaming* y el *empowerment*. El primero hace referencia a la integración de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la actividad política y social, la idea del *mainstreaming* se presta a incorporar consideraciones de igualdad de género en todas las políticas y programas gubernamentales, en lugar de tratar la igualdad de género como un compartimento estanco que sea analizado de forma independiente.

Por su parte, el *empowerment* sistematiza la integración de la perspectiva de género en el conjunto de todas las políticas, se concibe como un mecanismo que pretende empoderar a las mujeres y otorgarlas un mayor control y autonomía sobre sus propias vidas. Con todo ello, *mainstreaming* y *empowerment* pretender afianzar una sociedad más equitativa y justa en la que todos los individuos puedan realizarse de forma plena (Verloo, 2005).

Un lustro después de la *Conferencia de Beijing* surge en diciembre del año 2000 el *Protocolo Facultativo de la CEDAW*²⁴ como un instrumento de control para lograr que cualquier individuo pueda realizar peticiones o comunicaciones individuales para señalar las violaciones y abusos de los derechos de cualquier individuo (Sosa y Sosa, 2001). Con la

²¹ <https://www.ohchr.org/es/about-us/history/vienna-declaration>

²² <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>

²³ <https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>

²⁴ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-elimination-all-forms>

ratificación de este tratado, los “Estados Parte” otorgan jurisprudencia al Protocolo Facultativo permitiendo a las víctimas acudir a este organismo cuando se hayan agotado los recursos jurídicos de un Estado.

A estas cuatro etapas, se debe añadir una última que no fue incorporada en la obra de Gómez y Calabuig (2011) pero que contempla todos los avances que han aparecido en el campo de los derechos de la mujer desde los inicios del siglo XXI.

Quinta etapa

Desde la adopción del *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*, han surgido varias conferencias y convenciones internacionales relacionadas con la igualdad de género (Meza-Tananta, 2019). La primera de ellas, la *Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo y Derechos de la Mujer*²⁵ (*Beijing +5, 2000*) la cual tuvo como objetivo evaluar el progreso en la implementación de la Plataforma de Acción de Beijing adoptada en la Conferencia sobre la Mujer de Pekín en 1995.

La Conferencia Beijing +5 se presta a revisar los resultados emanados de la Conferencia de Pekín e insta a los gobiernos e instituciones a realizar seguimiento sobre los avances alcanzados (Giménez-Armentia, 2007). En la misma línea, la *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río +20)*²⁶ de 2012, se llevó a cabo con el objetivo de revisar y fortalecer el compromiso político y la acción en torno a la Agenda 21, adoptada en la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992. La conferencia abogó por un enfoque más integral y equilibrado del desarrollo sostenible, incluyendo consideraciones sociales, económicas y ambientales, que paralelamente afectaban a los derechos de la mujer. Posteriormente, la *Conferencia sobre la Mujer de las Naciones Unidas en 2015*²⁷ (*CSW59/Beijing + 20*), resultó de la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se diseñaron a partir de la Agenda 2030²⁸ y de los acuerdos resultantes de la plataforma de acción de Beijing +20. La conferencia enfatizó la importancia de garantizar la igualdad de género y la promoción de los derechos de la mujer como un elemento clave para el

²⁵<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n00/652/08/pdf/n0065208.pdf?token=pYvOTODJ1F0qdYFxnJ&fe=tr>
ue

²⁶ <https://www.un.org/es/conferences/environment/rio2012>

²⁷ <https://www.unwomen.org/en/csw/previous-sessions/csw59-2015>

²⁸ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

desarrollo sostenible, para ello se abordaron una amplia gama de temas ya tratados con anterioridad, como la igualdad de género en la educación, la participación política de las mujeres y la eliminación de la violencia contra las mujeres.

Además de estas conferencias, también se han celebrado numerosos foros, eventos regionales y nacionales para abordar las cuestiones de género y el empoderamiento de la mujer. Como referencia, se señala la *Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*²⁹(CEPAL), el *Foro de la Mujer Africana*, y el *Foro Asiático sobre la Mujer*. También, es reseñable el *Protocolo de los Derechos de la Mujer integrado en la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos*³⁰, mejor conocido como el *Protocolo de Maputo*; fue adoptado por la Unión Africana el 11 de julio de 2003 en una cumbre celebrada en la capital de Mozambique. Después de ser ratificado por los 15 países miembros de la Unión, el protocolo entró en vigor el 25 de noviembre de 2005 y con su implantación se certificó el pleno derecho de la mujer africana para poder participar en los procesos políticos, el establecimiento de la condición de igualdad social y política frente a los hombres, el derecho a controlar su salud reproductiva y a poner fin a la mutilación genital femenina (López-Méndez, 2005).

En general, es importante destacar que la protección y promoción de los derechos de la mujer es una responsabilidad compartida de todas las partes interesadas, incluidos los gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional, y no solo de una conferencia específica. Por esta razón, los derechos de la mujer se consideran un derecho inacabado y en constante crecimiento.

Véase una síntesis de esta evolución histórica en la Tabla 1.

Tabla 1

La evolución de los derechos de la mujer

Etapa	Año	Documento, Conferencia o Declaración	Hitos, acciones y derechos de la mujer
<i>Primera</i>	1796	Declaración de la Independencia de los Estados Unidos	No se contemplaban

²⁹ <https://www.cepal.org/es/organos-subsidiarios/conferencia-regional-la-mujer-america-latina-caribe>

³⁰ <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/afr010072003es.pdf>

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Etapa	Año	Documento, Conferencia o Declaración	Hitos, acciones y derechos de la mujer
<i>Segunda</i>	1789	Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (Declaración Francesa)	No se contemplaban
	1791	Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (no llegó a ratificarse legalmente)	Desarrollada por Olympe de Gouges, pretendía incorporar a la mujer en la Declaración Francesa de 1789
	1945	Carta de las Naciones Unidas	Reafirmó el derecho a la igualdad
	1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUHD)	Todos los individuos tienen los mismos derechos y libertades (no se menciona explícitamente a la mujer)
	1952	Convención para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena	Se afirma el derecho de la mujer al voto, a la participación en los organismos públicos y el derecho a ocupar puestos políticos en las administraciones públicas en igualdad de oportunidades
	1962	Convención sobre el Consentimiento para el Matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de matrimonios	Derecho a la plena libertad para contraer matrimonio
	1967	Declaración sobre la Eliminación de toda Discriminación contra la Mujer	Ratificar los acuerdos anteriores para los nuevos estados miembros
	1968	Conferencia de Teherán sobre Derechos Humanos	Se ratificó la participación plena de las mujeres en la vida política, económica y social de sus países. Se reconoció la importancia de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito laboral, el acceso a la educación
	1974	Declaración sobre protección de las mujeres y niños en estado de emergencia o de conflicto armado	Protección de los derechos de las mujeres, las niñas y los niños en conflictos armados
	1975	Conferencia Mundial de la Mujer de Teherán	Primera conferencia mundial para abordar los derechos de las mujeres
<i>Tercera</i>	1979	Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer	Tratado internacional que tiene como objetivo eliminar la discriminación contra las mujeres en todas sus formas
	1980	Conferencia Mundial de la Mujer de Copenhague	Pretendía examinar y evaluar el Plan de Acción Mundial aprobado 1975
	1985	Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz	Se ratifican medidas constituciones, políticas, jurídicas y para la participación social en la consecución de los derechos de las mujeres.
	1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena	Reconoce la gravedad de la violencia contra las mujeres en todas sus formas y desarrolla la
<i>Cuarta</i>	1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena	Reconoce la gravedad de la violencia contra las mujeres en todas sus formas y desarrolla la

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Etapa	Año	Documento, Conferencia o Declaración	Hitos, acciones y derechos de la mujer
			Declaración sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer
	1994	Convención Interoamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer de Belem do Para	Define la violencia contra la mujer como una violación de los derechos humanos. Reconoce la responsabilidad del Estado en prevenir, investigar y sancionar la violencia contra las mujeres.
	1995	Conferencia Mundial de Beijing	Protección de la mujer frente a sus propiedades y sus valores. Se reconocen los derechos humanos de las mujeres como derechos universales e inalienables.
<i>Quinta</i>	2000	Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo y Derechos de la Mujer	Revisar los acuerdos de la anterior conferencia mundial de Beijing
	2015	Conferencia sobre la Mujer de las Naciones Unidas en 2015	Adoptar los objetivos de la Agenda 2030
		Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Foro de la Mujer Africana, el Foro Asiático sobre la Mujer, Protocolo de los Derechos de la Mujer integrado en la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos.	

Fuente: Elaboración propia.

2.1.3. La igualdad de género en el ciberespacio, un derecho de cuarta generación

El surgimiento de las nuevas tecnologías en las sociedades occidentales ha revertido la manera de entender el mundo (De-Tito y Freire, 2018). El ciberespacio e Internet pueden ser entendidas como una extensión del medio urbano; como si de autopistas se tratase, las redes de la información se describen como las vías de la comunicación en las que todo puede hacerse (Delarbre, 2005). Según Hamelink (2015, p.6) “el ciberespacio es el espacio de la comunidad virtual creado por las tecnologías digitales” en donde Internet se inscribe como un entorno paralelo y en ocasiones sustitutivo del mundo real (Keen, 2016). Sin describir la inmensa lista de bondades que reporta el ciberespacio, es cierto que no está exento de peligros: la identidad enmascarada en la red (Hernández-Orellana et al., 2021), los límites de la realidad virtual (López-Pellisa, 2015), la ciberdelincuencia (Fernández-Bermejo y Martínez-Atienza, 2018), la inteligencia artificial (García y Calvo, 2022), la procedencia de las noticias y las *fakenews* (Botha y Pieterse, 2020), el acceso a la pornografía (Maynard, 2008), la *deep web* (Vargas-Mamani, 2014), la arquitectura cosmopolita de internet que sugiere un estilo de vida estereotipado y definido por la simulación (Sánchez et al., 2016), la adicción a las redes sociales (Leguia, 2015), la brecha de acceso (Camacho et al., 2005), las desigualdades sociales en su conocimiento y capacitación (Maya-Álvarez, 2008), o la errónea interpretación que realiza la sociedad, y en especial los jóvenes, sobre la imagen que deben proyectar al mundo (Araya et al., 2019).

A todo ello, se suma que en el ciberespacio no existe un control institucional real, esto ocurre porque Internet no es gobernado por nadie y, de hecho, firmó su propia independencia con la *Cyberspace Declaration of Independence*³¹ en 1996 (Barlow's, 1996). No obstante, aunque el ciberespacio es considerado por muchos como un espacio por donde moverse libremente y sin control, esto no quiere decir que haya una libertad absoluta, puesto que sí existe una huella digital que rastrea todo aquello que cada individuo hace en internet y deja al descubierto todas las acciones que se realizan (Delarbre, 2005). Además, la realidad es que el ciberespacio ha colonizado la realidad no virtual en la que vivimos (Hamelink, 2015); y sí ha emergido progresivamente el concepto de e-democracia, como una democracia digital en la que

³¹ <https://scholarship.law.duke.edu/dltr/vol18/iss1/2/>

la tecnología se pone al servicio del ciudadano para generar un entorno más justo y accesible en los derechos humanos; tómese como ejemplo el voto digital (Olariu, 2021).

En el campo que nos ocupa, se pretende centrar el discurso en cómo se vertebra la igualdad de género en función del desarrollo de las nuevas tecnologías. La principal amenaza para este análisis radica en la limitada cobertura que tiene Internet en una amplia parte del mundo, lo que condiciona el tratamiento exclusivo que se hace de esta información y que puede reducir su interpretación a una breve radiografía de las zonas con mayor nivel de desarrollo (Lampe et al, 2008).

Históricamente, Internet ha sido un lugar imperado por hombres, no sólo por ser sus primeros creadores, sino porque también se los ha considerado como los principales desarrolladores de todo su contenido (Skoric et al., 2016). Sin embargo, la brecha de género en la producción de contenido en Internet se ha ido revertiendo en los últimos años, y en general, hombres y mujeres parecen estar elaborando contenido en proporciones cada vez más equilibradas. En referencia a ello, un informe de 2020 de *Hootsuite y We Are Social*³² reveló que el 52% de los usuarios de internet son mujeres; y que las mujeres están tan involucradas en la creación de contenido como los hombres. Además, el informe mostró que las mujeres tienden a ser más activas en las redes sociales que los hombres y acuden a ellas con mayor frecuencia; conclusión que también se había evidenciado anteriormente en un estudio realizado con una muestra (n=1764) de estudiantes españoles (Sanz Arazuri et al., 2018). Por su parte, los hombres utilizan Youtube y periódicos digitales con mayor periodicidad para obtener información. Sin embargo, la cantidad de contenido producido por hombres y mujeres en internet aún puede variar según la plataforma, el tema y la cultura de cada país. Por lo tanto, es difícil generalizar y es importante considerar el contexto específico antes de hacer afirmaciones categóricas (Lampe et al, *op. cit.*).

Otro aspecto importante sobre el que se debe profundizar hace referencia a los estereotipos tradicionales que se han asociado a la imagen de la mujer en los entornos virtuales. Los medios de comunicación se sirven de la imagen de la mujer, bajo el término “cosificación”. La cosificación es considerada como un fenómeno de discriminación sexista que prioriza los

³² <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>

atributos externos del cuerpo humano frente a los internos, de modo que la mujer queda reducida a su imagen, su cuerpo o sus partes (Sáez et al., 2012). No obstante, no es un fenómeno exclusivo de las mujeres y también se asocia al sexo masculino, aunque en menor medida. De cualquier forma, la cosificación ha descendido en los medios de comunicación tradicionales, especialmente en la radio y en menor medida en la televisión; pero, sin embargo, sigue imperando sin control en Internet. En este espacio, el estereotipo de la mujer parece desdibujado, con una presencia de dudosa ética que ya ha sido señalado como un aspecto que debe ser controlado en instrumentos internacionales como el informe “Women Action Sustainability 2020³³”, donde se refuerza la idea de que los medios deben abstenerse de presentar a las mujeres como seres inferiores y de explotación como objetos sexuales. Como prueba de ello, un estudio realizado por Lameiras et al. (2021), analizó las imágenes GIF de Twitter en las que se representaban a mujeres futbolistas y señaló que su presencia estaba estereotipada e infrarrepresentada, de forma que las mujeres eran encarnadas de forma pasiva, sin vestir indumentaria deportiva y alejadas de la práctica del fútbol; mientras que para los hombres, la versión masculina del algoritmo “futbolistas” proyectaba imágenes de éxito, profesionalidad y exaltación de los atributos plenamente masculinos.

El sexting también se ha instaurado como una actividad común en el mundo digital, especialmente entre las y los adolescentes. Esta práctica consiste en enviar material digital formado por fotos o textos sexualmente explícitos al teléfono móvil de otra persona (Korenis y Billick, 2014). En España el estudio sobre las víctimas derivadas del sexting de Delicado-Moratalla (2021) ha subrayado que la edad media donde aparecen un mayor número de casos se registra en torno a los 14.7 años y que convierte en víctimas al 77.9% de las jóvenes adolescentes, frente al 22.1% de los varones. Se trata de un problema en constante crecimiento que vulnera el derecho a la imagen y a la privacidad y, que debe ser tomado en consideración por gobiernos e instituciones.

La información, la propaganda y el intercambio de opiniones es otro de los puntos relevantes donde el ciberespacio y la promoción de la igualdad de género convergen por proporcionar un excelso protagonismo a los derechos de las mujeres. Esto ocurre puesto que el mundo virtual es aprovechado por multitud de ciudadanos y activistas para la promoción de los derechos humanos. El movimiento feminista ha sabido aprovechar este espacio para hacerse

³³ <https://wasaction.com/es/accion-was?category=1>

escuchar y trasladar desde el ciberespacio su lucha contra la violencia machista, el acoso sexual, el racismo de género; y por: la abolición de la prostitución, el control de la pornografía, los permisos de maternidad y las mejores en materia de sanidad, la reivindicación de los derechos de la mujer y la coeducación (Sánchez-Gutiérrez et al., 2021).

En consecuencia, en las últimas décadas, la transferencia paulatina que se viene realizando desde el mundo analógico al digital no está exenta de continuar perpetuando los problemas de género que han existido tradicionalmente en nuestra sociedad (Olariu, 2021).

2.1.4. La igualdad de género en España

El desarrollo normativo que ha definido la historia de la igualdad de género en España ha emergido en torno a tres modelos que fomentan los derechos de la mujer en las políticas europeas. En consecuencia, se han contemplado tres perspectivas (Squires, 2005): la adición de las mujeres, la extensión de las fronteras y la reconceptualización de los conceptos. La adición de las mujeres hace referencia al aumento de participación y presencia de las mujeres en los gobiernos y los parlamentos; la extensión de fronteras se refiere a la creación de nuevas instituciones comprometidas con las políticas de género que amplíen el espacio de acción de los Estados hacia nuevos temas y preocupaciones; y la reconceptualización de los conceptos remarca la necesidad de incorporar la perspectiva de género a todos los ámbitos institucionales, es decir el *gender mainstreaming*. Desde estos enfoques, el desarrollo de la legislación en igualdad de género en Europa se ha planteado en cuatro fases que, según Bodelón (2010), no se ha producido en todos los países de forma simétrica, es por ello que, han existido desviaciones en cada uno de los Estados miembro. No obstante, estas cuatro etapas clarifican epistemológicamente la diversidad de medidas llevadas a cabo para promocionar la igualdad de género por los diferentes estados, entre los que se incluye España. Estas fases se han definido por sus focos de actuación en:

Fase 1. Legislación antidiscriminación liberal. En ella se considera el modelo masculino, como el modelo universal. Esto ejemplifica que los derechos individuales de cada mujer se comparan con los de sus homólogos masculinos para revertirlos, pero que ni mucho menos atiende las necesidades propias del género femenino. Es decir, se interpreta la diferencia como el eje sobre el que pivota la discriminación (MacKinnon, 1989).

Fase 2. Legislación en favor de la igualdad de oportunidades. En esta etapa se reconoce la necesidad de articular medidas políticas encaminadas a acometer los cambios para ofrecer contextos sociales igualitarios en los diferentes ámbitos: laborales, educativos, sociales y económicos (Bodelón, 2006). Con estas políticas se atienden nichos de acción concretos, pero la igualdad de género queda reducida a un compartimento estanco de acompañamiento sumativo a otras demandas.

Fase 3. Legislación de gender-mainstreaming. Desentraña una nueva manera de entender la igualdad, para ello se integra la promoción de la equidad en todas las políticas y supone una revolución en la construcción de las nuevas leyes (Montoya-Melgar, y Sánchez, 2007).

Fase 4. Legislación en igualdad de género e interseccionalidad. La interseccionalidad es un término acuñado por la jurista norteamericana Kimberle Crenshaw en 1989 para referirse a los puentes conectores que existen en la discriminación social entre los prejuicios clásicos (Cubillos-Alemndra, 2005). Bajo esta perspectiva se contempla que los sesgos tradicionales de opresión como el racismo, el clasismo, la orientación sexual, el género, el especismo o la xenofobia, entre muchos otros, actúan interconectados; generando una opresión exponencial cuando se conjugan. Se trata de entender que las políticas de igualdad de género no pueden operar de forma aislada sin considerar las variantes que se generan cuando estas interseccionan con otros parámetros como la discapacidad, la etnia, la religión o los prejuicios mencionados anteriormente. En esta línea, las políticas más modernas comienzan a contemplar estas desviaciones para poder atender todo el espectro de casuísticas. Sin embargo, como señala Bodelón (2010) esto no se está logrando en el seno de la Unión Europea por dos motivos. El primero de ellos hace mención de la falta de especificidad de los diferentes mecanismos que pretenden generar una matriz única que responda a todas las maneras de discriminación sin atender las diferencias. El segundo se refiere a la interseccionalidad que opera junto a las políticas igualitarias, es decir, trata de señalar como el papel que protagonizan los Estados se reduce a proporcionar soluciones para revertir las desigualdades de género, ignorando y sin reconocer la posibilidad de que el problema radique en la propia estructura de funcionamiento político-institucional.

Normativa española

A tenor de estas etapas, en España han emergido diferentes textos legales que se han alineado con estas cuatro propuestas conceptuales definidas por Bodelón (2010). La normativa española en igualdad de género ha evolucionado de manera significativa a lo largo de las últimas décadas (Albert-Márquez y Soto-Arteaga, 2018) y ha tenido como principal referente la Constitución Española de 1978³⁴ en la que se estableció por primera vez la igualdad entre hombres y mujeres como un derecho fundamental. Posteriormente, bajo el amparo de la Ley 16/1983, de 24 de octubre³⁵, se produce la creación del *Instituto de las Mujeres*³⁶. El ahora conocido como *Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades* nació como un organismo independiente adscrito al Ministerio de Cultura. El propósito principal de esta institución ha sido el de promover y fomentar las condiciones necesarias para alcanzar la igualdad social entre hombres y mujeres y favorecer la participación de las mujeres en los ámbitos político, cultural, económico y social. El Instituto ha venido desarrollando dos líneas de actuación bien diferenciadas: una destinada a la creación de servicios de información y atención, así como a la implementación de programas de formación para reforzar el empoderamiento, y otra dirigida a promover y coordinar políticas específicas para las mujeres. Durante sus primeros años de existencia, el Instituto se enfocó en realizar campañas de información sobre los derechos de las mujeres, divulgar cambios en el ordenamiento jurídico, visibilizar la problemática de la violencia de género y llevar a cabo estudios sobre la situación de las mujeres en España. El trabajo del Instituto se vio complementado con una destacada actividad internacional, en parte debido a la incorporación de España a la Comunidad Europea (Furundarena y Pinedo-Zorzano, 1995).

Impulsados por la creación del Instituto de la Mujer aparecen cuatro proyectos de intervención para la promoción de la igualdad de oportunidades: el I Plan de Igualdad de Oportunidades entre 1988-1990; el II Plan de Igualdad de Oportunidades entre 1993-1995; el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre 1997-2000; y entre 2003-2006, el IV Plan de Igualdad de Oportunidades. En los años siguientes, se adoptaron varias leyes y políticas para promover la igualdad de género en España, incluyendo la Ley Orgánica de Medidas de

³⁴ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

³⁵ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1983-28126>

³⁶ <https://www.inmujeres.gob.es/>

Protección Integral contra la Violencia de Género en 2004³⁷ y la Ley de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres en 2007³⁸. La Ley de Igualdad Efectiva supone una auténtica revolución dando lugar a los Planes Estratégicos para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres; de entre todos ellos, el tercero y más reciente se ha desarrollado en el horizonte 2022-2025 (PEIEMH, 2022), comprende un total de 676 medidas y pretende orientar al gobierno en los cambios institucionales y sociales que se requiere poner en marcha para avanzar en la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres.

Paralelamente, han aparecido otras leyes durante las primeras décadas del siglo XXI que han completado la propuesta legislativa en materia de igualdad; así se destacan: la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras³⁹, la Ley orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo⁴⁰, el Pacto de Estado contra la violencia de género⁴¹, el Real Decreto-Ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación⁴², los Planes Nacionales de Acción de Mujeres, Paz y Seguridad⁴³, la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual⁴⁴; así como los Planes Autonómicos, Provinciales, Locales y Privados que se han desarrollado bajo la autonomía de cada región. Sin embargo, a pesar de estos avances, todavía existen desigualdades de género en España en ámbitos como el empleo, la política y la violencia de género. Por lo tanto, es importante seguir trabajando para promover la igualdad de género y eliminar la discriminación de género en todos los ámbitos de la sociedad (Albert-Márquez y Soto-Arteaga, 2018).

³⁷ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

³⁸ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

³⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-21568>

⁴⁰ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514>

⁴¹ <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/>

⁴² <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2019-3244>

⁴³ <https://www.defensa.gob.es/Galerias/ministerio/organigramadocs/omi/OD-5-IIPLAN-NACIONAL-ACCION.pdf>

⁴⁴ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>

2.1.5. La igualdad de género en el contexto educativo español

El estudio de la igualdad de género en el ámbito educativo español requiere reconocer los diferentes escenarios legales que han ido secuenciándose a lo largo de la historia incluyendo los primeros textos legales, las principales instituciones, la evolución educativa en la transición democrática durante la década de los 70 y los 80, y los actuales referentes normativos.

Evolución normativa: de la educación de los oficios a la educación por el desarrollo.

Para realizar este análisis se completará la propuesta de Moya y Pérez (2016):

- El primer referente documental de verdadero rigor legal es la *Ley de Instrucción Pública*⁴⁵ de 1857, más conocida como *Ley Moyano*, la cual toma nombre del ministro de Fomento de la época Claudio Moyano. La *Ley Moyano* fue la primera ley educativa española, tuvo vigencia hasta 1970, presentaba un marcado carácter liberal y recogía sin demasiada innovación el modelo educativo instaurado desde las Cortes de Cádiz y tras la Constitución de 1837 (Alcaide, 2009). Aunque tras su elaboración, la *Ley Moyano* no se reconoció como un texto especialmente virtuoso, sí lograba esquivar algunas polémicas con la Iglesia (Scanlon, 1987). Entre sus principales líneas de acción destacaron: la escolaridad obligatoria para los alumnos entre los 6 y los 9 años, la gratuidad relativa sólo para los estamentos más bajos de la sociedad, la financiación desigual en primaria y secundaria, un modelo educativo centralizado y con escasa libertad de cátedra que imponía un currículum cerrado y definido por el Gobierno de la época, la utilización de libros de texto que se reponían cada 3 años y una secularización ilimitada, dejando a la iglesia libertad absoluta para controlar y supervisar las propuestas didácticas (Merino, 2007). En lo relativo al currículum, su diseño diferenciaba la propuesta pedagógica dirigida a las mujeres de la destinada a los varones. Para ellas se eliminaban las asignaturas de Agricultura, Comercio e Industria, Geometría, Física, Historia natural y Dibujo lineal; en su lugar se proponían las enseñanzas en nociones básicas de Higiene corporal y doméstica, Cuidado y Labores del hogar y Dibujo aplicado a esas tareas (artículo 5, Ley Moyano). Para los maestros y las maestras, la *Ley Moyano* estipulaba un salario que variaba en función de la localidad de destino, pudiéndose percibir entre 2500 reales anuales, para los docentes que impartían clases

⁴⁵ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

en zonas rurales de menos de 500 almas, y los 9000 reales anuales, para los maestros de las grandes localidades como Madrid. Además, el sueldo variaba en función de cuatro clases o categorías de promoción por antigüedad y las maestras cobraban un tercio menos del salario destinado a los maestros (Alcaide, 2009). En lo referente al ámbito universitario, durante el desarrollo de la *Ley Moyano* tuvo lugar en el año 1872 el ingreso de la primera mujer a la universidad, M^a Elena Maseras, quien se matriculó en los estudios de medicina en la Universidad de Barcelona solicitando para su acceso un permiso real al por entonces monarca Amadeo de Saboya, quien lo ratificó. A esta fórmula de acceso se adhirieron en la década siguiente un total de 30 mujeres, lo que levantó el recelo de la sociedad por los cambios de poder que parecían avecinarse, obligando al gobierno a prohibir el acceso de las mujeres a la universidad desde 1882 a 1889 (Flecha-García, 1999). La asistencia de las mujeres a la universidad durante aquella época ha sido recogida por algunos historiadores a través de relatos y situaciones anecdóticas que tenían lugar en las aulas; a destacar: la imposibilidad de permanecer a solas en los pasillos o la obligación de permanecer acompañadas en todo momento por el profesor (Flecha-García, 1996). Finalmente, con la instauración de la Real Orden de 1910⁴⁶ se abre de forma definitiva las puertas de la universidad a las mujeres (Martínez, 1982) y con la aprobación de la Real Orden de 2 de septiembre de ese mismo año⁴⁷, se permite a las mujeres el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario; siendo Emilia Pardo Bazán la primera catedrática española de la historia en el año 1916 (Kirkpatrick, 2008). Desde entonces, con la llegada del gobierno franquista se produjo un enfriamiento en la lucha por la igualdad y por el empoderamiento de las mujeres universitarias; interés que sería retomado medio siglo después en la década de 1970.

- Paralelamente, durante el trascurso de la dictadura franquista se convirtió en obligatoria la presencia de las mujeres entre 17 y 35 años en la sección femenina. Esta institución enseñaba un modelo de conducta para las mujeres basado en el catolicismo y recalca su papel como madres, amas de casa y esposas sumisas. El servicio en la Sección Femenina prestaba mano de obra gratuita a hospitales y comedores sociales (Herranz, 2005).

⁴⁶ <https://www.boe.es/gazeta/dias/1910/03/09/pdfs/GMD-1910-68.pdf>

⁴⁷ <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:bb9e8a4b-7aa5-4039-952f-2090464c7fc0/gaceta.pdf>

- La larga vida de la *Ley Moyano* fue el resultado de la inestabilidad política que aconteció entre 1900 y 1970, etapa por la que pasaron 85 ministros, todos hombres, ocupando la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, conocido actualmente como Ministerio de Educación y Formación Profesional. En consecuencia, 123 años después del surgimiento de la *Ley Moyano*, apareció una nueva ley educativa: *La ley General de Educación* ⁴⁸(L.G.E.) de 1970. La L.G.E. fue impulsada por Eduard Palasí y fue tildada por algunos historiadores como “la segunda Ley Moyano” (Díez-Hochleitner, 1992). La L.G.E. estimulaba algunos cambios:
 - Ampliaba la obligatoriedad de permanencia en el sistema educativo hasta los 14 años, aproximándose a las propuestas de otros países europeos.
 - Pretendía acerca la formación educativa a todas las regiones y clases sociales.
 - Conectaba las diferentes etapas educativas de forma más coherente.
 - Ofrecía una oferta educativa para todos, que sólo sería limitada por las capacidades de cada individuo, aunque en ningún momento la ley se refirió de forma explícita a las mujeres.

Sin embargo, a pesar del espíritu pedagógico de la L.G.E. su ideario no pudo aplicarse en la práctica de forma global, especialmente por tres motivos: la escasa democratización del sistema, la falta de calidad educativa y los problemas de escolarización (Martínez-Tuya, 1999). En el ámbito de los derechos de la mujer, la L.G.E. reconoció la igualdad de condiciones de ambos sexos para el acceso a la enseñanza, pero señalaba la necesidad de una formación diferenciada donde las mujeres fuesen preparadas para las funciones socialmente atribuidas a su género: el cuidado del hogar, la familia y su función como amas de casa. No obstante, en aras de consolidar una propuesta más progresista, el modelo educativo que planteaba la L.G.E. pretendía hacer extensivo a las mujeres el currículum que tradicionalmente se había asignado de forma exclusiva a los hombres (Alberdi y Alberdi, 1984). La formación de las mujeres en igualdad de contenidos que los hombres se planteó de forma teórica; y siempre bajo la premisa de que su implantación era beneficiosa para el sistema por la posible necesidad de recurrir a ellas en un hipotético mundo laboral que requiriese de su mano de obra. En suma, para algunos autores como el filósofo Julián Marías (1980) el acceso

⁴⁸ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

de la mujer a la universidad debía ser considerado como el complemento formativo perfecto para lograr que las mujeres se convirtieran en buenas conversadoras con sus maridos.

- Con todo, el principal referente e impulsor de todos los cambios, irrumpe en España: la Constitución Española de 1978⁴⁹. En su desarrollo, destaca el artículo número 14 donde se indica de forma explícita la no discriminación por sexo bajo los siguientes términos: “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”; del mismo modo, en el artículo 27 se reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza (Constitución Española, 1978). Derivado de este artículo surgió, aunque sin éxito, la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares ⁵⁰(L.O.E.C.E.). La implantación de la L.O.E.C.E. nunca pudo completarse, especialmente por la falta de consenso político en algunas de sus medidas; a destacar, medidas dirigidas a favorecer a la escuela e instituciones privadas frente a las públicas y la falta de libertad de cátedra (Martínez-Tuya, 1999). En su desarrollo no se contemplaba ninguna medida dirigida a la promoción de la igualdad de género.
- Al tiempo, la universidad también logró desligarse de la propuesta ideológica de la L.G.E. y quedó regulada mediante la Ley Orgánica de Reforma Universitaria ⁵¹(L.R.U.) de 25 de agosto de 1983. Con ella, la Universidad adquiría independencia plena de la anterior normativa, incorporaba una nueva estructura departamental y dejaba en manos de las comunidades autónomas las competencias en esta materia. Su implantación supuso un gran cambio y permitió reformular la estructura androcentrista que presentaba la universidad en épocas pasadas (Lastra, 2010).
- Una de las grandes revoluciones educativas emergió en 1985 cuando se transformó el modelo educativo de la segregación a la integración (Del Amo, 2009). Con la llegada de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación ⁵²(L.O.D.E.) se propone por primera vez una educación mixta e inclusiva (Estévez,

⁴⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

⁵⁰ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

⁵¹ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

⁵² <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

2012). Entre sus principales novedades se destaca: la creación de los Consejos Escolares de Padres, la libertad de enseñanza y elección, un modelo equilibrado entre escuela concertada y pública, libertad de cátedra y la eliminación de cualquier tipo de discriminación. En lo referente a la igualdad de género, se estableció la igualdad de oportunidades, aunque como un aspecto que omitía nuevamente de forma explícita a la mujer, quizás por considerarse un derecho ya constituido. En cualquier caso, la escuela segregada siguió existiendo, pero la irrupción de la escuela mixta permitió cambiar la concepción de escuela universal con patrimonio exclusivo de los hombres (Martínez-Tuya, 1999). Durante aquel momento ya algunos autores consideraron que la integración de las niñas en las escuelas no sólo permitía un equilibrio cuantitativo en la educación, sino que también comenzaba a evidenciar que los rasgos sexistas que habían definido a la escuela tradicional comenzaban a alterarse (Alberdi y Alberdi, 1984).

- Cinco años después, con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo⁵³ (L.O.G.S.E.) se consolidan una serie de cambios que aún siguen imperando en nuestros días: incorporación al sistema educativo de la atención a la diversidad, creación de la Educación para Adultos, extensión de la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, reformulación de un modelo de Formación Profesional orientado al mundo laboral, uso de nuevos mecanismos de evaluación y una profunda reestructuración de la enseñanzas educativas que transformaron la Enseñanza General Básica, E.G.B., en la actual Educación Secundaria Obligatoria, E.S.O. (Cabrera- Montoya, 2007). En esta misma línea, la L.O.G.S.E. comienza a despertar el interés por temas hasta ahora no definidos como: el currículum oculto, el constructivismo y la innovación educativa (Gilsanz, 1991). Entre los principales cambios que la L.O.G.S.E. impulsó para los derechos de la mujer se recogen según Fernández-Enguita (1997) los siguientes: las mujeres comienzan a ser estudiadas como íconos mediáticos dentro de los libros de texto, aparece una mayor participación de la mujer en la Formación Profesional, se consolida para las niñas una igualdad real de acceso a la escolarización en los centros educativos, se logra una mayor visibilidad de la mujer en los ámbitos extra domésticos, se asienta un modelo coeducativo fundamentado en elementos transversales de la enseñanza como la igualdad entre sexos

⁵³ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

y se implanta la rendición de cuentas sobre los proyectos escolares que se impulsasen en cada centro o institución. Durante esta etapa también emergen por primera vez los conceptos de feminización aritmética y geométrica (Serón, 2007), estos términos quedan asociados a otros posteriores como el conocido techo de cristal (Bello, 2012). Con feminización aritmética se hace referencia a la mayor representación femenina en la docencia, mientras que con el concepto de feminización geométrica se alude a una mayor representación de la mujer docente en los puestos de poder dentro del mundo educativo. En 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes⁵⁴ (L.O.P.E.G.) confirma algunos de los avances alcanzados durante todo el siglo XX, especialmente en materia de Inspección Educativa, función pública docente, evaluación de centros y labor directiva; pero no se menciona ningún aspecto vinculado a la promoción de la igualdad de género (Jiménez-Pérez, 2017).

- A inicios del XXI aparece en España en el año 2002 con carácter transitorio y sin lograr desarrollarse en la práctica la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación⁵⁵ (L.O.C.E.), que deroga gran parte de las leyes anteriores pero que nunca llega a entrar en vigor (Gentile y Arias-Aparicio, 2014). Unos años más tarde, la transversalidad de género en las políticas españolas se consolida con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2007 de 27 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres⁵⁶ (L.O.I.E.M.H.). En su desarrollo dispone en su artículo 23 que “el sistema educativo incluirá entre sus fines el respeto de los derechos y libertades fundamentales en la igualdad entre hombres y mujeres”.
- De estas demandas toma el relevo la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación⁵⁷ (L.O.E.) incorporando como principales novedades: la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, configurando la asignatura de Religión como voluntaria y permitiendo la repetición con materias suspensas (López, 2006). En el marco de la igualdad de género, se incluyen grandes cambios frente a referentes normativos anteriores como, por ejemplo: un nuevo marco competencial y la aparición del elemento transversal “*la igualdad de género, el respeto mutuo y la cooperación*”

⁵⁴ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

⁵⁵ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

⁵⁶ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

⁵⁷ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

entre iguales”. A su vez, en el Título Preliminar, Capítulo I: “Principios y fines de la educación” se expresan los siguientes aspectos relacionados con la coeducación:

- “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España” (L.O.E., 2006).
- l) “El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.” (L.O.E., 2006).

En el art. 2. Fines, se señala:

- “b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia” (L.O.E., 2006).

Paralelamente, en los objetivos de Educación Primaria se recoge sobre la coeducación y la igualdad en el punto d: “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”; en la etapa de Secundaria se señala el objetivo “c: Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”, en la etapa de Bachillerato el

objetivo “c: Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes; así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” y en la Formación Profesional el “e: Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas”. (L.O.E., 2006).

- Con todo ello, la L.O.E. articula por primera vez un texto educativo que menciona hasta en 33 ocasiones a las mujeres y que vela por la promoción de la igualdad, otorgando a la temática de género una presencia hasta entonces inédita (Moya y Pérez, 2016). Desde su aparición han surgido varias normativas derivadas de los vaivenes políticos y la falta de consenso, así han emergido: la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa ⁵⁸(L.O.M.C.E.) en diciembre de 2013, que propone una reforma profunda de la L.O.E. y que supone la séptima ley de enseñanza en nuestra democracia; y la actual Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ⁵⁹(L.O.M.L.O.E.). En ambas se expresan claramente múltiples referencias a la coeducación y a la igualdad de género que ya venían referidas en el texto original de la L.O.E.; texto que ambas modifican sin llegar a eliminarlo. En la actualidad, las principales novedades que imperan en el marco educativo sobre la igualdad de género son: la incorporación de la asignatura de Educación en Valores Sociales y Cívicos en el nivel de 5º de Educación Primaria, la Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género⁶⁰ y el impulso a la Agenda 2030 ⁶¹y al desarrollo de su objetivo 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

⁵⁸ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

⁵⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

⁶⁰ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11382

⁶¹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Con ello, se cierra una revisión global y detallada del recorrido histórico que ha configurado hasta nuestros días los derechos de la mujer y las niñas dentro de las instituciones educativas españolas. En cualquier caso, según Aragonés-González et al. (2020) deben continuar impulsándose transformaciones legislativas que permitan entornos más inclusivos y coeducativos, donde la formación del profesorado sea mayor y mejor.

2.1.6. La igualdad de género en las instituciones educativas

A pesar de la realidad reflejada desde el marco normativo, el contexto en las aulas y centros escolares dista de ser un escenario de igualdad de género real o sustantiva (Chamorro, 2010; Pastorino, 2014). Las propuestas pedagógicas que se han implantado en los diferentes entornos educativos se encuentran aún lejos de dominar un espacio completamente coeducativo (Simón, 2010), esto ocurre por la existencia de un laberinto patriarcal en donde se entremezclan múltiples factores (Bosh et al., 2006). Algunos de ellos van mucho más allá de la escuela y tienen relación con la reproducción de un sistema social e ideológico que pretende vincular a la mujer a un destino previamente definido por los hombres (Cobo, 2011). Como prueba de ello, un amplio estudio realizado por Guo et al. (2024) donde se compararon los resultados del Informe PISA ⁶²de 78 países (N=941475) durante el trienio de 2015 a 2018, concluyó que paradójicamente en los países con mayores niveles de equidad los niños adolescentes tenían mejores niveles de bienestar psicológico que las niñas. Se pronosticó que esto podía deberse a los efectos colaterales de una mayor concienciación, lo que permitía a las mujeres reconocer la realidad sobre la brecha real de género que aún sigue existiendo. Esta evidencia pone de manifiesto la existencia de indicadores de la masculinidad mal ejercida que parecen seguir perpetrándose fuera y, por ende, dentro de la escuela (Arriazu, 2000); nos referimos, entre otros, al éxito masculino como:

- Sinónimo de poder en las relaciones afectivas
- La promoción de los estereotipos clásicos del hombre fuerte y vigoroso
- La autoestima del hombre asociada a una posición dominante
- La autonomía vinculada al hombre que pretende no ser considerado vulnerable
- El control de las situaciones como medida de seguridad
- El destierro de la intimidad y los gestos de afecto con otros hombres

⁶² <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

- La evasión de los signos de feminidad en los hombres y la evasión emocional

La repercusión que tiene todo este entramado de conductas dominantes y encorsetadas afecta al marco de las relaciones sociales (Asturias, 1997; Evans, 2021), se hace efectivo mediante un lenguaje menos inclusivo (McRae, 2007; Prewitt-Freilino et al., 2012) y utiliza soportes de comunicación para perpetuar esas consignas (Matias et al., 2017). Para algunos autores, a esta ecuación se debe unir otra variable: la escasa formación de los docentes en la promoción de modelos coeducativos (Álvarez et al., 2005; Morales et al., 2010; Anguita, 2011; Rebollo et al., 2011, Lamptey et al., 2015; Resa-Ocio, 2021, Lindner et al., 2022). Para revertir esta tendencia, la formación del profesorado debe considerarse como una pieza clave para hacer efectivos los desarrollos normativos que proclaman un cambio real en la igualdad de género. En esta línea, han surgido algunas propuestas como el *Proyecto Europeo GEM*⁶³ (Gender Equality Matters). El *GEM* es un proyecto financiado por la Unión Europea que se impulsó en el año 2016 por un grupo de investigadores de cinco países (Irlanda, Italia, Holanda, Grecia y España) con la intención de formar a la comunidad educativa para que obtengan las herramientas que les permitan cambiar el paradigma de la igualdad de género en las aulas. (García-Tudela et al., 2020). El Proyecto GEM propone un programa de formación compuesto por cinco grandes temáticas que podrían servir de referente para otras propuestas:

- Derechos e igualdad: legislación, situación actual, derechos del niño
- Estereotipos de género
- Estereotipos de género en los medios de comunicación
- Acoso y violencia de género
- Estrategias y recursos para luchar contra la violencia de género

A estas propuestas, se sumaron con anterioridad algunos estudios que propusieron la incorporación de otros recursos y programas para la promoción de la igualdad (Rubio, 2017; Crespo-Martínez, 2019). Sin embargo, se debe apuntar la necesidad de trasladar, a los centros educativos, el compromiso que también se les exige a las y los docentes, puesto que como instituciones independientes deben promover en sus planes y proyectos de centro medidas y acciones concretas para visibilizar esta problemática.

⁶³ <https://www.mondodigitale.org/en/projects/gender-equality-matters-gem>

En otro orden se encuentra la formación que recibe el alumnado en las aulas españolas. Hasta la fecha los desarrollos normativos no han logrado organizar todos los contenidos referidos a la promoción de la igualdad de género en una única asignatura y para la administración parece más idóneo presentar todo este contenido de manera transversal mediante el conjunto de todas las asignaturas. En España, la igualdad de género se desarrolla como un elemento que no es abordado directamente en ningún área, menos aún que deba ser evaluado, y tan solo, deja a elección del profesorado su inclusión en las programaciones didácticas. Esta medida distribuye los contenidos de estas enseñanzas a través de un modelo de responsabilidad compartida que no parece estar siendo eficiente (Chamorro, 2011). Según Lombardo y León (2014) desde algunos sectores políticos no parece prudente atacar el problema desde la raíz, puesto que implica señalarlo y vislumbrar las carencias e inoperancias de un sistema de gobernanza que no ha sido capaz de hacer frente a esta problemática con una apuesta contundente (Moya y Pérez, 2014).

Otro aspecto esencial que describe la situación de la igualdad de género en la escuela tiene que ver con la institución educativa y la manera que ha tenido de relegar a la mujer a una formación de segunda categoría y dirigida a los ámbitos privado y doméstico (Quintana, 1898). No obstante, las reformas legislativas de las últimas décadas han permitido el acceso de la mujer a la educación y han contribuido a configurar una propuesta de organización escolar constituida por tres modelos: la escuela segregada, la escuela mixta y la escuela coeducativa (García-Tudela, 2020). Cuando se hace referencia a la escuela segregada en España se hace mención de la práctica de separar a los estudiantes en función de su género, esto significa que los estudiantes son atendidos en un entorno diseñado exclusivamente para ellos en lugar de ser integrados en un contexto plural y semejante al mundo real (Subirats, 2010).

La segregación escolar en España ha sido un tema de debate durante décadas, y ha habido muchos argumentos en contra de esta práctica. Los más críticos argumentan que la segregación escolar va en contra de los valores de la igualdad y la diversidad (Ortiz, 2016), y que puede llevar a la discriminación y al aislamiento de los estudiantes. En palabras de Baqué y Valdunciel: “se trata de una de las marcas del franquismo más duraderas, ponzoñosas y difíciles de erradicar” (2023, p.8). Sin embargo, se ha intentado demostrar, aunque sin éxito, que la segregación escolar tiene un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes. De hecho, varios estudios han señalado evidencias de lo contrario, por ejemplo, un

estudio realizado en Estados Unidos encontró que los estudiantes en escuelas segregadas por género tenían puntuaciones más altas en las pruebas de matemáticas y ciencias que los estudiantes en escuelas mixtas (Sax, 2005). Otro estudio llevado a cabo en Reino Unido también replicó esta misma tendencia en las escuelas segregadas por género (Spielhofer et al., 2002). Sin embargo, estos datos deben ser interpretados con cautela y no de forma ventajista, ya que como señala Rubia (2013), las escuelas que segregan por sexo suelen tener estudiantes de clases sociales medias y altas y, por lo tanto, estos estudios deben realizar una comparación real con instituciones educativas que desarrollen su labor educativa en contextos similares.

En España, el número de centros que segrega por sexos sigue siendo un dato de difícil acceso y que ni siquiera es reflejado en el documento anual *Informe sobre el estado del Sistema Educativo*⁶⁴ (2023) elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. De igual forma, las comunidades autónomas se muestran reacias a publicar dichas estadísticas. Sin embargo, tras un exhaustivo análisis de los portales educativos de todas las Comunidades Autónomas y algunas entidades religiosas se han encontrado al menos un total de 184 escuelas en España que separan a los estudiantes por sexos, de los cuales una mayoría, N=64 pertenecen al Opus Dei, según datos de la propia institución⁶⁵ y una tercera parte son concertadas⁶⁶, N=51. Además, la segregación por género también puede fomentar estereotipos de género y limitar las oportunidades de los estudiantes para interactuar con personas de diferentes géneros, culturas y orígenes (Bello, 2021).

Por otra parte, en el modelo de escuela mixta el alumnado de ambos sexos se mezcla en el mismo entorno escolar. Este modelo fomenta la inclusión y la diversidad, y se basa en la idea de que los estudiantes se benefician al interactuar y aprender de personas diferentes a ellos. Sin embargo, tal y como señaló Subirats (2009), la escuela mixta se presenta como un primer acercamiento a la coeducación, pero por sí sola no es suficiente y si no se revierte la estructura androcéntrica de las instituciones educativas la escuela mixta será un fracaso. En consecuencia, es necesario resaltar un nuevo modelo de organización escolar: la escuela coeducativa.

⁶⁴ <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>

⁶⁵ Opus dei: https://www.opus-info.org/index.php/Main_Page/es revisado el 4/03/2023

⁶⁶ https://www.lasexta.com/programas/lasexta-clave/mitad-colegios-que-segregan-sexo-recibiran-subsidios-pesar-prohibicion-constitucional_20230419644041cc7adfa80001c23268.html

La escuela coeducativa (Gordillo et al., 2014) declara explícitamente aquello que ha sido negado y omitido a la mujer, al tiempo que se preocupa por visibilizar las contribuciones de las mujeres en la sociedad. Además, tal y como señala González-Alburquenque (2020), existen una serie de elementos que deben integrarse dentro de la escuela mixta. Para ello, nace el *Plan de Coeducación para el Sistema Educativo del País Vasco*⁶⁷ 2019-2023 donde se destaca: la promoción del pensamiento crítico para impulsar una sociedad más justa, la base de la comunicación escolar sobre un lenguaje no sexista, la integración del saber en igualdad de derechos y oportunidades para todos los estudiantes, el impulso de los proyectos de convivencia que deben formar parte de las Programaciones Generales Anuales, el fomento de la autonomía personal, cívica y económica de cada individuo, el establecimiento de espacios y recursos comunes y universales, la promoción en igualdad a través de las actividades extraescolares, la instauración de propuestas de educación sexual e igualdad efectiva, la prevención y actuación ante la violencia de género desde las primeras etapas escolares y la protección de los colectivos LGBTIQ+. Así mismo, la transición hacia un modelo de escuela completamente inclusiva debe atender cinco parámetros: la familia, los planes de centro, la formación del profesorado, la estructura organizativa de la escuela y los materiales (González-Alburquenque, *op.cit.*). A ellos, se considera necesario añadir dos más (Freixas y Luque, 1998, Aragonés-González et al., 2020): el currículum académico y los métodos pedagógicos.

La situación de la igualdad de género en la escuela también debe contemplar cómo se construye el urbanismo de género en las instituciones educativas (Saldaña, 2018); en esta línea existen dos ámbitos donde se ha de focalizar la atención: el aula y los patios escolares. Por un lado, los patios escolares son espacios en donde tradicionalmente se ha ubicado el escenario fundamental donde se transfieren los estereotipos, actitudes y conductas sexistas (Bonaf, 2000; Carreras, 2011; García, et al., 2017; Ndhlovu y Varea, 2018; Lucas y Diment, 2010; Paechtery Clark, 2007, Saragih y Subroto, 2023). Esto se produce puesto que los patios se definen como un espacio en donde apenas se supervisa el reparto equitativo de las zonas, ni mucho menos las dinámicas escolares que allí se generan y en donde impera el juego libre no reglado y escasamente controlado; es decir, impera la ley del más fuerte (Rönnlund, 2015). A esto, Saiz-Linares y Ceballos-López (2023) añaden que en el patio emergen las microgeografías de género identificando un uso más deportivo y monopolizador del espacio por parte de los chicos, frente

⁶⁷ <https://hezkidetzagune.euskadi.eus/es/ii-hezkidetza-plana>

a un uso más reduccionista del espacio por parte de las chicas y siempre vinculado a conductas de ocio más pasivo que el deportivo. Por otra parte, la perpetuación de los roles de género en la distribución de las aulas es menos evidente, pero no por ello inexistente.

Tradicionalmente, la escuela ha optado por utilizar una estructura de organización del aula universal para todas las clases; de este modo resulta recurrente la idea del aula bajo una distribución de mesas colocadas individualmente en hilera o, a lo sumo, por parejas y en el que no se atienden las diferencias individuales del alumnado (Morán et al., 2012). Sin embargo, algunos estudios revelan como la combinación de diferentes formas de agrupamiento en la clase pueden favorecer la inclusión (Sanahuja et al., 2020), fomentan las habilidades sociales, promueven la interacción y la ayuda entre iguales (Davidson y Major, 2014); generando un entorno accesible para todos los estudiantes y en donde se respeta los diferentes ritmos de aprendizaje (Muntaner, 2014). Así mismo, la escuela ha utilizado modelos de sesión universales donde todo el alumnado ha aprendido al mismo ritmo y con la misma metodología, sin atender a la diversidad que impera entre el alumnado. Por lo tanto, un modelo de organización temporal donde se adapten diferentes espacios que sean versátiles a la casuística de cada contexto, así como la utilización óptima de recursos, puede ser esencial para la promoción de las aulas inclusivas (Sanahuja et al., 2020).

Otro aspecto que debe atenderse hace referencia a la distribución del alumnado por género para la realización de actividades. Una práctica que ha seguido estando presente en las instituciones educativas, aun cuando se ha implantado la escuela mixta (Rodríguez y Miraflores, 2018). La segregación de estudiantes por género para la realización de algunas actividades escolares desprende ventajas e inconvenientes que varían dependiendo del contexto, la materia y de la finalidad de la actividad (Díaz-Suarez et al., 2014). Algunas de las ventajas pueden incluir un ambiente más cómodo y seguro para los estudiantes (Dyson et al., 2010) donde se eliminan las distracciones y se crean espacios de participación más respetuosos (Prendes-Espinosa et al., 2020). Incluso como se señaló anteriormente, diferentes estudios sugieren que la segregación por género en algunas asignaturas puede mejorar el desempeño académico (Spielhofer et al., 2002). Sin embargo, también existen desventajas. La segregación por género puede perpetuar estereotipos de género y limitar las oportunidades de los estudiantes para interactuar y aprender de personas de diferentes géneros (Ugalde et al., 2019). Además, algunos

estudiantes pueden sentirse marginados o desplazados si no se identifican con el género asignado a su grupo (Rojas et al., 2019).

2.1.7. Situación de la igualdad de género en las diferentes etapas educativas

El desarrollo de la igualdad de género en las diferentes etapas educativas varía en función de las características psicoevolutivas que acompañan al estudiantado durante su crecimiento académico. Por esta razón, se hace necesario interpretar qué ocurre en cada una de estas etapas, desde Infantil hasta Bachillerato, para conocer cómo evoluciona la igualdad de género.

Educación Infantil

Según Lameiras et al. (2013), la etapa de Educación Infantil reduce la identidad sexual de los infantes menores de 6 años a la realidad anatómica del sexo y a la dimensión simbólica del género que se construye mediante un proceso de representación continua. Este proceso está regulado por factores socioculturales, relacionales y personales; en donde se incluyen las tradiciones, costumbres, valores, roles, prácticas, discursos y estereotipos (Alonso-Ruido et al., 2022). Con ello, estos parámetros edifican la identidad de género, haciéndola evolucionar por medio de las interacciones sociales. Una vez los estudiantes son conocedores de su identidad sexual, procuran alinear su conducta con las expectativas sociales esperadas para su género (Vélez-Sales, 2016). En este proceso influyen los estereotipos de género donde se concretan qué roles y rasgos son propios de su género (Valera, 2016). En consecuencia, en esta etapa, la escuela y la familia son determinantes; al igual que los íconos tradicionales de representación de género, como son: los colores, la forma de vestir, el juego simbólico como imitación del mundo de los adultos o los propios juguetes (Álvarez et al., 2017; Sánchez y Barea, 2015).

Algunos estudios ponen la voz de alarma en la escasez de formación recibida por el profesorado para educar en igualdad de género (González, 2017; Valdivieso et al., 2016), aunque también señalan la necesidad de generar un compromiso activo por partes de las familias para generar espacios de corresponsabilidad que permiten conectar al infante con la reproducción de modelos basados en los valores igualitarios (Obiol-Francés, 2016).

Educación Primaria

La etapa de Educación Primaria se sucede entre los 6 y los 12 años, en ella los estudiantes se encuentran en un estadio conocido como operaciones concretas (Feldman, 2024; Salgado,

2022). Durante su desarrollo, los niños y las niñas comienzan a comprender mejor el mundo que los rodea, construyen un pensamiento más lógico y crítico, consolidan el esquema corporal, establecen relaciones más complejas con los compañeros, aprenden a compartir, colaborar y trabajar en equipo, activan una mayor autonomía, mejoran la toma de decisiones y comienzan a avivar su competencia lingüística (Castro et al., 2006). Tradicionalmente, algunos estudios señalaron las características psicológicas innatas de cada sexo como las causantes de las actitudes de género de los escolares (Spence y Helmreich, 1979). No obstante, según las teorías cognitivo-sociales, las características que construyen las actitudes de género y los estereotipos asociados a cada uno de los sexos son el resultado de un conjunto de parámetros mucho más amplio (Bussey y Bandura, 1999). Como prueba de ello, se han diagnosticado algunos elementos que influyen determinantemente en esta etapa: las expectativas profesionales, el lenguaje utilizado, la relación entre iguales, el papel del profesorado y la transmisión de aprendizajes a través de las familias.

Por un lado, la orientación profesional en esta etapa se ha considerado siempre necesaria (Monge, 2009), puesto que permite integrar el concepto de socialización laboral (Alonso-Geta, 2005). Se trata de un concepto que pretende inculcar al alumnado una visión plural e inclusiva del acceso al mundo laboral, en donde, las expectativas profesionales de la mujer no vengan definidas desde la infancia. Por otro lado, y al igual que ocurría en infantil, durante la etapa de Educación Primaria, las familias y los educadores y las educadoras siguen representándose como los principales referentes en la formación de la ideología de género (Martín-Núñez, 2021). Sin embargo, la influencia social de los iguales también adquiere un alto protagonismo, destacándose de manera especial a partir de los 10 años en la construcción de los prejuicios (Bigler y Liben, 2006).

Otro factor relevante son los códigos lingüísticos. En un estudio elaborado por Cimpian et al. (2007) se asoció la transmisión de las desigualdades de género con el uso de ciertas palabras o frases genéricas que se vinculaban a un género en particular. En esta investigación cualitativa y con una muestra equitativa de niños y niñas (N=24) se halló que el uso de un lenguaje androcentrista influía en la formación de las actitudes de género, sugiriendo que el lenguaje podría ser un factor importante en la transmisión de los estereotipos y actitudes sexistas en la etapa de las operaciones concretas. Por último, la figura del docente durante esta etapa formativa también es un factor para tener en cuenta y se ha demostrado que los maestros varones

no parecen estar comprometidos de la misma forma que sus homólogas femeninas en la promoción de una educación basada en la igualdad de género, especialmente en temas como la homosexualidad y el abuso sexual (Cushman, 2010). En cualquier caso, la situación en la escuela evidencia que los alumnos y las alumnas parecen no solo ser más conscientes de las diferencias de género que existe en la sociedad; sino que también se muestran más sensibilizados sobre este hecho (Bigler y Liben, 2006). Sin embargo, algunos estudios destacan que aún en la actualidad se perpetúan los estereotipos de género entre los estudiantes de primaria, especialmente al enlazar el papel de la mujer a los roles de cuidadora del hogar y a su función reproductiva (García-Pérez et al., 2010). La concienciación sobre la cultura de género, los derechos de la mujer y la promoción de entornos inclusivos también parece ser más acentuada y comprometida entre las niñas que entre los niños (García-Pérez et al., 2010).

Educación Secundaria

El análisis de la igualdad de género en la Educación Secundaria también viene definido por su estadio evolutivo. Durante esta etapa las y los jóvenes se caracterizan por un notable crecimiento corporal, la maduración de los órganos sexuales y el estallido hormonal (Santrock, 2003; Nakkula y Toshalis, 2020). En el nivel psicosocial, la adolescencia es una etapa donde se busca la identidad, aparece una necesidad de independencia del núcleo familiar y se evoluciona hacia el pensamiento abstracto (Baztán, 1994). En esta etapa, el desarrollo cognitivo se asemeja al de una persona adulta, se reproducen conductas sociales derivadas de la identidad sexual que fluctúan en función de los estados de ánimo, se exacerban las conductas reivindicativas, siendo más simbólicas y vulnerables a las falsas creencias, y se completa una escala de valores vinculada a la percepción del mundo (Pérez y Santiago, 2002). Con ello, Palacios (2019) considera que la etapa de secundaria se instala como un momento de cambio y transición, que no debe ser entendido como un periodo problemático, pero sí como una etapa en la que se confiere al adolescente el espacio para que construya con coherencia el camino que quiere seguir en su vida.

En la adolescencia diversos estudios han confirmado que la juventud muestra actitudes más sexistas que la población en general (Lameiras et al., 2004). La proyección de estas conductas se realiza mediante el lenguaje, herramienta que establece y jerarquiza los roles de género (López y Encabo, 1999). Durante esta etapa los y las estudiantes comprenden que el lenguaje tal cual es diseñado y codificado es un agente socializador y, por ende, puede generar

una representación simbólica adulterada del género femenino (Quesada-Jiménez y López-López, 2010). Esto ocurre porque el uso androcéntrico del lenguaje hace invisible al género femenino. Sin embargo, durante esta etapa la presión social, también actúa en la construcción de los estereotipos de género (Méndez et al., 2010). Así, para el sexo masculino, se sigue respaldando la construcción del estereotipo esperado a su género bajo la posición dominante que se le exige a la masculinidad mal entendida, mientras que, para las jóvenes, la presión por construir un estereotipo femenino más empoderado se percibe como una ganancia. En consecuencia, las estudiantes de secundaria perciben la erradicación del sexismo como un logro mientras que los hombres la identifican como una pérdida (Díaz-Aguado, 2002).

A todo ello, se suma un elemento que en etapas anteriores no formaba parte de esta ecuación: la injerencia de los intereses sexuales en las conductas de género (Vargas y Barrera, 2002). Según Reyes y Dreibelbis (2020), las creencias del profesorado sobre cómo se produce la construcción de la sexualidad entre las personas jóvenes y cómo es interpretada por el estudiantado en esta etapa se fundamenta en: el carácter biológico que justifica los comportamientos de cada sexo, la equiparación que hace el estudiantado entre sexo y género (Plaza, 2015) y la estigmatización de la diversidad sexual (Rentería, 2017). Por su parte, Chilman (1990) considera que la aparición de la sexualidad tiende a producirse de forma errática y sin el acompañamiento de las madres y los padres, y cuando este acompañamiento se produce los aprendizajes que se transmiten contienen sesgos de género que se transmiten de forma inconsciente. De hecho, existe un sentimiento de ausencia de responsabilidad entre las familias para con la formación sexual de las jóvenes y los jóvenes, la cual parece recaer íntegramente sobre las instituciones educativas (Caricote Agreda, 2009). No obstante, se precisa una buena comunicación entre familias y adolescentes que vaya encaminada a tomar buenas decisiones. Para ello, la sexualidad no debe ser tratada como un tema tabú y en esta tarea las instituciones y las y los docentes pueden ser los referentes (Domínguez-Domínguez, 2011).

2.2. Capítulo 2: Las creencias del profesorado y el currículum oculto

Desde que el currículum oculto comenzó a considerarse un motivo de estudio y saltó a la primera línea educativa con la transición democrática española en los años 80, ha estado muy presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo su paraguas han ido emergiendo un conjunto de ideas y suposiciones que han dado origen a las creencias del profesorado. La influencia de ambos elementos en las prácticas pedagógicas y las relaciones con el alumnado afectan positiva y negativamente al contexto educativo. A lo largo del siguiente capítulo se revisa lo que la literatura científica revela al respecto.

2.2.1. Las creencias del profesorado

Las creencias del profesorado son “estructuras mentales que se emplean para entender de forma personal la realidad educativa” (Reyes y Dreibelbis, 2020, p.160). Se utilizan para apoyar decisiones o para juzgar el comportamiento de otros (Richardson, 1996) y se forjan como proposiciones que se asientan como verdaderas y que son aceptadas como herramientas para evaluar el futuro. Cada creencia surge a partir del conocimiento que se ha originado desde las experiencias laborales y las vivencias personales de cada docente (Pajares, 1992); direccionan la metodología de cada materia (Moreno, 2005) y movilizan un conjunto de conocimientos e información que han sido previamente filtrados e interpretados conduciendo a cada docente a trasladar al alumnado una propuesta pedagógica completamente distinta (Borg, 2001). Las creencias del profesorado en particular, y del resto de la sociedad en su conjunto, se construyen principalmente sobre las vivencias ocurridas en las primeras etapas de la vida (Vygotsky y Cole, 1978; Schommer-Aikins et al., 2012; Schommer-Aikins y Duell, 2013) o en su defecto mediante las primeras exposiciones personales ante un hecho o circunstancia (Rodríguez, 2018). En cualquiera de los casos, se han estructurado cognitivamente de forma subjetiva y constituyen atajos mentales que permiten ser recuperados y utilizados para filtrar rápidamente el reconocimiento de las escenas sociales a las que cualquier ser humano debe enfrentarse (Catalán, 2011). Otra característica que se ha asociado a las creencias del profesorado es el estatismo y su alto grado de inmovilismo; y es que, tal y como señalan algunos

autores (Richardson, 1996; Rodríguez, 2018), las creencias de las y los docentes tienden a perpetuarse en el tiempo y suelen tomarse como verdades indiscutibles que adquieren su simbolismo mediante las actitudes personales. En este contexto, las creencias epistemológicas son un referente, conceptualizadas por el psicólogo Juan Ignacio Pozo, se refieren a los esquemas mentales que las personas desarrollan respecto a la naturaleza del conocimiento y los procesos implicados en su adquisición (Pozo, 1989). Estas creencias ejercen una influencia significativa en la percepción, el procesamiento y la utilización de la información. De hecho, son determinantes en: la disposición hacia el aprendizaje, la estimación de las propias destrezas cognitivas, la flexibilidad cognitiva para aceptar y escuchar nuevas perspectivas y, en el conjunto de procesos asociados a la interacción con el conocimiento (Echeverría et al., 2006). Paralelamente, las creencias epistemológicas configuran los enfoques y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje; por ejemplo, la creencia en la existencia de una verdad absoluta y objetiva influye en la búsqueda de certezas y en la resistencia a perspectivas divergentes, mientras que la confianza en la autoridad como fuente de conocimiento puede afectar la evaluación crítica de la información que se recibe del profesorado (Pozo, 2009).

No obstante, las contradicciones que existen entre las creencias personales y la realidad son el motivo principal que impide modificar las propuestas metodológicas de los docentes (Bank, 2007). Estas disonancias erosionan la capacidad de movilizar un cambio real en los paradigmas educativos, en esta línea se han detectado una serie de indicadores que señalan las características y debilidades que aparecen en torno a las creencias del profesorado:

- No existe un diálogo abierto y público sobre las creencias de las y los docentes y su profesionalización dentro de la comunidad educativa (Avalos et al., 2010). Las ideas, sentimientos y maneras de pensar de maestras y maestros quedan reservadas a la esfera privada y la compartición de las diferentes creencias del profesorado son omitidas por el temor al “qué pensarán” otros agentes educativos. De hecho, su construcción no exige una aprobación social (Marcelo-García, 1987). A ello, se suma la cada vez más abierta brecha generacional entre las creencias de las y los docentes y las del estudiantado, generada por los valores juveniles (Tenti Fanfani, 2005) que tienden a colisionar frente a los valores más clásicos (Tenti Fanfani, 2007).
- La ausencia de un currículum específico sobre metodología o una guía concreta que facilite un método de interacción con el alumnado y los agentes educativos en función de los códigos de creencias también es otra amenaza. Este hecho pone en riesgo la

transmisión de los conocimientos estrictamente académicos pudiendo ser relegados por las propias creencias personales (Catalán, 2011).

- Las administraciones educativas no han generado hasta la fecha mecanismos de control que permitan filtrar el acceso a la docencia a profesores y profesoras con sistemas de creencias que atenten contra los derechos humanos (Plaza et al., 2015). La inclusión de un examen psicotécnico o una prueba de personalidad podría ser altamente interesante para evitar este hecho. Máxime cuando en el sistema público de enseñanza se accede a la docencia con la superación de diferentes pruebas competenciales y académicas, en donde no se valoran aspectos ligados a la personalidad de cada individuo. No obstante, en las instituciones privadas, donde los departamentos de recursos humanos son los encargados de seleccionar la plantilla de profesionales que conforman los equipos docentes sí se tiene la posibilidad de incorporar pruebas de personalidad como método de cribaje. En cualquier caso, el sistema educativo sí ha comenzado a contemplar desde hace varias décadas la necesidad de solicitar a todo el personal docente que trabaja con menores de edad el registro de antecedentes penales y sexuales. Sin embargo, en la actualidad faltan estudios al respecto que indaguen en estas cuestiones.
- El estatismo y la perpetuación de las creencias es otro aspecto sobre el que se ha debatido en la literatura científica. Las creencias del profesorado están muy arraigadas en los procesos de pensamiento, pero pueden cambiar a lo largo de la vida profesional de un docente; fluctúan en función de las emociones y no constituyen un conocimiento único y universal (Pajares, 1992).
- La falta de concordancia entre los manifiestos educativos y las creencias del profesorado se ha señalado como otra debilidad. Así lo indican Plaza et al. (2015), quienes advierten que las creencias del profesorado pueden ser integradas por el alumnado como verdades absolutas. Esto es así, por la posición de autoridad, jerarquía y referencia que ocupa el docente respecto al estudiantado. Además, estos autores matizan que en múltiples ocasiones las y los docentes no continúan con las directrices curriculares de la administración y, por ende, la presencia de currículos sobre igualdad de género y otras cuestiones sensibles no asegura su puesta en acción en las aulas.
- A su vez, las creencias del profesorado conectan con los sentimientos y los ideales políticos, pudiendo colisionar frontalmente con las propias creencias de las familias, del alumnado o el ideario de la institución (Moreno, 2001).

A tenor de lo expuesto, se ha recogido en la Figura 1 los principales elementos que convergen en las creencias del profesorado y que permiten conceptualizarlas.

Figura 1

Creencias del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

Por todo ello, las creencias del profesorado constituyen un constructo difícilmente controlable que interactúa directa e indirectamente en las aulas escolares; de manera que ahondar en su estudio puede ser relevante para continuar descifrando como afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se analizarán estas creencias desde las expectativas del profesorado, así como la influencia que ejercen sobre la igualdad de género.

2.2.2. Las expectativas del profesorado y sus creencias: el efecto Pigmalión

El efecto Pigmalión, toma su nombre del rey de Chipre, Pigmalión, de quien se deriva una antigua historia mitológica que ha sido objeto de estudio en el ámbito académico. Según el mito, Pigmalión creó una estatua de marfil, tan hermosa y perfecta que el propio escultor la personificó y se enamoró apasionadamente de ella. La historia prosigue en las festividades de la diosa Venus; momento en el que Pigmalión le pide a Venus el deseo de encontrar una mujer a la que amar tan bella como la estatua que había creado. A lo que Venus, tras recibir las ofrendas y obsequios de Pigmalión, da vida a la estatua convirtiéndola en Galatea (Ovidio Nasón, 2002). Esta transición representa el cumplimiento de una expectativa materializada a través de la transformación de una escultura, ya que evidencia cómo Pigmalión consiguió lo que esperaba de la propia escultura (Vargas, 2015).

No obstante, el efecto Pigmalión no se limita a una interpretación literal del mito, sino que se ha desarrollado como un concepto psicológico y sociológico (Baeza Bellido, 2021). En esta línea, el efecto Pigmalión también ha sido conocido como profecía autocumplida y se ha tratado como un fenómeno psicológico que se manifiesta en el ámbito educativo y tiene un impacto significativo en el rendimiento y el desarrollo de las y los estudiantes. Este efecto se basa en la teoría desarrollada por el sociólogo Rosenthal y la psicóloga Jacobson en la década de 1960. Ambos llevaron a cabo un estudio en una escuela de primaria donde evidenciaron que las expectativas positivas del profesorado hacia ciertos estudiantes condujeron a un mejor rendimiento académico en comparación con los estudiantes sobre los que se depositaron expectativas más bajas (Rosenthal y Jacobson, 1968). Desde entonces, numerosos estudios han investigado el efecto Pigmalión en diferentes contextos educativos (Becker et al., 2022); demostrando consistentemente la influencia de las expectativas profesorado sobre el estudiantado (Molina Soria et al., 2021). Así se destacan algunos ejemplos:

- Una profunda revisión de la literatura científica llevada a cabo desde 1970 hasta 2005 por Jussim y Harber (2005), reveló que las expectativas del profesorado influían en el clima de la clase, las interacciones y en las oportunidades educativas que se brindaban a las y los estudiantes. No obstante, señalaron que el efecto Pigmalión dentro de la escuela no era una constante y tendía a producirse en situaciones concretas y nunca de forma reiterada. En suma, se evidenció que el efecto de la profecía autocumplida se debía en

gran medida la precisión de las expectativas del profesorado, quienes, además, impulsaban en mayores ocasiones el efecto Pigmalión sobre los grupos de estudiantes más estigmatizados.

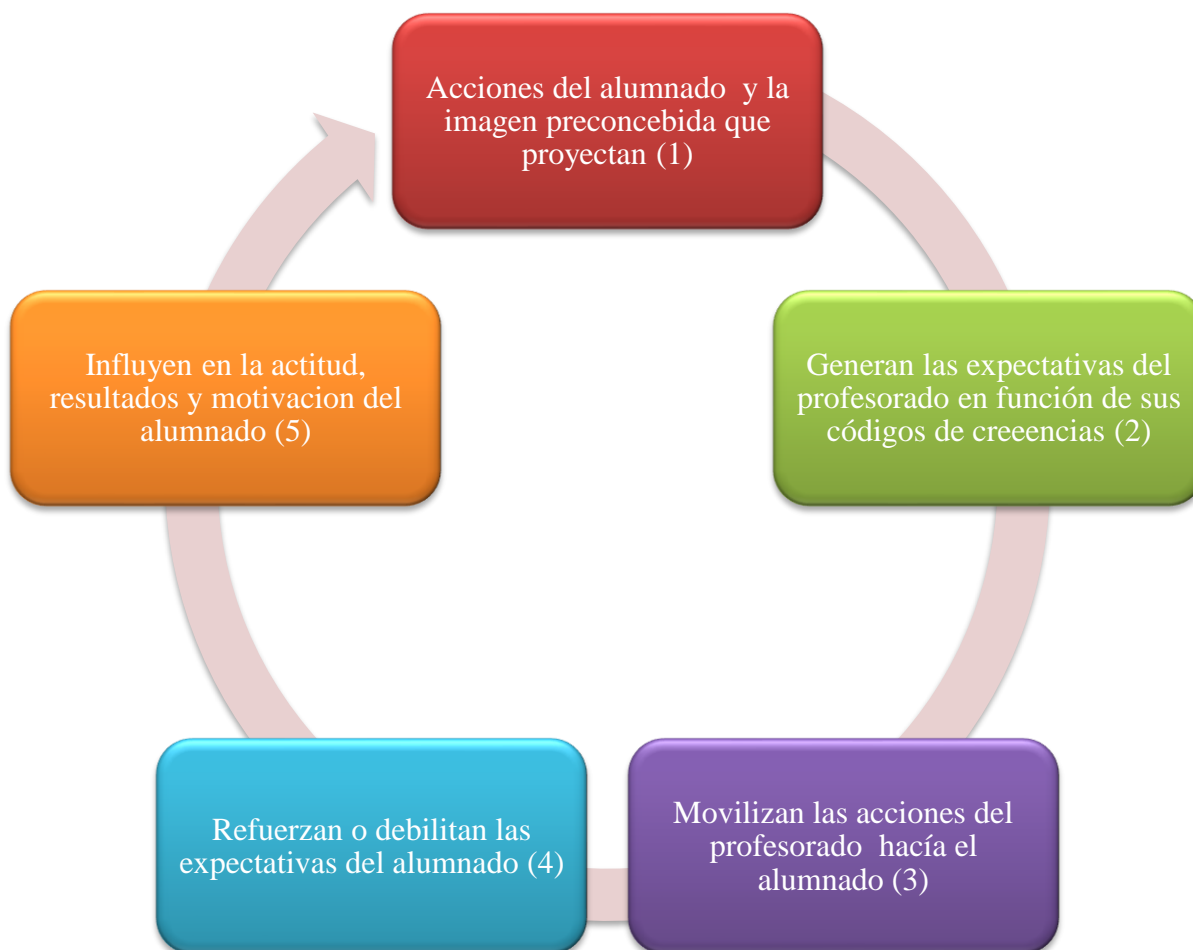
- De la misma forma, Rockoff (2004); examinó las expectativas del profesorado (N=191) sobre el comportamiento del estudiantado y descubrió que el efecto Pigmalión repercutía en una mayor motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.
- Por su parte, otro estudio realizado en Perú por Iturrizaga y Chalco (2012), demostraron en una muestra de 292 docentes que las situaciones familiares adversas de las y los estudiantes, así como su rendimiento académico previo y su situación económica influía en las expectativas del profesorado sobre su progreso educativo.
- En otro estudio longitudinal, Friederich et al. (2018) detectaron sobre una muestra de 73 docentes y 1289 estudiantes que las expectativas iniciales que se depositaban sobre las alumnas y los alumnos en el área de matemáticas influían en su rendimiento real. No obstante, también descubrieron que el efecto Pigmalión se minimizaba cuando el profesorado ya tenía conocimientos previos sobre el rendimiento del estudiantado y que el propio efecto dependía del autoconcepto de las y los estudiantes.
- En el año 2020, un estudio realizado en México por Gómez Mendoza (2020), también señaló la influencia positiva del efecto Pigmalión sobre la autoestima, el autoconcepto y la automotivación de un grupo de escolares con necesidades específicas de apoyo educativo; para ello revisó las actuaciones de tres docentes durante el curso escolar 2019-2020. Recientemente otro estudio realizado por Osejos y Proaño (2022), revisó cualitativamente la información proporcionada por docentes y padres (N=73) y concluyó que el efecto Pigmalión emergía en relación a la motricidad gruesa del estudiantado.

En consecuencia, según todas estas teorías e investigaciones, las expectativas y creencias del profesorado pueden influir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, ya sea potenciándolo o limitándolo; pero también intervienen en el liderazgo, el comportamiento, el compromiso educativo y la motivación. Por lo tanto, comprender y abordar el efecto Pigmalión se ha vuelto crucial para promover un ambiente educativo positivo y equitativo. Según Castillo y Fernández Alarcón (2017) para que el efecto Pigmalión se haga efectivo se precisan tres elementos: creer sólidamente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir o reforzar la creencia con acciones y emitir mensajes que consoliden su

consecución. En la Figura 2 se presenta una adaptación del esquema de redes que explica el funcionamiento del Efecto Pigmalión.

Figura 2

Ciclo de eventos del Efecto Pigmalión en el contexto educativo.



Fuente: Elaboración propia.

En el esquema presentado se considera necesario conectar un parámetro que se trató anteriormente: las creencias del profesorado. Las creencias del profesorado también entran en acción en el efecto Pigmalión y se forman no sólo por las expectativas generadas por el docente en función de las acciones del alumnado, sino también por las percepciones atribuidas subjetivamente sobre las capacidades y las habilidades potenciales que se les presuponen a los estudiantes antes de conocerlos realmente (Rodríguez, 2018). Si un profesor o profesora

presupone que un estudiante es capaz y tiene potencial, es probable que se comunique con él de manera más positiva, brinde una retroalimentación constructiva y proporcione oportunidades de aprendizaje más enriquecedoras. Por otro lado, si un docente tiene creencias negativas o estereotipadas sobre un estudiante, es probable que se comunique con él de manera menos positiva, se muestre menos paciente y descuide su aprendizaje, lo que puede limitar su rendimiento y desarrollo. Con todo ello, se debe entender que el motor que acciona el efecto Pigmalión no sólo toma como referente las acciones del alumnado (1), las expectativas que éstas generan sobre las y los docentes (2), las acciones del profesorado (3), las expectativas de éxito (4) y la actitud del alumnado (5); sino también, las creencias previas del propio profesorado; el cual debería ser considerado como un sexto elemento.

Por todo lo expuesto, para abordar constructivamente la manera en que conectan todos estos parámetros, es fundamental que los sistemas educativos promuevan una formación docente que fomente la conciencia de las expectativas y creencias que pueden influir en las y los estudiantes; al tiempo que tomen conciencia de la importancia de desarrollar en el alumnado un mayor sentido de autoeficacia (Solís-García y Borja Pérez, 2017). Además, se deben implementar estrategias de retroalimentación y evaluación justas y equitativas para evitar la influencia negativa del efecto Pigmalión en el estudiantado.

2.2.3. Creencias del profesorado hacia la igualdad de género

En vista de la relevancia que adquieren, para el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, las creencias del profesorado y el efecto Pigmalión, se debe analizar la manera en que todo ello conecta con la igualdad de género. Las creencias del profesorado han sido descritas como uno de los principales factores que influyen en la persistencia del currículum oculto de género (Bank, 2007). Sin embargo, su vinculación no ha sido estudiada de manera concluyente. El número de estudios que han aparecido hasta la fecha en los que se ha estudiado desde las creencias del profesorado la sexualidad, la igualdad de género y la trasmisión de estereotipos y actitudes sexistas son escasos (Rodríguez, 2018). No obstante, han emergido investigaciones donde se han comparado los resultados del efecto Pigmalión entre sexos; sin ser éste el principal motivo de dichos estudios (Reyes y Dreibelbis, 2020); también, se han encontrado investigaciones donde se han descrito las creencias de los líderes educativos sobre la igualdad de género en las aulas; en esta línea Cunningham et al. (2022) revisaron las percepciones de una muestra de

directores varones asiáticos (N=100) para señalar que a pesar de creer que dirigen las instituciones educativas hacia enfoques igualitarios, no están sino reforzando las desigualdades de género. En Europa, algunos estudios revelaron las creencias del profesorado sobre ambos géneros y definieron a las niñas como diligentes y trabajadoras y a los niños como indiferentes hacia la escuela y los logros (Peranderet al., 2019). En Latinoamérica, Reyes y Dreibelbis (2020) hallaron tres creencias predominantes del profesorado que promueven una visión negativa sobre el enfoque de género en la educación: la sexualidad es principalmente biológica, sexo y género son lo mismo, y la homosexualidad es anormal. Así mismo, otros estudios demostraron que la forma de pensar de las y los docentes apenas ha evolucionado en estas últimas décadas; siguen imperando los estereotipos de género asociados a la personalidad, a la superior capacidad cognitiva de los varones y la escasa tolerancia a los modelos de relación no heterosexuales (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). En relación con este último aspecto y desde la perspectiva del alumnado, el profesorado sigue interpretando la diversidad sexual como algo no del todo natural (Bautista Rojas, 2023; Serrano et al. 2012); aunque tal y como señala González (2015) es posible que estas creencias sean causadas por la herencia del modelo educativo y cultural de la época en la que crecieron nuestros docentes actuales.

Como se ha mencionado, si bien las creencias del profesorado se hacen manifiestas mediante las acciones, de lo que se dice y se hace; también, se hacen visibles por aquello que se omite y no llega a enseñarse. A pesar de que la inclusión de proyectos de igualdad y de prácticas coeducativas en las escuelas son cada vez más frecuentes (Díaz de Greñu y Anguita, 2017), los discursos que se han asociado tradicionalmente a las niñas (Ohm, 1993) siguen persistiendo hoy en día. De hecho, Stanworth (2019, p.1) apunta que “los maestros ven y tratan a niños y niñas de manera desigual y, por lo tanto, contribuyen a un sistema jerárquico de divisiones de género en el aula”.

Para entender mejor el sistema de creencias que emerge en torno al género surgió el debate "gender-blind"⁶⁸. Autores como Lavy (2008) se posicionaron a favor de esta corriente,

⁶⁸ Este concepto se refiere a una perspectiva o enfoque que ignora o no tiene en cuenta las diferencias de género (Stoll et al. 2017). Es una postura que sostiene que las diferencias de género no deberían ser un factor relevante en la toma de decisiones, en el trato igualitario o en la asignación de roles y responsabilidades. De hecho, la postura *gender-blind* busca promover la igualdad de género al enfocarse en la igualdad de oportunidades y trato para todas las personas, independientemente de su género. Esto implica tratar a todos por igual, sin tener en cuenta estereotipos de género o prejuicios basados en el género; además evita la aparición de la discriminación positiva (Unzueta, 2003).

y aseguraron que las creencias del profesorado situaban a los chicos - a diferencia de lo que ocurre en otros estudios (Chen et al., 2020; Friederich et al., 2018; Reyes y Dreibelbis, 2020)- como los estereotipados negativamente en favor de las chicas; además, añadió que ellas obtenían mejores resultados en todas las materias a excepción de la asignatura de inglés. Para Lavy (2008), todo ello no hace más que evidenciar que el enfoque de género no es la razón que estereotipe a unas y a otros, sino las características individuales de cada persona; por lo que se posiciona a favor de modelos inclusivos que no pongan el foco de atención en las diferencias de género, sino en las diferencias individuales. No obstante, también existen voces críticas al enfoque *gender-blind*. Algunos autores aseguran que ignorar las diferencias de género puede conducir a la ocultación de las desigualdades y a la discriminación a la que se enfrentan ciertos grupos de género, especialmente las mujeres y las personas LGBTQ+ (González y Delgado, 2016; Ontivero, 2018). Además, sostienen que, para abordar adecuadamente la desigualdad de género, es necesario reconocer y comprender las diferencias y desafíos específicos a los que se enfrentan cada uno de los géneros (Fueyo-Gutierrez, 2017).

En consecuencia, parece apropiado apostar por encontrar un equilibrio entre una perspectiva que abogue por un código de creencias docentes basado en el *gender-blind* y otra que reconozca las diferencias de género para lograr una igualdad genuina.

2.2.4. ¿Qué es el currículum oculto?

Para poder entender el currículum oculto se debe comenzar definiendo el concepto de currículo explícito o manifiesto. El currículo manifiesto se refiere al conjunto de competencias, contenidos y objetivos explícitos de la educación que se definen mediante las diferentes leyes educativas (Moya-Otero, 2008). Sin embargo, no todo lo que se enseña está contemplado en los programas educativos, ya que gran parte del aprendizaje ocurre fuera del aprendizaje formal y reglado. Es en este punto en donde el concepto de currículo oculto entra en escena, para referirse a los aspectos no explícitos o intencionales de la educación que influyen en la formación de los estudiantes; más allá de los contenidos y objetivos declarados por el currículo oficial (Maceira-Ochoa, 2005).

El currículo oculto puede incluir valores, actitudes, normas sociales y comportamientos implícitos transmitidos a través de la interacción entre maestros y estudiantes, así como el entorno escolar en general. La relación entre el currículo oculto y el currículo formal se trata de

una conexión compleja y dinámica (Londoño-Saldarriaga, 2019). Mientras que el currículum formal marca de forma clarificadora la inercia que quiere seguirse en el ámbito educativo, el currículum oculto se encuentra entrelazado con este, actuando como un componente invisible pero poderoso. Por ello, el currículum oculto no es algo accidental y, por lo tanto, debe ser interpretado de manera intencional. De hecho, aunque el aprendizaje formal es importante, el currículum oculto es el que brinda los elementos para comprender las influencias en el comportamiento de los estudiantes. De este modo, Rodríguez de Castro (2012, p.13) afirmó que “la máxima efectividad educativa se logra cuando ambos currículos, el formal e informal, están alineados, aunque esto no siempre sucede”. Por ello, cuando ambos aspectos interactúan y se influyen mutuamente pueden aparecer puntos de convergencia; por ejemplo, cuando ambos transmiten mensajes coherentes y alineados; pero también pueden surgir tensiones y contradicciones entre ambos; por ejemplo, cuando el currículum formal pretende enfatizar la igualdad de oportunidades, pero el currículum oculto tiende a reproducir desigualdades sociales (Jiménez y González, 2020).

Currículum oculto en la perspectiva internacional

El término "*hidden curriculum*" (currículum oculto) fue acuñado por primera vez por el sociólogo Philip W. Jackson en la década de los 60 en su libro "Life in Classrooms" (1968), del inglés "La vida en las aulas". En este libro, Jackson discute varios aspectos del ambiente educativo y verifica cómo estos parámetros influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En particular, Jackson introduce por primera vez el concepto de currículum oculto para referirse a las lecciones no intencionadas pero cargadas de contenido educativo que los estudiantes aprenden a través de la estructura y dinámica del ambiente escolar, más allá de lo que está explícitamente definido en los planes de estudios y la legislación. Desde entonces, el término ha sido ampliamente utilizado y desarrollado por otros académicos en el campo de la sociología de la educación y la psicología educativa. En esta línea, Craig y Flores (2020) analizaron 30 años después de su aparición la repercusión que ha tenido este concepto durante este periodo, señalando que el impulso generado por Jackson habría logrado promover centenares de publicaciones al respecto.

Desde la perspectiva internacional también se ha señalado la desatención que ha recibido el currículum oculto dentro de la esfera educativa, invisibilizándose en los planes educativos (Giroux y Penna, 1979) de todo el mundo y solicitándose que ocupe una posición

más central dentro de los desarrollos normativos (Giroux, 1981). Como ejemplo, Fahrudin et al. (2022) revisaron los currículos escolares indonesios y propusieron una alternativa curricular para revertir el alto índice de agresiones sexuales entre jóvenes adolescentes, considerando que la desatención de los valores emanados del currículum oculto podría estar detrás de estas acciones. A su vez, también existen otros receptáculos en donde el currículum oculto ha sido investigado, es el caso de la implicación que este aspecto ha tenido sobre el colectivo LGBTQ+ (Watson, 2005); en las relaciones de liderazgo (Ross, 2012), en los libros de textos escolares (Sadker y Saker, 2022) o en la igualdad de género, aspecto que se ocupará más adelante.

Currículum oculto en España

En el caso de España, la noción de currículo oculto ha sido objeto de estudio y reflexión en el campo de la pedagogía y la sociología de la educación. El pionero en teorizar sobre el currículum oculto en la literatura española es el investigador Jurjo Torres, quien en 1991 en su obra “El currículum oculto” (Torres Santomé, 1991) analiza por primera vez este concepto señalando lo que hasta la fecha se conocía.

La evolución del currículo oculto se ha visto influenciada por diferentes factores sociales, políticos y culturales a lo largo del tiempo. Durante la dictadura franquista (1939-1975), el sistema educativo estaba fuertemente controlado por el régimen, y el currículo oficial se utilizaba como una herramienta de adoctrinamiento político y social; con ella se promovían valores tradicionales, religiosos y nacionalistas, mientras que otros puntos de vista o perspectivas eran excluidos o censurados (Huguet, 2013). En este contexto, el currículo oculto reflejaba y perpetuaba las ideologías y normas del régimen franquista, que reproducía un mensaje arropado por la represión y el miedo. Tras la transición democrática y la promulgación de la Constitución de 1978, se produjeron importantes cambios en el sistema educativo español. Se introdujeron reformas que buscaban una educación más democrática, pluralista e inclusiva. Es en este momento cuando, por primera vez, el concepto de currículo oculto es mencionado como un elemento de estudio en la literatura científica (Jackson, 1968), y reflejo de ello, comienza a teorizarse sobre su influencia en el marco de la LOGSE (Torres Santomé, 1991). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el currículo oculto continuó desempeñando un papel significativo en la reproducción de desigualdades sociales y en la transmisión de estereotipos de género, discriminación y otras formas de exclusión (González, 2014). En las últimas décadas, se ha prestado más atención al análisis y la comprensión del currículo oculto en

España. Se ha debatido sobre cómo los valores, las actitudes y las prácticas implícitas en el entorno escolar pueden afectar el desarrollo y las oportunidades de los estudiantes (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022a). Se ha trabajado en la identificación y el abordaje de los aspectos negativos del currículum oculto, así como en la promoción de un currículum oculto más inclusivo, equitativo y respetuoso de la diversidad.

El currículum oculto puede variar en función de cada contexto educativo específico. No obstante, el reconocimiento y la comprensión de su existencia han llevado a una mayor conciencia sobre su influencia en la formación de los estudiantes y han impulsado esfuerzos para promover una educación más justa y democrática en España. La construcción del currículum oculto no sólo se ha vinculado a las conexiones políticas, sino que también ha reconocido la transferencia de normas entre iguales como otro elemento de gran importancia. De hecho, la confrontación de estas normas sociales con las transmitidas por las propias instituciones pone de manifiesto la influencia que se ejerce por la presión social en la transmisión de estereotipos y actitudes sexistas (Jiménez-Moya, 2022). Así mismo, Lay et al. (2020) afirman que las conductas de terceras personas impactan en nuestras actitudes personales y que, por ende, esto afecta a la transmisión del currículum oculto.

2.2.5. El currículum oculto de género

El currículum oculto de género (COG) emerge como un concepto derivado del currículum oculto tradicional. Al igual que su homólogo, el COG está presente en la metodología, en las expectativas del profesorado, en las actividades y en un amplio espectro de parámetros. Sin embargo, también impregna las relaciones entre niños y niñas en las escuelas (Actis y Gariglio, 2020), estereotipa los roles sexuales (Solbes-Canales et al., 2020), se manifiesta mediante el lenguaje (Sunderland y Swann, 2016; Widodo, 2020), en las actitudes del alumnado (Mejía, 2023), en los libros de texto (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2022), en la representación desequilibrada de mujeres y hombres en sus contenidos curriculares (Aguilar, 2021), en la sesgada organización de grupos y tareas (Barth et al., 2022), en los recursos utilizados (Monforte y Colomé, 2019), o el liderazgo y en las relaciones de poder en el aula (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022b); entre muchos otros. Por tanto, el currículum oculto de género se refiere a los aspectos no explícitos y sutiles presentes en la educación que transmiten mensajes implícitos sobre el género y refuerzan las normas de género dominantes. Otro factor relevante es la transmisión del COG, la cual según algunos autores (Treviño et al., 2013; Reyes, 2014; y Zúñiga

y Cerros, 2013) se produce mediante las prácticas sexistas por parte del personal docente hacia el estudiantado y con sus pares académicos; por medio de las prácticas de violencia y sexismo entre el estudiantado; y mediante los mensajes subliminales que emanan de la propia institución educativa.

Según Vázquez-González (2002), el COG se ha fundamentado en el androcentrismo y la polarización de género. El androcentrismo en la escuela se refiere a un enfoque educativo que privilegia y favorece la perspectiva y experiencia masculina, relegando al segundo plano la perspectiva y experiencia femenina. Se caracteriza por una serie de prácticas y creencias arraigadas en la sociedad patriarcal que perpetúan la desigualdad de género y refuerzan los estereotipos tradicionales de roles y comportamientos masculinos y femeninos (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2022). El androcentrismo en la escuela promueve la reproducción de estereotipos de género mediante las dinámicas sociales y pedagógicas en el aula constituyendo uno de los pilares del currículum oculto de género. Al mismo tiempo, el COG también refuerza el androcentrismo, puesto que la falta de inclusión de perspectivas y experiencias feministas en los contenidos y prácticas educativas refuerza la idea de que lo masculino es la norma y lo femenino es marginal. Esto limita las oportunidades de las estudiantes para desarrollar habilidades y competencias en igualdad de condiciones y perpetúa la desigualdad de género en la sociedad. No obstante, esta tendencia debe analizarse con cautela puesto que varía fuertemente dependiendo del contexto y la cultura (Mogarde, 2017).

En otro orden, la polarización del género también ha sido concebida como uno de los pilares sobre los que se construye el COG. Desde una percepción histórica la polarización de género ha asumido que las mujeres y los hombres somos diferentes en la asunción de los derechos y libertades, así como en la expresión de sentimientos y afectos en la vida social (Vázquez-González, 2002). Este concepto ha formado parte del discurso social en los últimos años, ha sido atendido en virtud de los cambios culturales, sociales y económicos; y por supuesto, ha generado una fuerte transferencia al ámbito educativo. No obstante, en la última década, han emergido una serie de puntos clave que ponen en relieve la situación de la polarización del género (Widak, 2019):

1. El debate de género ha ganado relevancia en la agenda política y se ha convertido en un terreno de lucha ideológica, hasta el punto, que la violencia contra las mujeres se ha instrumentalizado y polarizado. Desde el año 2019 se ha evidenciado la utilización de

la igualdad de género como un elemento de identidad política y la instrumentalización del género ha posicionado a las ideologías de izquierdas y liberales como las más progresistas, mientras que las ideologías de derechas, populistas y extremas como antifeministas (Martín et al., 2017). En este terreno, la escuela se sitúa como el escenario perfecto para el conflicto ideológico ya que tradicionalmente se han asociado las instituciones concertadas con las ideologías más tradicionales y las públicas con las más progresistas. Por ende, el COG también se ha visto vinculado a esta corriente a través de las creencias implícitas del profesorado.

2. Otro punto de referencia es el empoderamiento económico de las mujeres, el cual parece estar afianzándose. Como prueba de ello: la brecha salarial está disminuyendo, la participación de la mujer en el mundo empresarial y la ocupación de puestos de poder por parte de las mujeres es cada vez mayor; y, de hecho, países como Bélgica, Francia, Letonia, Luxemburgo, Suecia y Dinamarca han alcanzado la plena igualdad de género en el ámbito laboral (World Bank Group, 2019). Sin embargo, la escuela sigue siendo un entorno en el que participan un mayor número de maestras y profesoras, los servicios de comedor y cafetería de las instituciones educativas siguen al mando de mujeres y las tareas de limpieza en colegios e instituciones educativas es mayoritariamente realizada por mujeres; lo que traslada al alumnado un mensaje sexista y revelador sobre la realidad laboral (Moya y De-Juanas, 2022).
3. A su vez, otros factores que explican la polarización del género son: la cuarta ola feminista (Meltis et al., 2014), las desigualdades económicas agravadas por la crisis del COVID (Seiz, 2020) y el aumento de las corrientes populistas (McCoy, 2022).

Por todo ello, el género se ha convertido en un elemento clave para construir nuevas fronteras políticas, sociales y educativas; al tiempo que es capaz de generar un fenómeno de polarización en torno a él. En suma, su presencia aunada al androcentrismo ha conformado la base ideológica sobre la que se asienta el COG.

2.2.6. Elementos del currículum oculto de género

La pregunta que debe resolverse es ¿qué elementos dan vida al currículum oculto de género en las aulas? En los siguientes epígrafes se abordan los diferentes elementos que constituyen el COG, a saber: los estereotipos de género; las actitudes sexistas del alumnado y del profesorado; el método pedagógico: estilos, técnicas y estrategias de enseñanza; el lenguaje en las aulas; la

organización de grupos y el liderazgo; los libros de texto y los recursos didácticos; la evaluación y las creencias adquiridas en el contexto familiar.

Los estereotipos de género

Los estereotipos de género son representaciones culturales y mecanismos ideológicos que refuerzan el género, se han definido como un conjunto de ideas arraigadas en la sociedad, que no son controladas por la razón (Vázquez-González, 2022) y con las que se generalizan atributos y características preconcebidas a cada uno de los géneros. Los estereotipos de género que están presentes en la escuela se construyen en torno al ideal del cuerpo, las capacidades intelectuales, la afectividad, la inteligencia emocional y las relaciones sociales (Ortega, 1998). No obstante, algunos otros autores han señalado que su construcción se produce a través de las relaciones de poder y liderazgo, las expectativas del éxito académico y el determinismo biológico (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022b). En las Tablas 2, 3 y 4, se presentan algunos estereotipos de género que se han expuesto en algunos estudios (Arenas et al., 2022; Basto y Soberanis, 2020; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; Colás-Bravo y Villaciervos-Moreno, 2007; Cyran et al., 2020; Howansky et al., 2021; Velázquez-Moreno, A., y Ito-Sugiyama, 2019), serán organizados en tres categorías:

Tabla 2

Estereotipos de género femenino

ESTEREOTIPOS DEL GÉNERO FEMENINO
Los comportamientos discretos, prudentes y recatados son más propios de las mujeres
Las mujeres no dicen palabrotas ni hablan mal
Las mujeres son cariñosas, sumisas e inseguras
Las mujeres trabajan peor en equipo y no saben participar en los deportes de equipo en educación física
Los deportes de contacto no son para las chicas
El rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales (filología, magisterio, psicología, pedagogía, trabajo social, historia, etc.)
Las mujeres pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño, pero los hombres no
Las mujeres tienen una predisposición natural al amor
Las mujeres deben preocuparse de la casa y del cuidado de sus hijos
Si una chica se siente herida lo normal es que llore
Las mujeres tienen muchos cambios de humor
Las mujeres son más débiles físicamente
Las mujeres son más habladoras
Las mujeres son menos propensas a asumir roles de liderazgo y apenas se interesan por la política

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Estereotipos de género masculino

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO MASCULINO
Los hombres son egoístas e insensibles
El atractivo masculino (de los niños y hombres) está definido por un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso
Los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas
Los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción
Los hombres resuelven los conflictos normalmente utilizando la fuerza física
Los hombres son más propensos a actitudes competitivas
Los hombres no saben escuchar y son malos oyentes
Los hombres no lloran o muestran emociones
Los hombres son menos hábiles en tareas domésticas y cuidado de los hijos
Los hombres son promiscuos y siempre están interesados en el sexo
Los hombres son agresivos y propensos a la violencia
Los hombres son proveedores y deben ser los principales sostenedores económicos del hogar
Los hombres no se preocupan por su apariencia o cuidado personal

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Estereotipos No Heterosexuales

ESTEREOTIPOS NO HETEROSEXUALES
Todas las personas homosexuales son afeminadas o masculinas exageradamente
Todas las personas homosexuales tienen una voz, apariencia y comportamiento estereotípicamente gay
Las personas homosexuales son promiscuas y tienen múltiples parejas sexuales
Todas las personas no heterosexuales están interesadas en la moda, el arte o el diseño
Las personas homosexuales son más propensas a tener habilidades artísticas o creativas
Las personas no heterosexuales tienen una forma de vestir y estilo de moda específico
Todas las personas homosexuales son expertas en el baile o la música
Las personas homosexuales siempre están interesadas en los temas relacionados con la comunidad LGBTQ+
Las personas homosexuales son más abiertas y extrovertidas que las personas heterosexuales
Las personas transgénero son más propensas a tener problemas de salud mental
Las personas transgénero son menos aceptadas socialmente que las personas cisgénero
Las personas transgénero son menos auténticas que las personas cisgénero
Las personas transgénero siempre tienen aspecto estereotípicamente andrógino
Las personas transgénero siempre tienen problemas con su voz y modulación vocal
Las personas transgénero siempre se sienten atrapadas en el cuerpo equivocado
Las personas transgénero siempre desean someterse a cirugía de reasignación de género
Las personas transgénero son confundidas por su identidad de género
Las personas transgénero son promotoras de la "agenda transgénero"

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al tratarse de un constructo configurado socialmente y a pesar de existir un amplio listado de estereotipos ligados al género, se ha evidenciado que los estereotipos tienden a evolucionar, algunos desaparecen, otros se eliminan y otros tantos se mantienen (Priyashantha, 2023). La aparición y la desaparición de los estereotipos de género se produce cuando los roles sociales de cada género cambian (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Esta hipótesis ha sido defendida por los postulados de algunos autores sobre las teorías de los roles sociales (Eagly et al., 2000; Eagly y Wood, 2012), siendo su estudio y análisis aún investigado en otras investigaciones más actuales (Anglin et al., 2022).

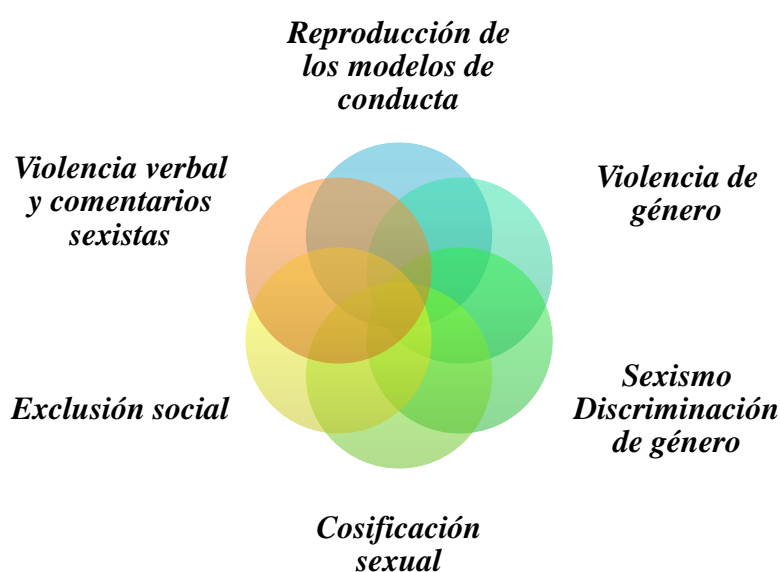
En las instituciones educativas, la presencia de los estereotipos de género en el COG se ha asociado a un fenómeno llamado *interiorización* (Colás-Bravo y Villaciervos-Moreno, 2007). La interiorización de los estereotipos de género se produce cuando se espera que un género responda a un tipo de comportamiento, conducta o preferencia que tradicionalmente se le ha asignado. Por ejemplo, se sigue percibiendo como extraño y anecdótico que a un chico le guste pintarse las uñas y maquillarse la cara; mientras que se trata de una preferencia que sí se espera que tenga una chica. No obstante, la trasmisión de los estereotipos de género también se ha producido en otros contextos donde se contribuye fuertemente a su expansión, como son las redes sociales, internet y la televisión. Desde estos ámbitos no ha existido un consenso claro. Por un lado, se han encontrado estudios que apuntan a un modelo de sociedad cada vez más estereotipada donde la cosificación de la mujer es algo común (García y García, 2023; Vizcaíno-Verdú y Tirocchi, 2021). Mientras que, por otro lado, se ha señalado que los estereotipos de género han ido revirtiéndose en los últimos años, generándose una representación más igualatoria en la que los roles de la mujer asociados al ideal de madre y esposa están disminuyendo progresivamente (Garrido-Lora, 2007).

Las actitudes sexistas

Las actitudes sexistas se constituyen como el conjunto de comportamientos fundamentados en las creencias que reflejan los prejuicios basados en el género y que tienden a ampliar las desigualdades sociales. Pueden manifestarse de diferentes formas tal y como se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Manifestaciones de las actitudes sexistas



Fuente: Elaboración propia.

La *violencia de género* es una representación de estas actitudes sexistas y se concibe como el conjunto de agresiones que se reciben por el mero hecho de ser mujer (Miller et al., 2020), esta violencia puede ser física o psicológica (Expósito, 2011) y, en la última década, ha ampliado su concepto a todas las conductas violentas no solo dirigidas hacia las personas de género femenino, sino también a aquellas transgénero y pertenecientes a otros géneros fluidos (Lehtonen, 2021). El estudio de la violencia de género en las aulas ha adoptado un enfoque descriptivo en la mayoría de los estudios, centrándose en conocer la incidencia de este problema y se ha prestado escasa atención a las condiciones que la provocan, más allá del perfil de los agresores o las víctimas (Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2019). La violencia de género se reproduce en la escuela mediante las relaciones asimétricas que tienen lugar entre el alumnado (Ferrara et al., 2019) y lo que caracteriza fundamentalmente a este tipo de agresión

es la desigualdad de poder y la desventaja en la que se encuentra la víctima. Este tipo de relación abusiva también ha sido denominada maltrato, ocurre cuando entre iguales con idéntico estatus de igualdad, uno de ellos se posiciona para ocupar una dinámica de dominio con la que someter al otro. Al mismo tiempo, es relevante señalar que la violencia física ocupa una posición menos destacada en las escuelas frente a la *exclusión social*; que se consolida como otro tipo de maltrato que actúa de forma más sutil y que es complicado atajar (Quispe-Hilario y De la Cruz, 2019). No obstante, el impulso de las conductas prosociales entre los escolares puede ser la llave para evitar este tipo de maltrato marcado por silenciar y marginar a las y los estudiantes. Las conductas prosociales comienzan a aprenderse a partir de los 2 años, momento en el que comienzan a configurarse (Lacunza, 2012) y se definen como un constructo multidimensional que está conformado por un abanico de conductas: compartir, ayudar directa e indirectamente a las compañeras y los compañeros, fomentar la asertividad y el altruismo, cooperar, cuidar, escuchar y mediar en los conflictos (Cruz, 2021). En consecuencia, desde los postulados teóricos que fundamentan este tipo de conductas prosociales, se apuesta por su inclusión en los programas educativos bajo la certeza de que evitaría la aparición del fenómeno de la exclusión social (Arreola, 2015; Pacheco et al., 2013).

Otra de las actitudes sexistas más populares y que han sido reconocidas en la literatura científica es el *sexismo*. El sexismo se manifiesta mediante los prejuicios, los comportamientos discriminatorios y los comportamientos de superioridad (Méndez et al., 2010). A diferencia de la violencia de género y la exclusión social, el sexismo tiene una base y un carácter más conceptual que reactivo; tiende a emerger cuando el resto de los géneros son considerados como una amenaza, y actúa como un mecanismo de resorte que interviene secuencialmente. El sexismo se ha organizado en torno al concepto de sexismo ambivalente (Garaigordobil y Aliri, 2011) que queda configurado por el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El sexismo hostil resalta la inferioridad de las mujeres e impide que accedan a los mismos derechos que los varones por considerarlas inferiores e incompetentes (Ramiro y Montaña, 2017). Se manifiesta como una actitud sexista a través de insultos y por medio de acciones de menosprecio, denigración, odio y resentimiento (Díaz-Hornos y Sánchez-Núñez, 2019); en suma, el sexismo hostil también se ha asociado a la violencia de género a través del acoso y la violación (Hammond et al. 2018). Por su parte, el sexismo benevolente encierra un paternalismo protector que defiende una falsa postura de positivización de la mujer, pero como complemento del hombre (Hammond, et al. 2018). Se trata de un postulado heterosexual en el que el hombre

necesita de la mujer, pero de forma limitante. Bajo el sexismo benevolente se enmascaran actitudes afines a la creencia de que las mujeres necesitan de la protección para poder sobrevivir y desenvolverse (Barreto y Doyle, 2023). Si bien, pareciese no ser tan pernicioso, tiende a perpetuar la idea de fragilidad en las mujeres y la necesidad de ayuda del varón; al tiempo que promueve una visión estereotipada de la mujer basada en roles secundarios asociados con la crianza, el cuidado y la protección (Masser et al, 2006).

En otro orden, los *modelos de conductas* también pueden reflejar actitudes sexistas. Por modelos de conductas se hace referencia a todas las acciones que sirven de ejemplo para que los estudiantes reproduzcan aquello que se les solicita (Moreno, 1986). Los modelos de conductas impulsados por las y los docentes suelen ser interpretados como verdades absolutas por el estudiantado; quienes pueden asumir que cualquier aprendizaje que se obtenga de ellas y de ellos, consciente e inconsciente, está bien. De ahí, la importancia de que el profesorado: cuide sus intervenciones en el aula, controle los comportamientos de sus alumnos y alumnas, así como revise los iconos y figuras mediáticas que pone de ejemplo en sus clases (Hamodi-Galán, 2014; Palma, 2008). En cualquier caso, estas actitudes no sólo se limitan al tiempo lectivo (Menoyo-Díaz, 2020), sino que también pueden surgir en los tiempos de recreo, en las entradas o salidas del centro e incluso a las afueras de éste. Precisamente, en estos entornos es donde las manifestaciones pueden parecer más naturales y causar un mayor impacto (Saragih y Subroto, 2023).

A su vez, se deben señalar otras dos actitudes sexistas: las conductas derivadas de la cosificación sexual y la violencia verbal. Por un lado, la *cosificación sexual* en las instituciones educativas ha sido ampliamente investigada mediante el debate sobre el uniforme escolar (Tynan y Godson, 2019). Los códigos de vestimenta en las escuelas pueden ser interpretados como una señal de identidad de cada género, al tiempo que erotiza el cuerpo de las mujeres y niñas desde una perspectiva androcentrista (Talavera-Yangali, 2022). En contraposición, los uniformes sirven para eliminar las diferencias sociales, mejoran la disciplina, aumentan el sentido de pertenencia a un grupo, refuerzan la autoestima, igualan al alumnado, ahorran tiempo a las familias, y permiten que durante el tiempo lectivo se desvíe la atención de la vestimenta para que el alumnado pueda centrarse en lo puramente académico (Dussel, 2007). En cualquier caso, las opiniones sobre este tema varían en diferentes culturas, países e incluso en las diferentes comunidades dentro de un mismo lugar, por lo que es difícil realizar una afirmación

categoría sobre la cosificación que puedan generar (Castro-Domínguez, 2021). En última instancia, las decisiones sobre los uniformes escolares y las políticas relacionadas con la vestimenta serán responsabilidad de las instituciones y las autoridades quienes deben tomar en consideración los diferentes puntos de vista y trabajar para promover un ambiente seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

Finalmente, se debe señalar la *violencia verbal* y *los comentarios sexistas*; en su conjunto hacen referencia a las frases sexistas y estereotipadas que menosprecian o ridiculizan a un género. Su presencia en las aulas, son un producto que actúa como marcas de género, es decir, se consideran inherentes a cada género porque refuerzan la identidad de cada uno de ellos (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997). Se comienzan a presentar desde la etapa de Educación Infantil (Salazar-Rodríguez, 2020), adquieren una mayor presencia en áreas como Educación Física (Blanco-Cortada et al., 2022) y no son exclusivas de las relaciones docente-discente y discente-discente; sino que también han sido evidenciadas desde el estudiantado hacia el profesorado (Fernández y Puchades, 2022).

El método pedagógico: estilos, técnicas y estrategias de enseñanza

La intervención educativa viene definida por el conjunto de actuaciones que realiza cada docente antes y durante el desarrollo de la práctica educativa. En ambos momentos el diseño y organización de la metodología debe suponer un ímprobo esfuerzo para el profesorado; puesto que el éxito y la eficacia de la labor docente dependerán en gran medida de ello (Beraza, 2011). La metodología está constituida por técnicas, estilos y estrategias de enseñanza; pero también por las consideraciones y actuaciones que tienen lugar en el aula de cara al alumnado. En todas ellas el COG puede estar presente, aunque no existen estudios que al menos de forma específica hayan señalado la importancia que tiene la metodología sobre este parámetro. No obstante, es evidente que la manera en la que se enseña y la forma en la que se interactúa con el alumnado es influyente para la transmisión de la igualdad de género. De hecho, tradicionalmente, se ha evidenciado que los docentes han realizado un seguimiento y refuerzo diferente a los niños y a las niñas, como una pauta de conducta sexista (Núñez y Loscertales, 1995).

Las dimensiones mediante las que la metodología docente se ha relacionado de forma nociva con la equidad se han asociado a varios factores: la organización de grupos y tareas (Puigvert-Vallard y Santacruz, 2006); los modelos comunicativos en el aula (Jiménez et al.,

2016; Mustapha, 2013); la utilización del feedback y el refuerzo positivo (Katz et al., 2016); la distribución del tiempo y del espacio físico de las aulas (Núñez y Loscertales, 1995); las técnicas y estilos de enseñanza utilizados (Marshall y Young, 2006); y los métodos de evaluación (Falch y Naper, 2013). A pesar de ello, no se han recopilado hasta la fecha un decálogo de actuaciones del profesorado para eliminar acciones sexistas y promover la igualdad entre sexos mediante la metodología, por lo que ofrecemos una propuesta que surge de la información recogida en diferentes investigaciones (Khalil et al., 2023; Marshall y Young, 2006; Mulawarman y Komariyah, 2021; Sabbe y Aeltermann, 2007):

1. No buscar respuestas cognitivas y motrices únicas y válidas para todos, sino perseguir la mejora global de las competencias de cada alumno en relación con su punto de partida.
2. No comparar a los alumnos con las alumnas.
3. Evitar la programación de tareas propias para ellas y tareas propias para ellos que, en vez de integrar, segregan y refuerzan los estereotipos.
4. Las diferencias sexuales no pueden ser criterio para agrupar al estudiantado. Asimismo, se deberá evitar las agrupaciones mediante selección pública.
5. Los refuerzos deben ser oportunos y adecuados, huyendo de los tópicos que configuran los estereotipos de género.
6. La metodología debe fomentar estilos de enseñanza que empoderen al alumnado hacia la toma de decisiones y en los papeles de liderazgo, así como ayudarlos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
7. Se ha de introducir contenidos novedosos para el alumnado para romper con experiencias previas que desnivelen el nivel de partida de unos y de otros.
8. Colaborar con el Proyecto Educativo del centro, para impulsar modelos educativos no sexistas y programas que desarrollen la coeducación.
9. Emplear estilos o métodos de enseñanza que favorezcan el intercambio de roles y opiniones, así como, evitar aquellos que propugnen la reproducción y asunción de estereotipos y roles de género femenino y masculino.
10. Intervenir cuando sea necesario para corregir las posibles interacciones de género estereotipadas que se produzcan entre las alumnas y los alumnos.
11. Facilitar la utilización de materiales variados y que no tengan implicaciones sexistas.

El lenguaje en las aulas

El lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación humana, desempeña un papel crucial en el ámbito educativo y puede manifestarse en diversas formas, como el lenguaje oral, el escrito o el iconográfico; aunque el que nos ocupa en este momento es el lenguaje oral. El lenguaje oral es un potente elemento socializador y sirve para expresar pensamientos, emociones, ideas y establecer relaciones con los demás (Goddard y Patterson, 2005); estas acciones dan forma a las funciones que desempeña el lenguaje en las aulas; estando asociadas a: la trasmisión de conocimientos (Escandell-Vidal, 2020), la mejora de las relaciones sociales (Vila, 2006), el refuerzo positivo y negativo (Jonsson et al., 2018), la regulación de las interacciones con el alumnado (Izeta, 2022) y la comunicación de los resultados y la evaluación (Martin y White, 2003). De acuerdo con ello, las docentes y los docentes adquieren una responsabilidad importante en el uso del lenguaje puesto que influyen en la manera en la que aprende el estudiantado a convertirse en ciudadanos y ciudadanas del mundo; al tiempo que dirige las conductas esperadas para cada género. La descarga lingüística que se proyecta a los alumnos y las alumnas desde la infancia es tan potente que configura todo su sistema de creencias; de hecho, tal y como indican Subirats y Tomé (2007, p.61) las niñas y las adolescentes mantienen “formas agresivas de relacionarse, luchan por el protagonismo en las aulas e imitan las conductas del grupo social dominante”, es decir, las de los varones. Por tanto, se puede deducir que estas conductas son la consecuencia de un sistema de relaciones donde el lenguaje y la manera de actuar enfatizan los valores masculinos sobre los femeninos. En consecuencia, un uso no inclusivo del lenguaje puede perpetuar los estereotipos y las discriminaciones de género mediante el COG; a la par que silencia al género femenino (Goddard y Patterson, 2005).

La utilización del género masculino como código lingüístico universal ha sido criticado por algunos investigadores (Bosque, 2015; Niklison, 2020). Sin embargo, la lengua española, a diferencia de la anglosajona está más expuesta, y la Real Academia Española (RAE) de la lengua ha manifestado su posición sobre el lenguaje inclusivo y no sexista, considerando que el uso de desdoblamiento genéricos o recursos que introduzcan cambios en la estructura de la lengua puede generar problemas de comprensión y comunicación. De hecho, en Twitter publicó mensajes que apoyaban esta idea: “No es esperable que la morfología del español integre la letra “e” como marca de género inclusivo, entre otras cosas porque el cambio lingüístico, a nivel

gramatical, no se produce nunca por decisión o imposición de ningún colectivo de hablantes”. (Tuit de la RAE, 15 junio 2018). Sin embargo, la RAE también ha reconocido la importancia de evitar el sexismo en el lenguaje y promueve el uso de un lenguaje equitativo que evite la exclusión o discriminación de ningún género (Escandell-Vidal, 2020). A pesar de ello, faltan hechos fehacientes que acrediten estas intenciones; como prueba, véase en la Tabla 4 el uso del lenguaje binario e inclusivo desde la perspectiva de las normas de la RAE.

Tabla 5

Evolución del lenguaje binario

Evolución del lenguaje binario y no sexista en Castellano					
Usos permitidos por la RAE			Usos no permitidos por la RAE		
Uso del masculino como universal	Duplicación del género	Utilización de la barra y el paréntesis	El uso de la “e”	Uso de la @	Uso de la x
“los niños”	“los niños y las niñas”	“los/as niños/as” “el(la) niño(a)”	“les niñes”	“l@s niñ@s”	“lxs niñxs”
<i>Eficiente, pero no inclusivo</i>	<i>Inclusivo, pero no eficiente</i>	<i>Inclusivo, pero no eficiente</i>	<i>Eficiente e inclusivo</i>	<i>Eficiente, no inclusivo, no académico</i>	<i>Eficiente, inclusivo, pero no legible.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la adaptación de la propuesta de Bórtoli (2022).

En cualquier caso, resulta interesante recordar que, hoy en día, sólo existen nueve mujeres académicas que ocupan alguna de las 46 plazas asignadas a la RAE, algo determinante y muy explicativo sobre el androcentrismo que sujeta la lengua castellana. Además, si se busca un lenguaje inclusivo a la par que eficaz y asumimos que el lenguaje ha estado en constante evolución desde sus orígenes -así ocurrió con algunas formas del castellano antiguo que actualmente han desaparecido o declinado (Echaide, 1969)-, carece de rigor no atender las demandas de una sociedad más plural e inclusiva con nuevas fórmulas lingüísticas. La inclusión de variantes lingüísticas inclusivas supone un avance del que parece que la RAE no quiere hacerse eco, máxime cuando sí se ha accedido a la inclusión en el diccionario de palabras que parecen un retroceso en el lenguaje académico como “almondiga”, “asín”, “albericoque”, “amigovio” o “conceto”. Por todo ello, se pretende demostrar que un lenguaje inclusivo es posible, aunque en ocasiones se deba recurrir a duplicaciones de género.

La organización de grupos y las relaciones sociométricas

La organización de grupos responde a la ordenación del alumnado dentro de la realidad educativa para estructurar la parte práctica de la labor docente. Tradicionalmente, la organización del grupo clase ha estado configurada de forma homogénea, entendiendo que el alumnado debía realizar la misma tarea, al mismo ritmo e intensidad, de manera simultánea y con el mismo refuerzo (Navas, 2010). Sin embargo, ahora sabemos que la heterogeneidad y la individualidad imperan en las aulas. A este factor se unen otros que motivan la necesidad de atender de forma especial la organización de grupos en el aula; así se destacan como motivos (Broitman et al., 2014; Cerezo et al., 2008; Monjas, 2008): facilitar el aprendizaje en función de los diferentes niveles de aprendizaje del alumnado, mejorar el aprovechamiento de los recursos espaciales y materiales, fomentar las relaciones entre el alumnado, facilitar las dinámicas de grupo y posibilitar entornos más seguros y controlados. No obstante, una de las principales dificultades a las que se enfrenta cualquier docente está ligada con la composición y organización de las alumnas y los alumnos y, su exposición al currículum oculto. En esta tarea, la intervención del docente para la organización del grupo clase puede ser determinante. Si es la profesora o el profesor es el que organiza al grupo en el aula (Navas, 2010):

- La agrupación será más rápida y equilibrada conductualmente.
- Permitirá atender mejor la diversidad del alumnado.
- Facilitará el control de las estudiantes y los estudiantes desplazados y en riesgo de exclusión.

Sin embargo (Subirats y Brullet, 1988):

- Expondrá los prejuicios y expectativas que tiene cada docente sobre el alumnado.
- Posiblemente ubicará a los alumnos y las alumnas más disruptivos en las zonas delanteras y a los y los estudiantes más respetuosos y competentes en las zonas traseras.
- Así mismo, tenderá a utilizar a las chicas como cortafuegos entre los varones con conductas disruptivas.

Con todo ello, la organización de grupos por parte del profesorado podrá reflejar las expectativas del docente sobre los diferentes tipos de estudiantes, que según las teorías sociométricas se clasifican en: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y adaptados o promedios (García-Bacete, 2008). Además, manifestará algunos prejuicios que ya se han observado en otras investigaciones (Cillesen et al., 1996); como por ejemplo que, los niños tienden a ser más disruptivos, mientras que las niñas tienden a tener más conductas prosociales y a pasar más inadvertidas.

Por otra parte, si es el alumnado el que se organiza en el aula distribuyéndose de forma autónoma, ya bien sea por prescripción del docente para la realización de una tarea o bien porque no se han establecido normas explícitas para la ubicación y agrupamiento en el aula, es posible que se observen las relaciones de poder y el diagrama de relaciones sociales del grupo clase. También, es probable que el estudiantado tienda a agruparse por géneros (Espinoza et al., 2020) e incluso que los varones monopolicen una mayor cantidad de espacio cuando se distribuyan de forma autónoma (Prieto y Delgado, 2017). En este sentido, algunos estudios también han señalado que los chicos suelen rechazar con mayor frecuencia que las chicas “a alguien que molesta, pega o es mal estudiante, mientras que las chicas suelen rechazar la falta de reciprocidad, el mal carácter, el aburrimiento o la ausencia de relación” (García-Bacete, 2008; p.65). De igual manera, “el rechazo en los chicos viene marcado por sus características comportamentales, mientras que las características asociadas al rechazo en las chicas parecen ser más sutiles” (Martin, 2016, p.539). En consecuencia, se han determinado como “razones básicas de aceptación: diversión, lealtad, influencia mutua, ayuda, contribución al propio bienestar y similitud, etc., mientras que, para el rechazo, las conductas como: ser agresivo, dominante, disruptivo, traicionar la confianza, ser desconsiderado y ser diferente” (Monjas et al., 2008, p.482).

Finalmente, como alternativa a ambos modelos, han emergido propuestas de organización mixta del aula. En ellas, el y la docente prescriben a las y los estudiantes unas normas sobre las que organizarse y, posteriormente, el alumnado elige a sus compañeros y compañeras. A veces, se pautan indicaciones concretas para llevar a cabo las agrupaciones, como por ejemplo que: éstas deban ser mixtas, deban estar configuradas por un número definido de personas, deban incorporar a un determinado compañero o compañera que previamente haya sido elegido por el profesor o la profesora o que, hayan de realizarse por criterios académicos, morfológicos o sociales. Sin embargo, no existen estudios en la actualidad que hayan revisado las ventajas e inconvenientes de este modelo de agrupamiento.

Los libros de texto y los recursos didácticos

La selección de materiales y recursos didácticos desempeña un papel relevante en la transmisión de estereotipos de género. Al igual que ocurría con el lenguaje oral, el lenguaje escrito y el lenguaje iconográfico presenta una elevada carga de COG (García-Ochoa y Martínez-Bello, 2014; Ochoa et al., 2006; Sadker y Saker, 2022). Este currículo se transmite mediante los cuentos infantiles (García-Villanueva y Hernández-Ramírez, 2016), las imágenes de los libros de texto (Gilbert, 1985), los materiales y juguetes presentes en las aulas (Pellicer y Asín, 2018), los espacios de juego (Bajaj, 2020), las proyecciones visuales (Soler-Campo y Saneleuterio-Temporal, 2022) y el propio contenido curricular (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2022).

Para entender la influencia que ejerce el discurso presente en los recursos materiales en relación con el sexismo se debe citar el Análisis Crítico del Discurso -CDA⁶⁹, *Critical Discourse Analysis*, por sus siglas en inglés- (Martínez-Lirola, 2022). Con este análisis se ha revelado que el discurso escrito en los libros de texto escolares exhibe una representación desequilibrada de varones y mujeres, tanto por la cantidad de apariciones, como por los roles que encarnan (CuramingyCuraming, 2020; Setyono, 2018). En los libros de texto las mujeres suelen quedar relegadas a posiciones secundarias (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014), asociadas a las labores de la crianza y el cuidado del hogar (Hamid et al., 2008; Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014). En esta línea, Aguilar (2021) señaló que tras el análisis de tres libros de texto actuales se evidenció la presencia de representaciones sesgadas de cada género, por ello, si los materiales utilizados en el aula presentan roles y estereotipos tradicionales de género, se refuerza la idea de que ciertos campos de estudio o profesiones son más adecuados para un género en particular. De hecho, la influencia de alguno de estos elementos se extiende más allá de la educación formal, por ejemplo, en los juguetes infantiles que se venden en las tiendas.

La brecha de género en la evaluación

La existencia de una brecha de género en las calificaciones y en la evaluación ha sido detectada por algunos autores (Doornkamp et al., 2022; Falch y Naper, 2013; Graetz y Karimi, 2022). La evaluación es el mecanismo de recogida de información que permite tomar decisiones sobre el

⁶⁹ Según Abril, (2012, p.43) el CDA se trata de un “conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso”.

desempeño del alumnado (Perrenoud, 2008). Sin embargo, este proceso no siempre se realiza de forma objetiva, dando lugar a que las creencias y expectativas del profesorado influyan en las decisiones finales. Esto da origen a la brecha de género en la evaluación, la cual se refiere a las diferencias en los resultados académicos entre estudiantes, hombres y mujeres, que no pueden ser explicadas únicamente por las diferencias en las habilidades o capacidades de los y las estudiantes.

Algunas evidencias de cómo este constructo opera en las escuelas han aparecido en los últimos años. En un estudio reciente realizado por Ferman y Fontes (2022), se observó que la evaluación competencial del alumnado a través de pruebas escritas correlacionaba con el comportamiento del alumnado, de este modo se identificó que el profesorado inflaba o bajaba las calificaciones de los escolares en función de la actitud del alumnado en el aula. Aunque esta evidencia no señalaba ninguna vinculación con el COG, sí que puso de manifiesto la inferencia que ejercía el comportamiento y el género sobre la evaluación del estudiantado. En cualquier caso, sí existen otros estudios donde se ha probado que las niñas obtienen mejores calificaciones en lengua y en matemáticas a nivel promedio que los chicos (Falch y Naper, 2013), a pesar de que los resultados de los exámenes suelen ser mejores en los chicos. Esto se explica por la interacción entre el profesorado y el alumnado, lo que genera un puente de conexión entre los rasgos de la personalidad y la evaluación (Graetz y Karimi, 2022).

Por otra parte, el propio género del docente también puede ser un factor determinante. Existen materias estereotipadas para cada género (LavySand, 2018), por lo que cuando un profesor o profesora ocupa un puesto de docencia en alguna de ellas sin que se corresponda con el género tradicionalmente asignado a esa área -véase el caso de impartir la asignatura de Informática por una mujer-, se demuestra que ese o esa docente puede haber acumulado experiencias y vivencias sesgadas y estereotipadas opuestas a las de su género (LavySand, *op.cit.*). En suma, es posible que se espere un menor esfuerzo en los chicos que en las chicas, lo que puede beneficiarlos al no exigirles tanto (HeyderyKessels, 2017); al mismo tiempo, los y las docentes con un sesgo hacia uno de los géneros tienden a premiar en sus evaluaciones a dicho género (Denessen et al., 2022). En consecuencia, se puede afirmar que las expectativas de género, los estereotipos de género y la evaluación son tres elementos que conjugan e interactúan entre ellos construyendo una brecha de género sobre la que se debe seguir investigando (Muntoni y Retelsdorf, 2018).

El contexto familiar en la transmisión del COG y las creencias epistemológicas

Al igual que la comunidad educativa, el contexto familiar ejerce una influencia constante en la promoción de los códigos de creencias de todo el estudiantado (Orihuela et al., 2021). En la sociedad contemporánea, las creencias sobre el conocimiento y, por ende, sobre la igualdad de género, se forjan dentro y fuera de las instituciones educativas y comienzan desde edades muy tempranas (Schommer-Aikins, 1990). La interacción con la familia desempeña un papel fundamental en la socialización de cada joven, moldeando sus actitudes, valores y percepciones sobre las relaciones de género. No obstante, la transferencia que se produce desde esta institución puede ser analizada desde el enfoque de las creencias epistemológicas (Schommer-Aikins, 2012) para conocer cómo actúan mediante el COG.

Según la teoría de Schommer, las creencias epistemológicas se refieren a las creencias que tiene una persona acerca de la naturaleza del conocimiento y de cómo se adquiere cualquier aprendizaje (Hashweh, 1996). Según esta teoría, se distinguen tres dimensiones (Schommer-Aikins, 1990, Schommer- Aikins, 2012; Schommer- Aikins, 2019):

- *Estructura del conocimiento:* La naturaleza del conocimiento puede configurarse y entenderse como un constructo estático o dinámico. Las personas que consideran el conocimiento estático lo asumen como una verdad absoluta, infinita, fija e inmóvil. Por su parte, las creencias sobre un pensamiento dinámico asumen que el conocimiento es algo cambiante y en constante evolución, sujeto a revisión sobre la base de las nuevas evidencias.
- *Certeza del conocimiento:* La convicción sobre la realidad de un conocimiento origina creencias de conocimiento simples y complejas. Las creencias simples asientan la idea de que cualquier conocimiento es verdadero o falso, sin dejar espacio a las ambigüedades o posiciones intermedias. En contraposición, las creencias complejas adjudican al conocimiento una construcción más elaborada. Asumen que pueden existir diferentes evidencias en función de los argumentos y la información consultada, originan múltiples perspectivas y diferentes grados de certeza.
- *Control del conocimiento:* esta dimensión distingue las creencias del conocimiento innato de las adquiridas. Para las primeras se asocia el conocimiento como una predisposición adherida a cada individuo desde el nacimiento y se concibe el aprendizaje de nuevas habilidades como algo difícilmente alcanzable para aquellas personas que no poseen las

destrezas oportunas. En cambio, las creencias del conocimiento adquirido consideran el aprendizaje como un proceso activo y experiencial, sujeto a cambios y evolución en función del esfuerzo de cada individuo.

Resulta preciso realizar un análisis de cómo las familias, los padres y las madres deberían optar por fomentar valores y creencias a los menores mediante la utilización de estructuras de conocimiento dinámicas, complejas y basadas en el reconocimiento de la plasticidad y la adquisición de cualquier aprendizaje. En la Tabla 6 se presenta un análisis de la correlación entre las diferentes corrientes dogmáticas de la teoría de Schommer, así como las ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Tabla 6

Influencia de las creencias epistemológicas de las familias en el desarrollo personal de los hijos e hijas

Estructura del conocimiento
<i>Estática.</i> Las familias que trasladan esta creencia a sus hijos aportan una visión dogmática del mundo, limitan la capacidad de los jóvenes para pensar de forma crítica, no promueven la existencia de otros puntos de vista y tienden a formar a sus hijos e hijas de forma más autoritaria.
<i>Dinámica.</i> Las familias que transfieren creencias de que el conocimiento es cambiante promueven en los menores una actitud de apertura y flexibilidad, fomentando una mentalidad abierta y un aprendizaje continuo.
Certeza del conocimiento
<i>Simple.</i> Los progenitores que tienen creencias del conocimiento simple transmiten valores de forma categórica y no generan espacios de discusión o debate para la atender nuevas ideas.
<i>Compleja.</i> Las familias con creencias de conocimiento complejas ayudan a sus hijos y a sus hijas a lidiar con la ambigüedad y la incertidumbre, fomentan la tolerancia hacia otros puntos de vista y promueven una visión del mundo como un entorno desafiante del que poder aprender.
Control del conocimiento
<i>Innato.</i> Las creencias de conocimiento innato pueden desalentar a los hijos y las hijas al atribuir sus éxitos o fracasos a sus capacidades innatas. Se presta a instaurar una visión estática y desmotivadora del aprendizaje, en la que poco se puede hacer para cambiar; coartando el desarrollo personal.
<i>Adquirido.</i> Los padres y madres que refuerzan la creencia del conocimiento adquirido dotan de una mayor importancia al esfuerzo, la perseverancia y la dedicación, convirtiendo a los niños en personas más proactivas y autónomas.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las creencias epistemológicas en relación con la igualdad de género también se transfieren por medio de la socialización con los niños y niñas en sus primeros años de vida (Bolaños y Stuart-Ribero, 2019). Los roles y expectativas de género se transmiten mediante la observación y la internalización de las normas establecidas en el hogar (Reichelt et

al., 2021). De este modo, si en una familia se promueve la igualdad de género, los niños y las niñas crecerán con una mayor conciencia sobre la equidad y la no discriminación por razón de género. En consecuencia, los estilos de crianza son determinantes para el desarrollo emocional y para los aprendizajes conscientes e inconscientes que reciben las y los menores (Vilugrón, 2022). Algunos de los descriptores tradicionales de esta transferencia de valores son los siguientes:

- *Las tareas del hogar.* En los hogares donde se distribuyen de manera equitativa las tareas domésticas entre padres y madres se transmite la creencia de una ausencia de roles de género atribuidos a unas u otras tareas. A su vez, se muestra a los niños y a las niñas que ambos sexos pueden asumir responsabilidades domésticas y laborales, fomentando la creencia de que hombres y mujeres merecen el mismo trato y oportunidades (Batu y Seo, 2022).
- *El diálogo abierto y respetuoso.* Las familias donde se promueve el diálogo abierto sobre temas de género y donde no se vituperan los estereotipos de género, logran generar un espacio respetuoso para que cada joven desarrolle una comprensión crítica sobre las desigualdades existentes y, en última instancia, aboguen por la igualdad. (Cuervo-Martínez, 2010). En esta línea, los estilos de crianza democráticos tienden a ser los más habituales tal y como se ha demostrado en los estudios de Vilugrón et al. (2022).
- *La libertad de elección.* La orientación sexual es una parte fundamental de la identidad de cada individuo, por lo que descubrir y aceptar esta dimensión es un proceso personal y único. La libertad de elección y decisión sobre la orientación sexual es un derecho humano fundamental que debe respetarse en todas las etapas de la vida, incluyendo la infancia y la adolescencia (Martínez de Pisón Caverro, 2020). En este contexto, el papel de la familia es crucial para crear un entorno seguro y comprensivo que fomente la autonomía y el respeto a la identidad de cada menor (Alcolea-Pérez, 2020; González-Calderón, 2015). Para ello, la familia como institución:
 - Debe reconocer la diversidad sexual.
 - Ha de ejercer la escucha activa y la empatía.
 - No debe imponer expectativas o prejuicios basados en normas sociales restrictivas.
 - No debe generar rechazo por lo diferente.

- Ha de brindar un apoyo incondicional independientemente de la orientación sexual del menor.
- *El tiempo dedicado al cuidado del menor.* La implicación paterna se define por los parámetros de responsabilidad, disponibilidad e interacción (Barbeta-Viñas, 2020). En todos ellos, el tiempo que padres y madres dedican al cuidado del menor es un reflejo de los roles de género que se transmiten en la familia (Wellington, 2022). Una distribución equitativa del tiempo muestra a los niños y las niñas que ambos géneros pueden asumir responsabilidades en el cuidado y crianza de los hijos (Zarra-Nezhad et al., 2022). Cuando tanto el padre como la madre participan activamente en las tareas de cuidado, como bañar al bebé preparar las comidas o ayudar con la tarea, se rompen estereotipos de género y se fomenta la idea de que ambos géneros pueden desempeñar roles similares en el hogar. Al mismo tiempo, una familia que permite que el padre tenga tiempo de calidad con los hijos y participe en actividades recreativas, demuestra que el cuidado y la crianza no son exclusivamente responsabilidad de la madre.
- *Seguimiento de la salud del menor.* El acompañamiento al médico es una oportunidad para mostrar a los menores que su salud y bienestar son igualmente importantes para madres y padres, independientemente de su género (Flaquer, 2020). Esto también permite que los hijos y las hijas vean modelos de paternidad activa y comprometida (Viñas, 2019). La participación regular del padre en las visitas médicas muestra al menor que su bienestar es una prioridad para él y que está dispuesto a brindar el apoyo necesario. En suma, en el estudio realizado por Moralez-Rodríguez y Bedoll-Maldonado (2022), con 246 jóvenes con edades promedio de 11 años, se demostró que una mayor implicación paterna reduce la depresión y la ansiedad de los adolescentes. A su vez, una madre que involucra al padre en las decisiones relacionadas con la salud del infante o que solicita su opinión durante las visitas médicas, crea un ambiente en el que ambos progenitores comparten responsabilidades y toman decisiones conjuntas sobre el cuidado del menor.
- *Seguimiento de la educación.* El acompañamiento escolar que se ha de brindar fuera de la escuela ha sido realizado tradicionalmente por las madres (Flaquer et al., 2019). Este hecho ha sido producido por un cúmulo de factores contextuales ligados al acceso al mundo laboral de las mujeres y al patriarcado (Bullough et al., 2022). Sin embargo, se debe instar a las familias a que muestren una participación y seguimiento más equitativo en esta tarea. En consecuencia, cuando un padre muestra interés genuino en el progreso educativo del

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

niño, asiste a reuniones escolares y colabora con las tareas educativas, genera un mecanismo protector que contribuye a eliminar la noción de que el papel del padre es meramente proveer económicamente.

2.3. Capítulo 3. Las consecuencias del bienestar psicológico del profesorado

2.3.1. Conceptualización del bienestar psicológico

Los primeros estudios que abordaron el bienestar comenzaron en la década de los 70 de la mano de Andrews y Withey (1976), quienes describían el bienestar como un componente triárquico, compuesto por tres factores: el afecto positivo (AP), el afecto negativo (AN) y el juicio o valoración que se hacía de los dos primeros. El AP y AN se identificaron como constructos independientes (Bryant y Veroff, 1982; Diener y Biswas-Diener, 2008; Zevon y Tellegen, 1982) y en función del balance que se realizaba entre ellos se definía el estado de bienestar de cada individuo. En consecuencia, el componente cognitivo que regulaba o medía el grado de satisfacción personal terminó originando a la postre el concepto de bienestar psicológico (*BP*).

Las primeras teorías sobre el bienestar psicológico (Diener y Larsen, 1991; Ryan, et al., 1996) se postularon sobre el logro y la satisfacción de las necesidades básicas e intrínsecas. En estas teorías se perseguía un bienestar psicológico en el que según Solano (2009, p.46): “las personas más felices eran aquellas que tenían metas vitales más intrínsecas, con mayor coherencia y que otorgaban mayor significado personal”. Sin embargo, aparecieron con posterioridad otras corrientes que comenzaron a categorizar el bienestar psicológico como un constructo más complejo. Bajo esta premisa, Ryff (1989) impulsó el estudio del bienestar psicológico fundamentándolo en las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital (Solano, op. cit.). La propuesta de Ryff (1989a, 1989b) y Ryff y Keyes (1995) presenta un enfoque del bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones (véase Figura 4): autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal. La fundamentación teórica de Ryff ha sido validada, probada y evidenciada en múltiples investigaciones (Blasco-Belled y Alsinet, 2022; Chan et al., 2017; Lee et al., 2019; Ryff, 2013; Seifert, 2005; Villarosa y Ganotice, 2018) por lo que se considera uno de los grandes referentes epistemológicos en este campo de la psicología.

Figura 4

Factores del bienestar psicológico



Fuente: elaboración propia

Por ende, los seis factores que definen el bienestar psicológico así se caracterizan de la siguiente manera (Ryff, 1989):

- *Autoaceptación*: Esta dimensión se refiere a la aceptación y aprecio por uno mismo, incluyendo la capacidad de reconocer y aceptar tanto las cualidades positivas como las áreas de mejora en uno mismo. Implica una autoevaluación realista y positiva sin juzgarse excesivamente.
- *Relaciones positivas con los demás*: Esta dimensión se centra en la calidad y profundidad de las relaciones interpersonales. Implica la capacidad de establecer y mantener relaciones significativas y afectivamente gratificantes con otras personas, experimentando empatía, apoyo social y conexión emocional.
- *Autonomía*: La autonomía se refiere a la capacidad de actuar y tomar decisiones de acuerdo con los propios valores, intereses y objetivos, en lugar de ser influenciado en exceso por presiones externas. Implica sentirse libre para expresar la propia individualidad y ejercer el control sobre la propia vida.
- *Dominio del entorno*: Este factor se relaciona con la percepción de competencia y eficacia en el manejo de situaciones y desafíos en la vida. Incluye la sensación de ser capaz de influir en el entorno y enfrentar las demandas de manera efectiva.

- *Propósito en la vida*: Implica tener un sentido de dirección y objetivos en la vida. Las personas que experimentan alta puntuación en esta dimensión sienten que sus acciones y esfuerzos tienen un propósito y contribuyen a algo más grande que ellas mismas.
- *Crecimiento personal*: Esta dimensión se refiere al deseo y la capacidad de continuar aprendiendo y creciendo a lo largo de la vida. Incluye la apertura a nuevas experiencias, la búsqueda activa de desafíos y la disposición para cambiar y adaptarse.

Con posterioridad a esta teoría, han emergido, aunque con menor éxito, otros postulados como: la teoría de la discrepancia (Michalos, 1986; Higgins, 1987), la teoría de las comparaciones sociales (Wills, 1981), la teoría de la adaptación (Myers, 1992), los modelos situacionales y personológicos (Costa y McCrae, 1984; Diener et al., 1991; Hotard et al., 1998; Lyubomirsky, 2007) y, en los inicios del siglo XX, otras concepciones modernas sobre el bienestar (Tabla 7). Entre estas últimas destacan la corriente de Seligman y Csikszentmihalyi (2000), para quienes el bienestar psicológico abarca cinco dimensiones clave: emociones positivas, compromiso, relaciones interpersonales significativas, sentido de logro y significado en la vida. Estas dimensiones son interdependientes y contribuyen a una sensación global de satisfacción y plenitud. Esta teoría se encuentra enmarcada en la corriente de la psicología positiva (Gable et al., 2005), en la que Csikszentmihalyi fue un pionero, y con ella se busca comprender y promover los aspectos saludables y positivos de la experiencia humana.

Tabla 7

Modelos alternativos a la propuesta de Ryff

Modelo teórico	¿Cómo se logra el bienestar psicológico? (Solano, 2009)
Situacional - Bottom Up (Diener et al., 1991)	Mediante la suma de los momentos felices <i>Inconveniente:</i> dependiente del contexto
Personológico – Top Down (Lyubomirsky, 2007)	El bienestar psicológico es una disposición natural del individuo, un rasgo de la personalidad, que si se tiene se alcanza. <i>Inconveniente:</i> dependiente de las variables de la personalidad.
Adaptativo (Myers, 1992)	El bienestar y la felicidad se adaptan a las circunstancias personales que vivencia cada individuo. <i>Inconveniente:</i> los cambios que se producen no siempre retornan o alcanzan el mismo nivel de satisfacción. Se generan percepciones sesgadas de los cambios. Por ejemplo: después de ganar la lotería o quedar incapacitado por un accidente.
Discrepancias (Michalos, 1986)	El bienestar se explica por la comparación que hacen las personas entre sus estándares personales y el nivel de condiciones actuales. <i>Inconveniente:</i> la medición del bienestar psicológico fluctúa en función del objetivo estándar que cada individuo se marca.
Comparaciones sociales (Wills, 1981)	El bienestar psicológico depende de la comparación con otras personas menos afortunadas. <i>Inconveniente:</i> impulsa a los sujetos a denigrar a los demás o incluso atacarles físicamente para forzar una mejora en el sentimiento de bienestar.
Espiritual (Csikszentmihalyi, 1998)	El bienestar es una condición vital que se alcanza centrándose en una tarea como pintar, hacer deporte o meditar (experiencia de flujo) y consigue controlar la presión que ejercen otros aspectos sobre el bienestar (entropía psíquica). <i>Inconvenientes:</i> considera que el bienestar psicológico es un estado en el que no influyen la cobertura de las necesidades básicas, como el sustento económico.

Fuente: elaboración propia basada en Solano (2009).

El bienestar psicológico se ha definido como un estado de equilibrio y armonía en la esfera emocional (Dejonckheere et al., 2019), cognitiva (Hawthorne et al., 2019) y social de un individuo (Jebb et al., 2020), caracterizado por una evaluación positiva de la vida (Anglim et al., 2020), el desarrollo de habilidades efectivas (Narváez et al., 2021), el desarrollo del ocio y el tiempo libre (García-Castilla et al., 2016), la consecución de los proyectos vitales (Martínez Debs, 2020), el estado de la salud percibida (Asencio et al., 2013; Lades et al., 2020), el control emocional en las relaciones familiares (Nomaguchi y Milkie, 2020), la promoción de las emociones positivas y la atención plena en ellas (Waters, 2022); la cobertura de las necesidades básicas (Herrea et al., 2021; Sacks et al., 2010), la conexión con la naturaleza (Pritchard et al., 2020), la satisfacción eudaimónica (derKinderen y Khapova, 2020; Wiklund et al., 2019) y la

adaptación exitosa a los desafíos y cambios del entorno (Blanchflower y Oswald, 2018). A su vez, el bienestar psicológico ha sido un término asociado a la salud mental, a la correcta regulación de las emociones y al bienestar social (Shah et al., 2020). No obstante, el bienestar psicológico no solo se trata de la ausencia de trastornos mentales, sino de la presencia de factores positivos que promueven la resiliencia y el desarrollo integral del ser humano (Díaz-Esterri et al., 2022).

En cualquiera de los casos, e independientemente de la estructura teórica y factorial que se utilice para conceptualizar al concepto de bienestar psicológico, múltiples investigaciones recientes respaldan la importancia de este constructo para la salud mental y el funcionamiento óptimo del organismo (Melnik et al., 2020; San Juan et al., 2021; Søvold et al., 2021).

2.3.2. El bienestar psicológico del docente

La producción científica sobre el estudio del bienestar psicológico en los docentes ha aumentado progresivamente en los últimos años (Redondo-Trujillo et al., 2023). Una de las razones de este interés tiene que ver con el alto nivel de injerencia que tiene sobre la vida educativa de los estudiantes (Contreras, 1987) pero, también porque la profesión docente se asienta como una de las actividades profesionales que genera mayores niveles de estrés y ansiedad (Carlo et al., 2013; Puertas Molero et al., 2018). El análisis del bienestar psicológico de los docentes tiende a enlazarse con la personalidad de cada individuo y con el bienestar psicológico subjetivo, en donde se enmarcan la capacidad de desarrollo personal y laboral dentro de las instituciones educativas; así como los factores que se asocian al contexto de los centros educativos y del propio alumnado (Campos et al., 2018). En consecuencia, para realizar un acercamiento teórico a este constructo se tomará como referencia la propuesta de Benevene et al. (2020) quienes plantean organizar la información recogida sobre el bienestar psicológico de los docentes en cinco componentes. A partir de ello, se modificará alguna de las categorías y se desestimarán la última dimensión por tratarse de los instrumentos de medición de dicho constructo. De este modo, se estudiará el bienestar psicológico de los docentes a partir de la influencia que ejercen estos cuatro parámetros: 1) las competencias personales de cada docente; 2) el burnout y el entorno laboral; 3) la felicidad subjetiva de los docentes y su relación con la salud, la autoestima y las emociones positivas; 4) el contexto escolar y las instituciones educativas.

2.3.2.1. Las competencias personales de cada docente

El estudio del bienestar psicológico de los docentes requiere conocer cuáles son los componentes individuales y cómo afectan a cada docente como individuo. Como prueba de ello, un estudio realizado por Hernández et al. (2010) para el colegio de psicólogos de la Comunidad de Madrid tomó como muestra a 486 docentes y analizó las competencias interpersonales que poseían los docentes con alto nivel de bienestar psico-profesional, así como las contra-competencias de los docentes con bajo nivel de bienestar, mediante dos instrumentos: el 3PD (Perfil Psicoprofesional del Docente) y IBADA (Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada).

Con todo ello, se elaboró el IBYS (Programa de Intervención en el Bienestar y Satisfacción de los Docentes) donde se determinó que los docentes con altos niveles de bienestar personal en el ámbito laboral presentaban un buen dominio de la empatía, buena capacidad para comprender contextos sociales y educativos, ausencia de prejuicios y expectativas negativas sobre el alumnado, interés por la lucha y la positivización de la docencia; así como una actitud proactiva y positiva ante las dificultades y las familias. En contrapartida, el aislamiento, las conductas antisociales hacía los compañeros, la necesidad de aprobación, la dependencia sociolaboral hacia los compañeros, las expectativas negativas sostenidas en el alumnado (Loh, 2019), el análisis negativo del entorno escolar y la disposición de una actitud defensiva ante las familias, fueron señaladas como competencias propias de los docentes con bajos niveles de satisfacción laboral (Hernández et al., *op. cit.*).

La inteligencia emocional de los docentes también se ha posicionado como otro aspecto esencial que repercute sobre el bienestar del profesorado, tanto en las primeras etapas de la enseñanza (Mérida-López et al., 2022), como en las universitarias (Argota-Pérez et al., 2019; Tacca-Huamán et al., 2020). En suma, esta repercusión es bidireccional y algunos estudios han señalado que los docentes con dominio de la inteligencia emocional lidian de forma más eficaz con los problemas diarios de la escuela y la docencia (Gallego et al., 1999). No obstante, se ha teorizado sobre la importancia que reporta la formación en inteligencia emocional de los docentes con el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado; llegando a la conclusión de que ambos parámetros están interconectados (Lozada y Rodríguez, 2019).

En la misma línea, Wrong (2019) estudió cómo influía la personalidad de cada docente en las creencias sobre su desarrollo profesional, evidenciando que los profesionales docentes con personalidades extrovertidas e intuitivas tendían a tener una mejor valoración de estas creencias. Por ende, estos hallazgos refuerzan la premisa de cómo el efecto Pigmalión fortalece las actitudes de cada uno y como la personalidad de cada docente resulta determinante ante el grado de gratificación y percepción de la productividad en la docencia.

A todo ello, Marchesi (2007) señaló que el bienestar docente se fundamentaba en tres pilares fundamentales: el fortalecimiento de las competencias profesionales, el equilibrio emocional y el compromiso moral. Las competencias profesionales que todo profesor debía poseer para completarse como docente envolvían no solo la transferencia de conocimientos al estudiantado, sino también un conjunto de habilidades entre las que destacaba: la capacidad para fomentar la curiosidad y el deseo de aprender en las y los estudiantes, la pericia para el desarrollo afectivo de los alumnos y las alumnas, la destreza para promover la convivencia escolar y fomentar la autonomía moral, la iniciativa para participar activamente en una educación multicultural, la colaboración con las familias y el trabajo en equipo. En el ámbito emocional, Marchesi destacó que las autoridades educativas debían reconocer que el desarrollo profesional de los docentes y la calidad de la enseñanza están severamente ligados a la sensación de ser comprendidos, valorados y respaldados. En consecuencia, la empatía y el apoyo emocional son, por tanto, componentes esenciales del bienestar docente. Por último, el compromiso moral representa otro aspecto fundamental del bienestar docente ya que es difícil convertirse en un buen profesor o profesora si no se tiene una brújula moral que guíe y corrija las acciones educativas. Esta referencia moral sirve como un cuaderno de bitácora, orientando la práctica educativa hacia un camino de integridad y responsabilidad.

2.3.2.2. El burnout y el entorno laboral

El burnout es un término que proviene del mundo del deporte y que comenzó a utilizarse para referirse a la frustración causada en los deportistas que no eran capaces de lograr los resultados deseados a pesar del esfuerzo y la intensidad empleada. De este concepto, surgieron algunas variantes, entre las que destaca el síndrome de burnout docente, considerado como un estado de agotamiento físico, mental y emocional que resulta de la exposición crónica al estrés laboral del contexto educativo (Extremera et al., 2010). Según Marente y Antonio (2006, p.1) “se puede considerar un trastorno adaptativo crónico y puede manifestarse tanto por un excesivo grado de

exigencia como por escasez de recursos”. Este fenómeno no es exclusivo de la docencia y se observa con frecuencia en las profesiones asistenciales puesto que implica una interacción intensa y continua ante personas y situaciones que hacen sentirse al individuo abrumado, desmotivado y agotado, lo que puede afectar significativamente a su rendimiento laboral y su calidad de vida en general. De la misma manera, Fernández-Puig et al. (2015) sugieren que los agentes psicosociales son la causa primordial de pérdida de salud en los docentes, manifestándose mediante el estrés crónico. Estos agentes psicosociales son determinantes, tanto es así que una mejora de las interacciones sociales con los compañeros de los equipos docentes disminuye la ansiedad, el estrés, la depresión y las conductas inadaptativas (Alvites-Huamani, 2019).

El burnout docente se caracteriza por tres componentes principales que han sido extraídos de una adaptación al Inventario de Burnout de Maslach para docentes, MBI-ED (Maslach y Jackson, 1986; 1996). Se trata de un manual ampliamente utilizado y que desde sus primeras aplicaciones fue señalado como un instrumento con un alto nivel de fiabilidad (Schaufeli, 1994). En consecuencia, los tres factores que lo conforman se han asentado con robustez como los elementos que categorizan teóricamente al síndrome de Burnout:

A. *Agotamiento Emocional*: este es el principal rasgo del estrés docente (Marente y Antonio, 2006). Según Marsano-Rodríguez (2023, p.25) se define como la “falta de energía o fatiga que experimenta una persona cuando agota sus recursos emocionales para lidiar con la tensión en el trabajo”. El profesorado que presenta agotamiento emocional se siente emocionalmente cansado y drenado, es incapaz de hacer frente a las demandas emocionales de su trabajo y siente que han llegado al límite de sus recursos emocionales y no pueden ofrecer más a su alumnado. Dentro del agotamiento emocional podemos destacar dos componentes:

1. *Cansancio físico, emocional y mental*, entendido como el acto o efecto de desfallecer debido a la extenuación de la tarea. Esta sensación se origina principalmente por la tensión pedagógica del contexto educativo, la actitud corporal que debe mantener la docente y el docente mientras imparte docencia, las exigencias excesivas y la falta de recursos apropiados.
2. *Frustración*: se manifiesta como una actitud negativa ante la incapacidad de alcanzar metas o satisfacer anhelos. Esta sensación de insatisfacción constante

mina la motivación y el sentido de logro en el trabajo (Aguilar, 2022), contribuyendo así al desarrollo del síndrome de burnout.

B. *Despersonalización*: se produce cuando las y los docentes desarrollan actitudes y sentimientos negativos hacia sus alumnas y alumnos, su trabajo y sus compañeros. Cuando esto ocurre el profesorado puede volverse cínico, distante y deshumanizado en sus interacciones con el estudiantado, perdiendo la empatía y el interés por las necesidades individuales del alumnado (Polo et al., 2021). Según Marsano-Rodríguez (2023) existen tres componentes que lo definen:

1. *Apatía o desmotivación*: tiende a vislumbrarse mediante una falta de interés por continuar con las tareas pedagógicas y las funciones docentes.
2. *Culpabilidad*: se trata de una experiencia emocional compleja que afecta a las y los educadores cuando surge una discrepancia entre lo que sienten que deberían hacer como docentes (ser comprensivos, motivadores y atentos) y lo que realmente pueden hacer dadas las circunstancias desafiantes en las que se encuentran.
3. *Insensibilidad*: Esta cualidad se asocia a las situaciones en las que las y los docentes son incapaces de entender las demandas emocionales de sus alumnas alumnos e incluso cuando muestran una actitud despectiva y desafiante ante los retos del contexto educativo. La falta de empatía suele ser la principal causa de este elemento.

C. *Reducción de la realización personal*: las y los docentes afectados por el burnout sienten una disminución en su autoestima profesional debido al fracaso profesional. A menudo, tienen la sensación de no ser competentes en su día a día, lo que conduce a una disminución en su rendimiento laboral y a una sensación de falta de logro personal. De hecho, tal y como señala Salcedo y Falcón, (2023, p.74): “Hay cierta evidencia empírica que establece una relación directa entre los niveles altos de autoestima y la prevención del burnout”. La ausencia de empatía escucha activa, tolerancia y entusiasmo son algunos de los componentes que se asocian a esta dimensión.

En cualquier caso, aunque el MDI-ED es una de las principales herramientas para medir el estrés, no es la única. Así podemos señalar: el cuestionario de estrés parental (Abidin 1982); el Inventario de Estrés Percibido, PSS-14 (Cohen et al., 1983); el cuestionario de Demanda-

Control-Apoyo (Karasek, 1998); o el Cuestionario de Esfuerzo-Retrribución, ERI, (Siegrist, 2004), entre otros.

Por otro lado, el burnout docente además de ser causado por una variedad de factores como los que se han presentado, también se ha asociado a una carga de trabajo excesiva, falta de apoyo por parte de la administración escolar, conflictos con los estudiantes o padres, y la falta de reconocimiento o recompensa por el trabajo realizado. Estos referentes han sido señalados por el Eurydice (2021) como un elemento nuclear y vertebrador del bienestar del profesorado. En consecuencia, las tareas que se han identificado como una fuente de estrés alto y muy alto en el informe de la Comisión Europea desarrollado en el año 2021 titulado “Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being⁷⁰” (2021) (véase Figura 5).

Figura 5

Factores que generan estrés alto o muy alto en el personal docente.



Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, el estrés es un problema grave que no solo afecta la salud y el bienestar de las y los docentes, sino también la calidad de la educación que se ofrece al estudiantado.

⁷⁰ https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

2.3.2.3. *La felicidad subjetiva de los docentes y la inteligencia emocional*

La felicidad es un constructo ampliamente estudiado que ha sido descrito como una experiencia emocional placentera (Diener et al., 1985), pero de la que no se ha logrado tener un consenso acerca de lo que significa puesto que existen múltiples conceptos sobre los que se ha construido. En suma, emerge sobre una valoración subjetiva de cada individuo. Por esta razón, a lo largo de la historia reciente se ha intentado diseñar una fórmula matemática (Figura 6) que explicase las variables que influyen en la felicidad. Una de las propuestas más aceptadas es la presentada por Lykken y Tellegen (1996) quienes desarrollaron un estudio con una muestra basada en registros de nacimiento de varios miles de gemelos de mediana edad. Para el estudio se utilizó la escala de *Bienestar del Cuestionario de Personalidad Multidimensional* (WB) y se concluyó que entre el 44% y el 52% de la felicidad de cada individuo correspondía a un rango fijo producido por la herencia, el desarrollo personal y los componentes intrínsecos de cada persona. De ese porcentaje de rango fijo, aproximadamente el 80% se asoció a la herencia genética. A su vez, los resultados que se obtuvieron indicaron que ni el nivel socioeconómico, ni el nivel educativo, ni el ingreso familiar, ni la vinculación conyugal, ni las creencias religiosas podrían representar más del 3% de la varianza de ese rango fijo del bienestar subjetivo asociado a la felicidad. El porcentaje restante del bienestar subjetivo correspondía al rango variable que estaba configurado por dos parámetros: las circunstancias externas de cada individuo, que ocupaban en torno al 14% y el 18%, y los factores personales adquiridos mediante la interacción con el contexto, que adquiriría valores entre el 20% y el 40 %.

Figura 6

Fórmula del bienestar subjetivo. Felicidad.



Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencia estas teorías, se ha analizado la felicidad laboral como un subconstructo dentro de la felicidad general. Para ello, se ha asociado el bienestar subjetivo en el ámbito laboral a diferentes dimensiones, tales como: la felicidad hedonista, la responsabilidad individual y la idealización de la felicidad (Fondon-Ludeña et al., 2019). De esta manera, estos autores señalan que la felicidad laboral parte de entender el trabajo como una oportunidad de crecimiento personal a partir de un apropiado estado de salud mental y física.

Desde de la psicología positiva, el análisis de la felicidad laboral se ha medido mediante la satisfacción laboral (Muñoz y Riaño-Casallas, 2021; Skinner et al., 2021), de hecho, la traslación desde el concepto de felicidad al de satisfacción parece más acertada según señala Salas (2013, p.87) quien aboga por sustituir el término de felicidad laboral por el de satisfacción laboral puesto que es “la medida más conocida de felicidad en el trabajo y que puede recoger tanto aspectos hedónicos como eudaimónicos del puesto de trabajo”.

Por consiguiente, se hace necesario fijar la atención en la satisfacción laboral dentro del ámbito educativo, por lo que para un mejor entendimiento del estado de la cuestión se puede recurrir a algunos estudios sobre la felicidad en el ámbito docente. Al respecto, las investigaciones desarrolladas por López-Martínez et al., (2023) hallaron, en una muestra de 300 docentes de las etapas de infantil y primaria de la ciudad de Granada (España), que las y los docentes que habían realizado cursos de formación en inteligencia emocional y en otros contenidos asociados al bienestar personal y a la psicología positiva, obtenían mejores puntajes en felicidad que el resto de las y los docentes. De la misma manera, en esta investigación se demostró que el profesorado de mayor edad gestionaba mejor sus aulas, eran más organizados, tenían mayores retribuciones por antigüedad y, en consecuencia, mostraban mayores niveles de felicidad. En contraposición, Gijón-Espinosa (2007) evidenció en una muestra incidental de docentes de las etapas de infantil, primaria y secundaria (N=224) que tras la aplicación de la Escala de Felicidad de Alarcón (2006) las y los profesores de menor edad (rango 23-43 años) mostraban índices de felicidad relativamente superiores a los de mayor edad (43-65 años); al mismo tiempo las y los docentes solteros y casados tenían corolarios de bienestar subjetivo muy parejos, aunque claramente superiores al profesorado viudo y divorciado. No obstante, para otros autores como Muñoz y Riaño-Casallas (2021) no se han encontrado diferencias significativas en la felicidad en variables como el género, la edad, el tipo de contratación o la formación académica de acceso a la docencia; pero sí se han observado diferencias

estadísticamente significativas en la felicidad en función del nivel de enseñanza y la institución educativa en la que desarrollan sus funciones. Este hecho iría más en la línea de autores como Kun y Gadanez (2019) quienes determinan que el contexto escolar del centro, su ubicación y las condiciones laborales influyen determinantemente en la felicidad del profesorado.

Como solución para aquellos contextos laborales en donde no se promueve un ambiente positivo y en donde no se impulsa la felicidad y el bienestar, estos mismos autores (Kun y Gadanez, 2019) plantean tres posibles líneas de trabajo:

- Retroalimentar las virtudes y fortalezas del profesorado para recompensar y reforzar su esfuerzo y dedicación.
- Asignar las tareas laborales a las características de cada docente. Definiendo las tareas que mejor se adaptan al perfil competencial de cada individuo.
- Impulsar el *focusedbrief coaching*, del inglés *coaching breve basado en soluciones*. En otras palabras, formar al profesorado en la adquisición de herramientas que repercutan en un mayor dominio de su bienestar psicológico y su felicidad.

Por otro lado, Gijón-Espinosa (2007) propone como pauta para mejorar la felicidad replicar los comportamientos y maneras de pensar de las personas que son felices, apuntando, además, la necesidad de generar entornos y contexto facilitadores del bienestar personal. Así mismo, López-Sánchez et al. (2017), en un estudio cualitativo con 12 grupos de discusión en los que participaron 42 docentes de Andalucía, determinaron que el profesorado necesita recibir formación competencial para gestionar mejor la felicidad mediante la formación en tres disciplinas: psicológica, política y económica.

Finalmente, se han encontrado algunos manuscritos que han abordado la influencia que ejerce el bienestar subjetivo y la felicidad con la configuración en la carrera profesional. Por esta razón, la felicidad del profesorado también se ha señalado como un factor determinante en el nivel de compromiso con la docencia, repercutiendo sobre el bienestar psicológico del profesorado y a la postre sobre el propio estudiantado (Kun y Gadanez, 2022).

2.3.2.4. *El contexto escolar y las instituciones educativas*

A la vista de lo expuesto en apartados anteriores y ante la diversidad de factores que influyen en el bienestar psicológico del profesorado, se ha considerado completar este análisis realizando una recopilación del conjunto de variables que dentro del ámbito educativo se han descrito como descriptores del bienestar psicológico del profesorado para con el contexto escolar y las instituciones educativas. Para esta revisión tomaremos como referencia el estudio realizado por Benvene (2020, p.1239) quien afirma que “se ha descubierto que el bienestar está relacionado con una relación positiva con los estudiantes, colegas y familias, así como con mejores resultados académicos de los alumnos”. Del mismo modo, el Informe Eurydice del año 2021⁷¹ (Birch, 2021) agrupa todos los elementos vinculados al contexto escolar (Figura 7) en torno a cuatro categorías: el funcionamiento del centro; las condiciones laborales; las relaciones con el alumnado; y, las relaciones con el resto de personal docente. Con ello, no se pretende obviar el resto de los factores que influyen en el bienestar psicológico y que se han presentado anteriormente, sino que se persigue complementar con aquellos elementos que se enmarcan en la esfera educativa.

Figura 7

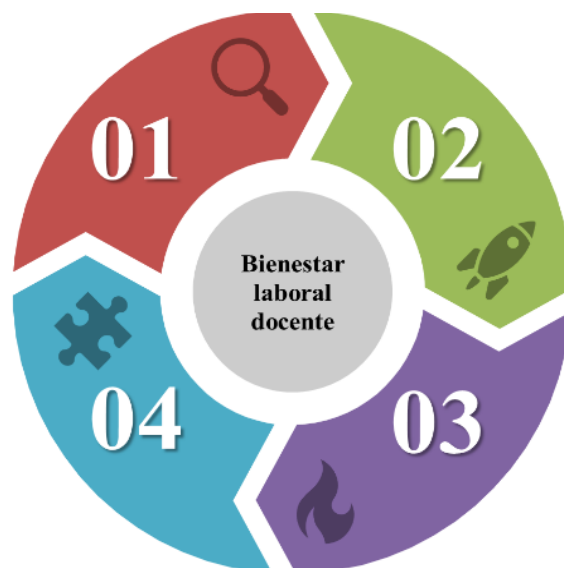
Categorías descriptoras del bienestar laboral

1.El funcionamiento del centro

Gestión del liderazgo por los equipos directivos, coordinación entre etapas, niveles y ciclos, etc..

4. Las relaciones con el profesorado

Relaciones con los compañeros de trabajo, clima de trabajo, corporativismo, apoyo percibido, etc..



2. Las condiciones laborales

Horario laboral, salario, espacio donde se imparte la docencia, recursos materiales y personales para el apoyo, etc...

3. Las relaciones con el alumnado

Clima del contexto escolar del alumnado, grado de implicación de las familias, interés del alumnado, seguimiento académico del estudiantado, resultados académicos, etc...

Fuente: elaboración propia.

⁷¹ https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_6.pdf

Funcionamiento del centro

El funcionamiento de los centros depende en gran medida de la autonomía organizativa y de gestión que procesan. La autonomía de los centros permite descentralizar la gestión administrativa del Estado y Comunidades Autónomas, permitiendo a colegios e institutos definir su propia hoja de ruta, los códigos disciplinarios y el ideario pedagógico que persiguen instaurar en sus aulas (Cuadrado, 2019). Este hecho condiciona la organización y el funcionamiento de cada institución, determinando en parte la idiosincrasia de cada uno de ellos. La libertad de la que disponen los centros para promover modelos pedagógicos también permite al profesorado desarrollar competencias profesionales diferentes en función del entorno donde se ejerza la docencia (Daza, 2021; Rodríguez et al., 2022). Como prueba de ello, las y los docentes que participan en escuelas donde se trabaja por proyectos tienden a presentar un mayor nivel de implicación y son más conscientes de los beneficios que reportar esta metodología de aprendizaje (Moya-Mata y Peirats, 2019). A su vez, el nivel de satisfacción de las y los docentes correlaciona con su nivel de implicación en la docencia (Benevene et al., 2020). En contraposición, puede tomarse como referencia la correlación positiva entre el abandono de la carrera profesional docente y los niveles de inteligencia emocional (Mérida-López et al., 2022); tanto es así, que se asoció la inteligencia emocional junto a otros 8 factores (autoeficacia, atribuciones causales, expectativas, personalidad, entusiasmo, inteligencia emocional, trabajo emocional y atención plena) como una de las características psicológicas que definían el bienestar laboral del profesorado (Bardach et al., 2022) para con su influencia con el abandono profesional.

En cualquiera de los casos, se pueden destacar tres elementos que conectan el funcionamiento de los centros con el bienestar laboral de las y los docentes.

El primero de ellos es el *control y la autonomía de la que disponen las y los docentes*. Es decir, el grado en que cada docente tiene control sobre el proceso de enseñanza y sobre las decisiones pedagógicas que toma en el aula. Este hecho afecta directamente a su sentido de competencia y satisfacción laboral. En relación con este aspecto, De Medeiros Campos (2013) apunta que la libertad del profesorado para aplicar los principios metodológicos de manera independiente repercute positivamente en la satisfacción del profesorado. Sin embargo, también señala la importancia de revisar la libertad de cátedra de cada docente por medio de un sistema de evaluación que posibilite ejercer un control externo que asegure la calidad de la enseñanza;

tanto en los procesos de planificación dentro del aula, como en la coordinación con las familias y el resto de los agentes institucionales.

El segundo de los descriptores *son las demandas de trabajo*, las cuales están definidas por las altas expectativas, la sobrecarga de tareas, las presiones para mejorar el rendimiento estudiantil y las evaluaciones constantes. Todos estos elementos que se han señalado como promotores del estrés en los docentes, se completan con el *tecnoestrés*⁷² (Wang y Li, 2019); un factor que comienza a adquirir una mayor representatividad en la docencia.

El tercer y último descriptor asociado al funcionamiento de los centros es el *apoyo recibido por la administración y las propias instituciones*. El apoyo social recibido por estos agentes tiene un impacto directo sobre cada docente. De hecho, se ha evidenciado que este apoyo se hace más necesario en contextos educativos marginales donde la población escolar con la que se debe trabajar genera un mayor número de conflictos y problemas escolares. Como prueba de ello, se realizó un proyecto educativo bajo el nombre de *Crossing Educational Boundaries* (Parrello et al., 2019). El proyecto contaba con la participación de 12 escuelas italianas de barrios marginales con altas tasas de abandono escolar y tuvo por objetivo involucrar al profesorado mediante la investigación-acción en la promoción de soluciones ante estas situaciones. Tras su aplicación se concluyó que las exigencias formales de las instituciones educativas generaban angustia e indefensión ante las situaciones de resiliencia y que incluso a pesar de los esfuerzos del profesorado, la administración no parecía atender correctamente estas casuísticas. Esta ausencia de apoyo se trata de una demanda que el profesorado ha reclamado habitualmente en las últimas décadas (Blandino y Granieri, 1995). Retornando al proyecto *Crossing Educational Boundaries*, también se detectó que la realidad se aproxima a identificar que el contexto en el cual se ubica cada institución educativa puede guardar relación con el desinterés, la falta de compromiso y la apatía hacia el desempeño profesional docente (Parrello et al., 2019). Con todo ello, Álvarez (2020) ha identificado que la satisfacción del profesorado en sus relaciones con la administración educativa no parece ser muy adecuada y otorga una satisfacción “media” en esta relación, siendo menos valorada en los centros públicos que en los concertados y privados.

⁷² El *tecnoestrés* del profesorado es el resultado de la dificultad de renovación pedagógica hacia las nuevas tecnologías cuando los docentes se enfrentan a una revolución tecnológica para la que no han sido preparados y de la que depende su desempeño laboral. Han surgido algunos estudios que reflejan el efecto negativo del tecnoestrés en la satisfacción laboral de los docentes (Al-Fudail y Mellar, 2008; Qi, 2019; Orlando, 2014; Tarafdar et al., 2011).

Las condiciones laborales

Las condiciones laborales y el bienestar psicológico son áreas de interés crucial en el ámbito académico y profesional. Esta relación intrincada entre ambos constructos ha sido objeto de numerosos estudios interdisciplinarios que buscan comprender la influencia mutua entre las condiciones en el lugar de trabajo y el estado mental de los trabajadores (Durán, 2010; Franco-López et al., 2020; Grant et al., 2019; Obrenovic et al., 2020; Sánchez, 2021; Schütte et al., 2014). En este contexto, resulta necesario examinar cómo las condiciones laborales impactan en el bienestar psicológico de los individuos, destacando las investigaciones y teorías relevantes desde una aproximación a la docencia.

Las condiciones laborales en la docencia engloban diversos aspectos del entorno de trabajo, incluyendo la carga de trabajo (Berlanda et al., 2019), la ratio de alumnado al que atender (Mendiri et al., 2023), los recursos de los que se dispone (Addimando, 2019), el equilibrio entre vida laboral y personal (Grant et al., 2019), la seguridad laboral (Berlanda et al., 2019), la remuneración (Bryner, 2021; Franco-López et al., 2020) y el cargo que se desempeña (Álvarez, 2020). La calidad de estas condiciones puede variar significativamente entre diferentes instituciones educativas, pero comparten una serie de factores que impactan en el bienestar psicológico de las y los docentes. Dos de estos factores son las funciones del personal docente y el tipo de centro en el que desarrollan su trabajo. *El cargo y las funciones atribuidas* a cada docente son un factor relevante de las condiciones laborales y repercuten sobre el bienestar. Como aval, una investigación llevada a cabo con 2738 docentes españoles por Álvarez (2020) reveló que los profesionales de los centros privados se manifiestan más satisfechos que los de los centros públicos respecto a las funciones que desempeñan. Así mismo, el profesorado de educación infantil y el de educación primaria declaran una mayor satisfacción que el de las etapas de la ESO y Bachillerato. Por su parte, el profesorado que ocupa cargos directivos presenta mayores niveles de bienestar que los que se ocupan funciones de acción tutorial. Estas conclusiones se alinean con los estudios de Papanastasiou y Zembylas (2004) para quienes el profesorado que ocupa puestos de mayor responsabilidad en las instituciones educativas tiende a estar más satisfechos con su trabajo. La satisfacción de las y los docentes que: forman parte de la dirección del centro, realizan labores asociadas a la función tutorial y de los que ocupan puestos del consejo escolar; es mayor en el caso de los centros privados y concertados que en los públicos.

Por otra parte, otro elemento de relevancia es el *tipo de centro y el contexto educativo*; entendiendo por el contexto educativo el lugar en el que se encuentra institución educativa y la población escolar que lo conforma. La influencia del contexto es tal que el profesorado modifica su metodología para lograr su bienestar psicológico dentro del aula (Skaalvik y Skaalvik, 2011), aún a sabiendas de que esto puede repercutir negativamente sobre su alumnado; de hecho “la adopción de innovaciones en la enseñanza depende de la sostenibilidad de las condiciones contextuales, así como de la actitud de los docentes” (Addimando, 2019, p.2132). El clima escolar, es en esencia un reflejo del contexto educativo de cada centro. Un estudio de Treputtharat y Tayiam, (2014) determinó que existían 6 elementos que influían determinante en su desarrollo: el estándar de desempeño, la responsabilidad, la unidad de las y los docentes, la recompensa salarial, el éxito y el reconocimiento profesional; y el liderazgo. El tipo de centro se ha señalado como otro factor asociado a las condiciones laborales. Tanto es así que, en los centros concertados y privados, las condiciones laborales asociadas al contexto escolar de los docentes son mejores que en la escuela pública, pero peores en el equilibrio entre vida laboral y personal (Lopes y Oliveira, 2020). No obstante, no ha existido unanimidad en esta hipótesis (Álvarez, 2020), pero sí se han podido revelar diferentes interpretaciones, análisis y creencias de las y los docentes de las instituciones concertadas y privadas (Álvarez, 2020; Brady y Wilson, 2021; Bryner, 2021; Cuartero-Cobo, 2023; Kingdon, 2020; Manso-Ayuso y Garrido-Martos, 2021; Rendón-Paez, 2020; Rodríguez-Fuentes et al., 2020; Toropova et al., 2021), quienes aseguran que:

- Dedican mayor tiempo a la docencia que sus colegas de la pública.
- Reciben menores retribuciones por hora trabajada.
- Se sienten obligados a participar en actividades extraescolares fuera del horario lectivo.
- Aseguran vivir una mayor inestabilidad laboral y una menor seguridad en sus derechos como trabajadores.
- Reciben mayores presiones por parte del equipo directivo respecto a los resultados de sus alumnos y alumnas.
- Necesitan alinearse política y religiosamente con los poderes fácticos a los que se asocia dicha institución.
- Tienen miedo a perder su trabajo si transmiten la intención de acceder al funcionariado.
- Trabajan para un modelo no inclusivo de escuela, donde casi no se percibe alumnado con necesidades educativas.

Independientemente del sector docente que presente mejores niveles de satisfacción y bienestar psicológico en relación con sus condiciones laborales; sí se han encontrado dos teorías ampliamente aceptadas que argumentan la vinculación entre el bienestar laboral y las condiciones laborales. Por un lado, el modelo de *Demanda-Control-Sostén*, propuesto por Karasek (1979). Este modelo sugiere que las altas demandas laborales y la falta de control sobre el trabajo pueden llevar al agotamiento y afectar el bienestar psicológico. Por otro, la *Teoría del Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa*, diseñada por Siegrist (1996). Esta teoría postula que el estrés se produce cuando los empleados perciben un desequilibrio entre el esfuerzo invertido en el trabajo y las recompensas recibidas, lo que provoca un impacto negativo en el bienestar psicológico.

Relaciones interpersonales con el alumnado y entre el profesorado

Las y los docentes, más allá de su rol profesional en el aula, son personas con necesidades fundamentales de interacción social (Lukács, 2015); este hecho es un rasgo esencial de la conducta humana y conecta directamente con el bienestar emocional y mental de cualquier individuo (Mafud, 2016). El profesorado, al igual que cualquier otro colectivo profesional, necesita relaciones sociales significativas con su alumnado y con sus colegas de trabajo para sentirse conectados, valorados y comprendidos dentro de la esfera educativa (Extremera et al., 2005, Split et al., 2011).

Las relaciones interpersonales con el alumnado son uno de los dos componentes relacionales más importantes; de hecho, se trata del factor más determinante en el bienestar laboral de las y los docentes y “se cree ampliamente que las relaciones personales con los niños y las niñas proporcionan a las profesoras y los profesores recompensas internas y dan sentido a su trabajo” (Toropova et al., 2021, p.77). Esto es así puesto que la esencia de la docencia viene definida por la naturaleza de las relaciones y la comunicación que se producen con el estudiantado. La relación con el alumnado se describe a través de tres aspectos:

- *Reconocimiento y aprecio*: La valoración y el reconocimiento por parte de las y los estudiantes impacta directamente en el bienestar emocional del profesorado (Hascher y Waber, 2021), aunque este hecho repercute en mayor medida en las discentes y los discentes de secundaria que en los de primaria e infantil (Hargreaves, 2000); para quienes las demandas emocionales de su alumnado no siempre generan reconocimiento. En cualquier caso, las relaciones interpersonales se establecen sobre la conexión y el

apego con el alumnado; pero se fundamentan en modelos relacionales completamente diferentes en cada una de las etapas; en suma, se sabe que estas relaciones deben estar construidas sobre interacciones positivas, basadas en el respeto mutuo, la creación de entornos seguros y no amenazantes y la empatía (Split, 2011). Todo ello, no solo fomenta un ambiente de aprendizaje positivo, sino que también proporcionan a los profesores y las profesoras una sensación de logro y satisfacción (Dörnyei y Ushioda, 2021). Sin embargo, se han detectado algunas conductas del estudiantado que repercuten negativamente en la predisposición del profesorado hacia una interacción social eficiente y estable; entre ellas se destaca: el desinterés por las clases, la falta de motivación por el aprendizaje, las actitudes negativas, las situaciones de indisciplina en el aula, la participación activa en las clases y las relaciones abruptas entre el propio alumnado y para con el profesorado (Hastings y Bham, 2003). Es precisamente este último elemento el que sugiere el análisis del siguiente epígrafe.

- *Problemas de comportamiento y disciplina:* es una evidencia que el profesorado se enfrenta con mayor o menor periodicidad a diferentes situaciones de acoso, maltrato o agresión (Álvarez, 2020). Se trata de un catálogo de conductas que parece ir en aumento en los últimos años (Bare et al., 2022); de hecho, la literatura advierte que las y los docentes están cada vez más expuestos a situaciones de violencia física y verbal (De Cordova et al., 2019). Por tanto, lidiar con los problemas de comportamiento en el aula y de disciplina de las y los estudiantes es una fuente significativa de estrés (Divoll y Ribeiro, 2021). Algunas evidencias de ello fueron publicadas por Chen et al., (2009) quienes realizaron un estudio en Taiwan con 14.022 estudiantes de primaria a secundaria a quienes aplicaron un cuestionario sobre las conductas violentas hacia el profesorado. Los resultados revelaron que el 40% del alumnado reconocía haber tenido conductas violentas hacia el profesorado en algún momento de su escolaridad y justificaba sus acciones por las expectativas irreales que tenían las docentes y los docentes sobre los propios estudiantes. En la misma línea, Jevtic et al. (2014) señalaron que la violencia hacia el profesorado era igual o superior a la de épocas pasadas; a su vez Berlanda et al. (2019), en un estudio realizado a 1360 docentes italianos que resolvieron un cuestionario sobre las condiciones psicosociales de su trabajo revelaron que un alto porcentaje de profesionales (84,8%), aseguraban “haber estado involucrados directa o indirectamente en conductas violentas” (Berlanda et al., op. cit., p.8). En el

mismo estudio se concluyó que es necesario que la comunidad educativa en su conjunto realice esfuerzos para promover el apoyo social en la escuela como medida para prevenir la situación de desamparo ante las situaciones de violencia percibida en las aulas por el profesorado.

- *Expectativas y modelos comunicativos*: las expectativas y demandas que se proyectan desde el profesorado hacia el alumnado edifican las relaciones que se producen dentro del contexto educativo (Han y Yin, 2016). Aunque se ha comprobado que el desempeño laboral con niños, niñas y adolescentes potencia la realización personal y se ha constatado como un medio de contribución social que otorga sentido a la carrera profesional (Le Cornu, 2013), existen relaciones contradictorias que pueden generar conflicto y estrés cuando los educadores y las educadoras se sienten menos valorados y apreciados por sus alumnos y alumnas, experimentando una disminución en la autoestima y la motivación, lo que se traduce en un menor compromiso y entusiasmo en su labor educativa (Jesús y Lens, 2002). Stronge (2018) señala que las cualidades de cada docente son fundamentales para conectar de forma idónea con el alumnado. Una de ellas hace referencia al dominio de la competencia lingüística, donde se enmarca la capacidad para comunicarse de forma asertiva con el estudiantado, el uso de un lenguaje abierto e inclusivo, la sencillez en la comunicación y los refuerzos proporcionados a los alumnos. Respecto a estos últimos, los refuerzos verbales como no verbales precisan de inmediatez (Lui, 2021) y de no producirse en el momento adecuado pueden alterar las expectativas de logro del estudiantado; puesto que al estar en formación son incapaces de generar una interpretación correcta de todos los códigos lingüísticos.

Finalmente, el segundo elemento asociado a las relaciones interpersonales tiene que ver con las relaciones entre el profesorado, las cuales suponen una base importante del apoyo social percibido dentro de las instituciones educativas (Orellana et al., 2019). La calidad y cantidad de apoyo que cada docente recibe de otros docentes e incluso de los equipos directivos repercute en la manera de afrontar el día a día con las y los estudiantes. Esta afirmación quedó evidenciada durante la pasada pandemia de la COVID-19 (Buitrago y Molina, 2021). En cualquier caso, la necesidad de apoyo social es más notable en contextos educativos marginales y complejos; siendo más eficaz como respuesta ante el estrés docente como “efecto amortiguador cuando el individuo se siente emocionalmente exhausto, atraviesa dificultades y necesita de dicho apoyo” (Blázquez-Manzano et al., 2021, p.93). A su vez, el ambiente laboral positivo que incluye

relaciones saludables, un entorno físico seguro y un clima organizacional positivo, puede mejorar el bienestar emocional. De hecho, algunos estudios presentan evidencias de que las habilidades para manejar el estrés en la docencia parte de una buena competencia comunicativa; pero también inciden en que cuando las y los colegas y equipos directivos brindan apoyo, incluido apoyo emocional, los maestros y las maestras reportan menos acoso (Berlanda et al., 2019 p.9). En definitiva, la sensación de conexión y apoyo social proporcionada por estas relaciones puede actuar como un amortiguador contra las tensiones laborales, ayudando a los profesores y las profesoras a enfrentar los desafíos con una actitud más positiva y resiliente.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Capítulo 4. Presentación de la investigación

3.1.1. Justificación

En las últimas décadas, los movimientos feministas, organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, asociaciones colectivas, influencers y un amplio espectro de agentes sociales han generado un notable impacto mediático sobre la sociedad para lograr que las generaciones más jóvenes reconozcan las necesidades de impulsar los derechos de la mujer (Fernández Hernández, 2017). Con ello, se ha logrado que los estados y las instituciones gubernamentales promuevan los cambios legislativos y las políticas sociales para fomentar la inclusión de la igualdad (Lamas, 2017).

En el escenario actual en el que se encuentra la situación de la igualdad de género en el ámbito educativo español, se han asentado varias leyes educativas que han definido el currículo manifiesto y las acciones legales que deben realizarse a favor de la igualdad de género (López et al., 2020). Estas concreciones curriculares funcionan como una declaración de intenciones que definen el rumbo que se espera seguir en la docencia española. No obstante, aunque estos desarrollos normativos pretenden amparar y velar por la igualdad de género en las aulas, la realidad ha demostrado que sigue existiendo un acervo de conductas, actitudes y valores sexistas que siguen persistiendo en ellas. Buena parte de estos elementos quedan desprotegidos por la normativa puesto que se transmiten de forma inconsciente e involuntaria a través del currículum oculto (Prince Torres, 2021). Cuando esto ocurre, entra en escena el Currículum Oculto de Género (COG), un constructo que adquiere una trascendencia nuclear en la transmisión de estereotipos, prejuicios y actitudes sexistas.

El COG es difundido por la institución educativa en su conjunto, y por la comunidad escolar en particular; formada por docentes, personal laboral, padres, madres, tutores y, en ocasiones, el propio estudiantado. Precisamente, es este último colectivo el receptor directo de estas enseñanzas, quienes como esponjas absorben todos los aprendizajes y conductas de su alrededor. El peligro que entraña la desatención de este componente educativo radica en el sigilo con el que opera y en la fuerza con la que se transmite. Su influencia es tal, que complementa la formación integral de todo el alumnado y constituye un parámetro esencial en

la construcción de la personalidad de cada individuo. Esto es así, debido a la susceptibilidad de la identidad individual durante las etapas escolares, momento en el que las influencias sociales y educativas contribuyen de forma directa a la formación del código de valores de cada estudiante.

En consecuencia, y a pesar de que la igualdad de género desde la esfera educativa comienza a convertirse en un constructo ampliamente estudiado en la literatura científica, el COG se desmarca como un constructo escasamente investigado y del que se requiere revisar los descriptores fundamentales que dan forma a su estructura. Esta motivación desata los aspectos fundamentales del estudio que se presenta a continuación.

En otro orden, esta investigación brinda la posibilidad de conectar el COG con el bienestar psicológico de las y los docentes. El bienestar psicológico del profesorado juega un papel crucial en la calidad de la educación que se ofrece dentro de las instituciones educativas. La satisfacción laboral y el bienestar emocional del profesorado no solo afectan a su propio rendimiento y compromiso con la docencia, sino que también influyen directamente en el entorno educativo, las relaciones interpersonales y en la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes. En este contexto, es vital explorar cómo el bienestar psicológico del profesorado se conecta con el currículum oculto de género, una dimensión subyacente pero poderosa del proceso educativo. La comprensión de cómo el bienestar psicológico del profesorado puede verse afectado por las dinámicas de género en el aula es esencial para crear entornos educativos socialmente saludables, inclusivos y equitativos. Además, al explorar esta relación, se podrán identificar estrategias para mejorar el bienestar del cuerpo docente, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la promoción de la igualdad de género y en la eliminación de estereotipos en el contexto educativo.

Las conclusiones y los resultados de este estudio pueden ser significativas para el desarrollo de programas de formación y apoyo para las y los docentes, así como para la formulación de políticas educativas inclusivas y sensibles al género. A su vez, la exploración del bienestar psicológico del profesorado en relación con el currículum oculto de género posibilita trabajar hacia entornos educativos que fomenten la igualdad de género, el respeto mutuo y el desarrollo integral tanto de los educadores como de los estudiantes.

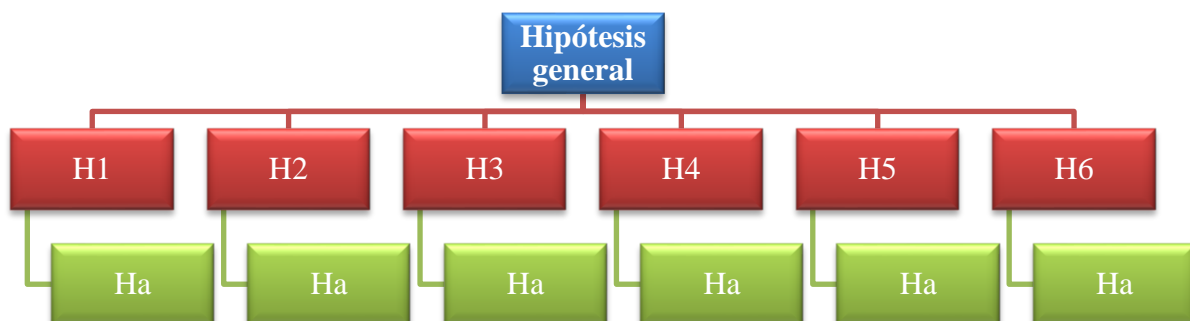
Por consiguiente, investigar desde la percepción del profesorado, a través del currículum oculto y en su correlación con otros factores como el bienestar psicológico del profesorado, puede resultar de gran utilidad para construir la estructura teórica de un campo de conocimiento, el de la igualdad de género en las instituciones educativas, en constante evolución. Por lo tanto, en la siguiente investigación se presenta un estudio multidimensional con el que se persigue ahondar en esta disciplina desde un paradigma positivista.

3.1.2. Hipótesis y objetivos

Los objetivos de la investigación determinan los propósitos que se pretenden alcanzar con el siguiente estudio, para su elaboración se ha diagnosticado previamente el estado de la cuestión, se han definido las variables dependientes e independientes y, tras un proceso de reflexión, se han formulado las hipótesis que se han tomado como referencia. Las premisas iniciales sobre las que se ha configurado el estudio han permitido plantear una hipótesis general sobre las que han emergido hasta un total de 6 hipótesis secundarias (Figura 8):

Figura 8

Esquema de las hipótesis de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Hipótesis general de la investigación

Ha. Existen evidencias que demuestran la incidencia del Currículum Oculto de Género en las instituciones educativas españolas.

Hipótesis secundarias de la investigación

Hipótesis 1. El estudio de la igualdad de género y el currículum oculto

Ha. Existen evidencias que muestran que, a pesar de que se han aumentado los estudios sobre la igualdad de género en el ámbito educativo, los estudios sobre el COG siguen siendo minoritarios.

Hipótesis 2. La igualdad de género y el impulso en la Agenda 2030

Ha. Existen evidencias que indican que, a pesar del impulso generado mediante la Agenda 2030 para fomentar la igualdad de género en el ámbito educativo, no se está alcanzado el Objetivo 5 de la Agenda 2030 en el contexto educativo.

Hipótesis 3. La estructura factorial del COG

Ha. Existen diferencias estadísticamente significativas entre la estructura factorial del constructo COG y la propuesta dimensional y teórica planteada en la literatura científica.

Hipótesis 4. La escala IGOE y su fiabilidad

Ha. Existen dimensiones de la Escala IGOE que son trasmisoras del COG a partir de las creencias del profesorado.

Hipótesis 5. Las creencias y percepciones del profesorado sobre las variables demográficas

Ha. Existen diferencias estadísticamente significativas en las creencias del profesorado sobre COG en función de las variables: contexto educativo, titularidad de centro, edad, sexo y años de experiencia.

Hipótesis 6. El Bienestar psicológico del profesorado y su influencia en el COG.

Ha. Existen diferencias estadísticamente significativas que evidencian que el bienestar psicológico de los docentes influye en la transmisión del COG.

A partir de estas premisas, se han formulado los objetivos principales de la investigación y, a la postre, se ha fragmentado cada uno de ellos en un segundo nivel de concreción didáctica.

Objetivos de la investigación

En un mundo cada vez más orientado hacia la igualdad de género, el ámbito educativo desempeña un papel fundamental en la formación de actitudes, valores y percepciones de género. Este estudio se propone indagar en las complejidades del sistema educativo para descifrar los factores que permiten entender y transformar las dinámicas de género que a

menudo pasan desapercibidas. La investigación se enfoca no solo en las políticas educativas y los planes de estudio explícitos, sino también en el COG que subyace en nuestras aulas y afecta a la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes y al bienestar de las y los docentes.

Para llevar a cabo esta tarea, el análisis de investigaciones recientes sobre igualdad de género proporcionará una base sólida para nuestro estudio. En consecuencia, al desentrañar los avances en igualdad de género desde la intervención docente y examinar el currículum oculto de género en la literatura científica, se podrán identificar patrones y lagunas, esto será esencial para contextualizar y garantizar un enfoque investigativo cimentado en los desarrollos más recientes en este campo. Con ello, además se podrán encontrar evidencias que nos diagnostiquen el estado del objetivo 5 de la Agenda 2030.

Posteriormente, se presentan las evidencias del diseño de un instrumento validado para analizar el COG y definir sus dimensiones. Todo ello, permite desmitificar las estructuras subyacentes que perpetúan los estereotipos de género en las aulas. Esta comprensión profunda resulta esencial para la creación de estrategias educativas efectivas que contrarresten el COG y promuevan la igualdad de género en el entorno educativo.

Seguidamente, se especifica la aplicación de la Escala IGOE y se realizan análisis factoriales exploratorios que permiten capturar las percepciones del profesorado sobre la transmisión de estereotipos y actitudes sexistas. Al identificar los factores nucleares que actúan como transmisores del COG, se pueden proponer intervenciones específicas que aborden estos problemas desde su raíz. Este análisis es crucial para entender cómo el profesorado contribuye inadvertidamente a la transmisión de roles y expectativas de género.

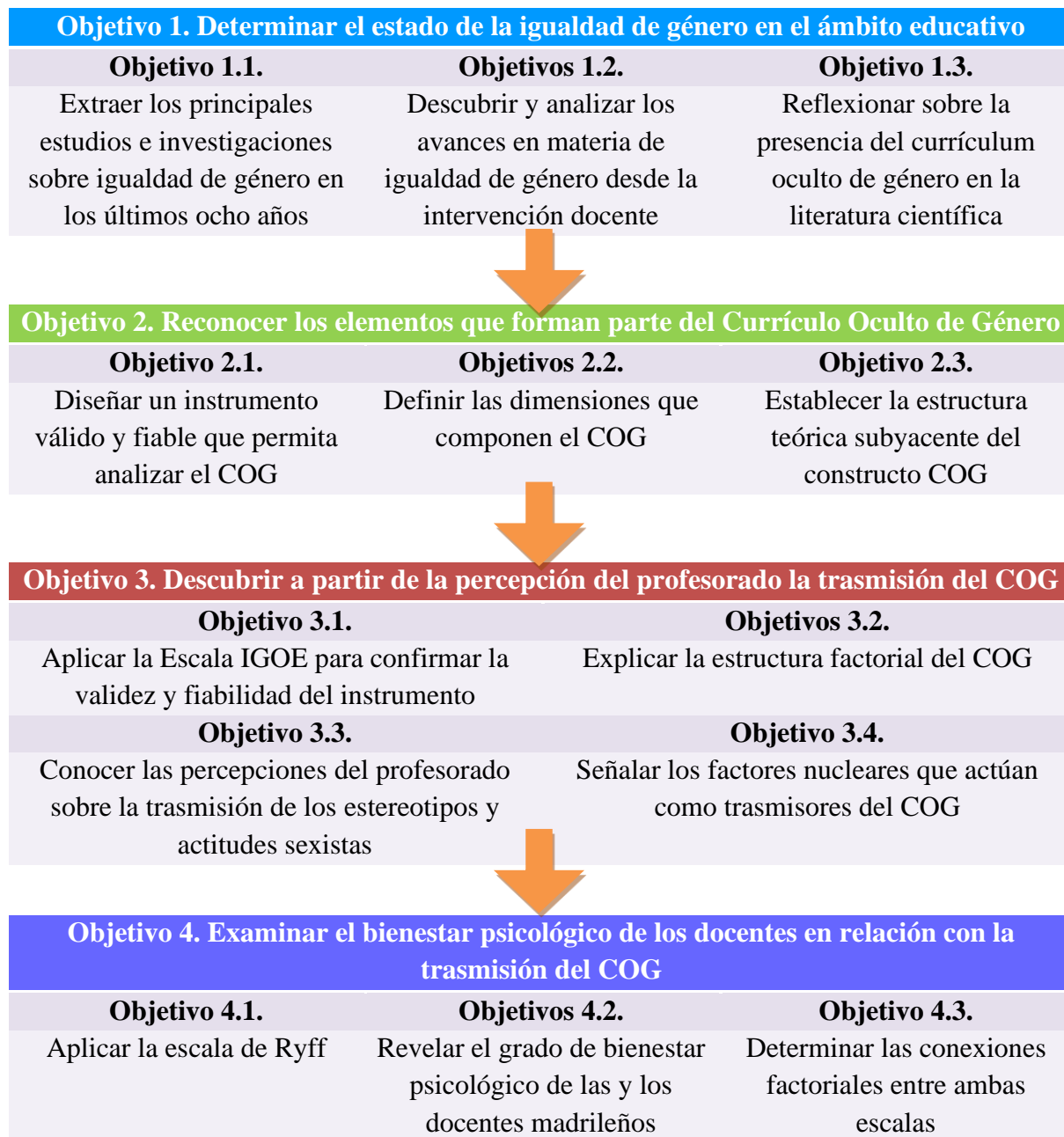
Finalmente, una vez realizada esta interpretación, se exponen los resultados de aplicar la escala de bienestar psicológico de Carol Ryff y se correlacionan con los corolarios obtenidos de la Escala IGOE. De este modo, se evidencia la comprensión sobre cómo la transmisión de estereotipos de género es afectada por el bienestar psicológico de los docentes. Este análisis permite destacar la importancia de abordar el COG no solo como un problema social, sino también como un desafío emocional y psicológico para los educadores.

En resumen, este estudio es esencial para indagar en áreas hasta ahora, desapercibidas del sistema educativo, desentrañar el COG y promover la igualdad de género en las aulas. Al abordar estos objetivos contribuiremos al desarrollo de un ambiente educativo inclusivo y

equitativo para las generaciones futuras. A continuación, se exponen los objetivos explícitos de la investigación (véase Figura 9):

Figura 9

Objetivos primarios y secundarios de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Fases de la investigación

Para el logro de los objetivos de la investigación se desarrolló un cronograma de actuaciones que se secuenció en 36 meses repartidos desde el año 2021 al 2023. El cronograma detalla las cuatro fases clave del estudio, en el que de forma exhaustiva se trabajó con tres conceptos clave: la igualdad de género, el currículum oculto de género y el bienestar psicológico del profesorado. La estructura organizativa de toda la investigación proporcionó coherencia a todas las actuaciones que se llevaron a cabo, y a su vez, cada uno de los hitos que se alcanzó, rubricó la consecución de uno o varios de los propósitos de la investigación. Finalmente, se hace necesario precisar que todas las fases de las que se ha compuesto este estudio estuvieron acompañadas de diferentes publicaciones o ponencias que permitieron dotar de robustez los avances descubiertos. El cronogramase puede temporalizar en cuatro periodos (Figura 10):

Figura 10

Temporalización de eventos



Fuente: Elaboración propia

Fase 1. La igualdad de género en la educación formal tras la Agenda 2030: Una revisión sistemática

El nacimiento de la Agenda 2030 ha supuesto un fuerte impulso para acabar con cualquier forma de discriminación hacia las mujeres y las niñas en todo el mundo. En esta materia se ha exigido a la educación formal una posición nuclear de alta relevancia. En consecuencia, ha surgido la necesidad de señalar cuáles han sido los últimos avances aparecidos en el entorno educativo y que han reportado evidencias científicas de los progresos alcanzados. En este primer estudio, se realizó una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA para analizar las evidencias aportadas por las diferentes investigaciones en español e inglés con la finalidad de identificar el estado de la cuestión en las instituciones educativas mediante el estudio del alumnado y del profesorado; así como sus prácticas metodológicas y educativas. Para realizar esta revisión se incluyeron todas las publicaciones empíricas vinculadas a esta temática que habían sido publicadas en los siete años posteriores desde el surgimiento de la

Agenda 2030 en el año 2015 y, que formaban parte de las siguientes bases de datos: WOS, Scopus, Dialnet y PsycInfo. Los resultados del estudio permitieron seleccionar un total de 29 manuscritos que evidenciaron los avances en esta materia.

Fase 2. La construcción de la Escala de Igualdad de Género Oculta (IGOE)

“La estimación con pruebas estandarizadas sobre la creencia del profesorado acerca de la situación actual de la igualdad de género en las aulas resulta de interés para establecer predicciones sobre la práctica real de comportamientos sexistas en los centros educativos” (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022a; p.1).

A partir de esta premisa, el segundo de los estudios que se ha llevado a cabo tuvo por objetivo validar un instrumento para descubrir, mediante la percepción del profesorado, cuáles son los comportamientos y las actitudes presentes en el ámbito educativo que operan como emisores de contenidos sexistas en el currículum oculto.

Para la elaboración de la escala se solicitó la participación de un nutrido grupo de expertos en la materia y se sometió el instrumento a un peritaje, a partir de las respuestas de 221 docentes madrileños de las diferentes etapas educativas. Con todo, se determinaron las propiedades psicométricas de la escala y se evidenció la consistencia interna del instrumento. Posteriormente, se aplicaron pruebas estadísticas para revelar la estructura factorial del constructo COG.

Fase 3. Las percepciones del profesorado sobre el COG

Una vez verificada la fiabilidad y validez de la escala IGOE, los siguientes pasos de la investigación se encaminaron hacia el objetivo de ratificar la estructura factorial del instrumento y analizar desde la percepción del profesorado la transmisión de los estereotipos y actitudes sexistas mediante el COG. A partir de los resultados obtenidos se evaluaron los comportamientos transmisores de contenidos sexistas en la escuela. Para llevar a cabo esta investigación se diseñó un estudio cuantitativo aplicando la Escala de Igualdad de Género Oculta sobre varias muestras; una inicial e incidental (N= 391) que sirvió de peritaje y cuyos resultados fueron publicados en la revista *Human Review*⁷³ y otra muestra incidental de 622

⁷³ Tras la validación de la Escala IGOE se realizó un primer peritaje para evaluar su funcionamiento con una muestra de 391 docentes. Este estudio dio lugar a la publicación: “*Teacher perception about gender equality and the hidden curriculum*” (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022b). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4125>

docentes de la Comunidad de Madrid. Ambas iteraciones revelaron diferencias estadísticamente significativas en las principales dimensiones de la escala y confirmaron la estructura teórica del currículum oculto de género. En el desarrollo de esta tesis doctoral se centrará la atención sobre la segunda de las muestras (N=622).

Fase 4. La influencia del bienestar psicológico del profesorado en el COG

El último hito de la investigación se orientó hacia la necesidad de investigar la influencia que ejerce el bienestar psicológico y laboral del profesorado en la transmisión de la igualdad de género. En el estudio, se emplearon la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para evaluar el bienestar del profesorado y la Escala IGOE. Al utilizar estas herramientas, se pudo identificar sobre la muestra de 622 docentes la relación entre el bienestar psicológico y laboral del profesorado y su capacidad para implementar prácticas pedagógicas sensibles a las cuestiones de género, así como la influencia de estos factores en el currículum oculto. Los resultados proporcionaron valiosa información para mejorar la formación docente y desarrollar políticas educativas que promuevan la igualdad de género desde edades tempranas, contribuyendo así a una sociedad más equitativa e inclusiva para todos y todas.

3.1.4. Concreción metodológica

Tabla 6. Mapa de hitos.

Fase	Hipótesis	Objetivos		Acciones investigadas / Publicaciones y Ponencias vinculadas a cada fase.
		Primario	Secundario	
Fase 1. La igualdad de género en la educación formal tras la Agenda 2030: Una revisión sistemática.	Hipótesis 1	1. Determinar el estado de la igualdad de género en el ámbito educativo.	1.1 y 1.3	Revisión Sistemática del estado de la cuestión. Ponencia Inofpost 2023.
	Hipótesis 2		1.1 y 1.2	
Fase 2. La construcción de la Escala de Igualdad de Género Oculta (IGOE).	Hipótesis 3	2. Reconocer los elementos que forman parte del Currículo Oculto de Género.	2.1, 2.2, 3.1 y 3.2	“Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela” Revista de Psicología y Educación.
	Hipótesis 4		2.2, 2.3, 3.2 y 3.4	
Fase 3. Las percepciones del profesorado sobre el COG.	Hipótesis 5	3. Descubrir a partir de la percepción del profesorado la transmisión del COG.	3.3 y 3.4	“Teacher perception about gender equality and the hidden curriculum” Revista Human Review.
Fase 4. La influencia del bienestar psicológico del profesorado en el COG.	Hipótesis 6	Objetivo 4. Examinar el bienestar psicológico de los docentes en relación con la transmisión del COG.	4.1, 4.2 y 4.3	Aplicación de la Escala de Ryff y la Escala IGOE para posterior correlación.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Capítulo 5. La igualdad de género en la educación formal desde la Agenda 2030: una revisión sistemática

3.2.1. Introducción

Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas en la sociedad actual constituye el quinto Objetivo para el Desarrollo Sostenible (ODS 5)⁷⁴. Tal objetivo define la igualdad entre los géneros no solo como un derecho humano fundamental, sino como la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible (Machado et al., 2018). Sus principales focos de actuación se vinculan a la erradicación de la mutilación infantil, la explotación sexual y la violencia contra las mujeres y niñas, así como el aumento de la representación de la mujer en el escenario político, la promoción del empoderamiento económico y social de la mujer y, el acceso en igualdad de condiciones a la educación y la sanidad. Estos propósitos constituyen uno de los 17 objetivos que se incorporan a la Agenda 2030. Este plan de acción ha ido adquiriendo progresivamente un mayor protagonismo desde su aparición en el año 2015, logrando que 193 países asuman el compromiso de contribuir a su cumplimiento antes del año 2030 (UNESCO, 2020).

En esta tarea, el sistema educativo se presenta como el receptáculo idóneo para asentar la igualdad de género en las sociedades futuras. De este modo, están emergiendo las primeras evidencias de un cambio de paradigma en los valores del alumnado, debido, en gran medida, a la paulatina incorporación de la igualdad de género en las políticas educativas. Como prueba de ello, diferentes estudios han señalado algunos los elementos que confluyen en la concepción de la igualdad de género en el alumnado; así se destaca: el *currículo manifiesto* (Esteves, 2018), el *currículo oculto de género* (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022a), *la formación del profesorado y sus prácticas educativas* (Lahelma y Tainio, 2019), *la influencia de las TIC* (Prendes-Espinosa et al., 2020) o incluso *la influencia de los propios libros de texto sobre las creencias del alumnado* (Filipović, 2018). No obstante, siguen existiendo certidumbres del escaso interés por integrar el desarrollo del ODS 5 en los planes de estudios de algunos niveles educativos (Merma-Molina et al., 2021). Por ende, para su eficaz integración impera la necesidad de

⁷⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

explorar de manera crítica las políticas educativas y las prácticas actuales que vinculan la igualdad de género a la docencia, al tiempo que se hace indispensable revisar el estado de la igualdad de género en las diferentes esferas educativas (Webb et al., 2019). Para lograrlo, se debe reconocer la extensa bibliografía que ha aparecido en torno a esta temática en los últimos años, para finalmente poner el foco de atención en aquellos estudios empíricos que analizan prácticas educativas con datos primarios a partir del surgimiento de la Agenda 2030 en el año 2015.

En consecuencia, este estudio se presta a alcanzar el objetivo de encontrar las evidencias aportadas por las diferentes investigaciones en español e inglés que señalen los avances alcanzados para lograr la igualdad de género en la docencia mediante el estudio del alumnado, del profesorado y sus prácticas educativas.

3.2.2. Método

Búsqueda bibliográfica y control de calidad

A fin de alcanzar el objetivo planteado se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). La revisión se guio mediante la estrategia PICO – Población, Intervención, Comparación y Outcome – (aunque sin Comparación), señalando como la población de participantes, al estudiantado, profesorado y equipos directivos de los niveles obligatorios del sistema educativo, como Intervención, los estudios empíricos que albergasen la variable “igualdad de género en la docencia” y, como outputs, los reportes de la relación de esta variable en los distintos contextos educativos.

Fuentes de información

Se consultaron durante el mes de octubre y noviembre del 2022 las bases de datos:

- Dialnet plus
- Web Of Science (WOS)
- Scopus
- PsycInfo

Estrategia de búsqueda

Se realizaron varias búsquedas previas parciales con el fin de encontrar la ecuación de búsqueda más eficaz. Tras varias revisiones se realizaron algunos ajustes debido a los condicionantes de algunas de las bases de datos: Dialnet (máximo de 160 caracteres) y PsycInfo (escasez de resultados). Como consecuencia, la ecuación final generó un espectro de resultados mayor de lo esperado: (((educación) OR (education)) AND ((igualdad de género) OR (gender equality)) NOT ((universidad) OR (university))). Este hecho obligó a realizar un cribado posterior en las bases que sí lo permitieron con los operadores booleanos “NOT ((medicine) OR (medicina))” y “AND ((school) OR (escuela) OR (colegio) OR (elementary) OR (primaria) OR (childhood) OR (infantil) OR (secundaria) OR (highschool))”.

Los campos en los que se realizó la búsqueda fueron el título, el resumen y las palabras clave. Sobre ellos se realizó un primer triaje de todas las publicaciones encontradas, procedimiento que tomó como referencia los criterios de elegibilidad que se presenta en el posterior apartado. Finalmente se realizó una lectura global de los manuscritos que superaron todos los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de elegibilidad

Se tomaron como criterios de inclusión (véase Tabla 8): todas las investigaciones realizadas desde 2015 hasta diciembre de 2022 (CI 1) que habían sido publicadas en artículos de investigación por revisión por pares, evitando tesis, libros y capítulos de libros (CI 2). También, aquellos manuscritos publicados en español e inglés (CI 3) y en los que se presentaban estudios sobre la igualdad de género (IG) en el ámbito educativo obligatorio y que fueron abordados de forma específica y no genérica como eje fundamental del estudio (CI 4). Posteriormente, como criterios de exclusión (véase Tabla 8) se consideró eliminar manualmente tras la lectura del título y el resumen: aquellos estudios no empíricos y las revisiones sistemáticas (CE 1), se excluyeron las investigaciones realizadas a participantes del ámbito universitario (CE 2), así como todas aquellas publicaciones que trataban la temática en el ámbito informal y no formal de la educación (CE 3).

Asimismo, se eliminaron los estudios que revisaron los sesgos de género en los libros de texto y los que se validaron escalas (CE 4), los estudios con recogida de datos previa al 2015 (CE 5) y las investigaciones que no utilizaron datos primarios (CE 7). Finalmente, se excluyeron

las publicaciones finalistas a las que no se tuvo acceso al texto completo (CE 6) y las tesis, libros y capítulos de libros (CE 8).

Tabla 8

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión (CI)	Criterios de exclusión (CE)
CI-1. Publicaciones desde 2015 hasta diciembre de 2022	CE-1. Estudios no empíricos y revisiones sistemáticas
CI-2. Publicaciones con revisión por pares	CE-2. Muestra obtenida en el ámbito universitario.
CI-3. Manuscritos publicados en español e inglés	CE-3. Tratamiento de la temática en el ámbito informal y no formal de la educación.
CI-4. Estudios sobre la igualdad de género en el ámbito educativo obligatorio y que fueron abordados de forma específica y no genérica.	CE-4. Estudios sobre sesgos de género en libros educativos
	CE-5. Recogida de datos previa al 2015
	CE-6. Sin acceso al manuscrito
	CE-7. Estudios sin datos primarios
	CE-8. Tesis, libros y capítulos de libros

Fuente. Elaboración propia

Recogida de datos

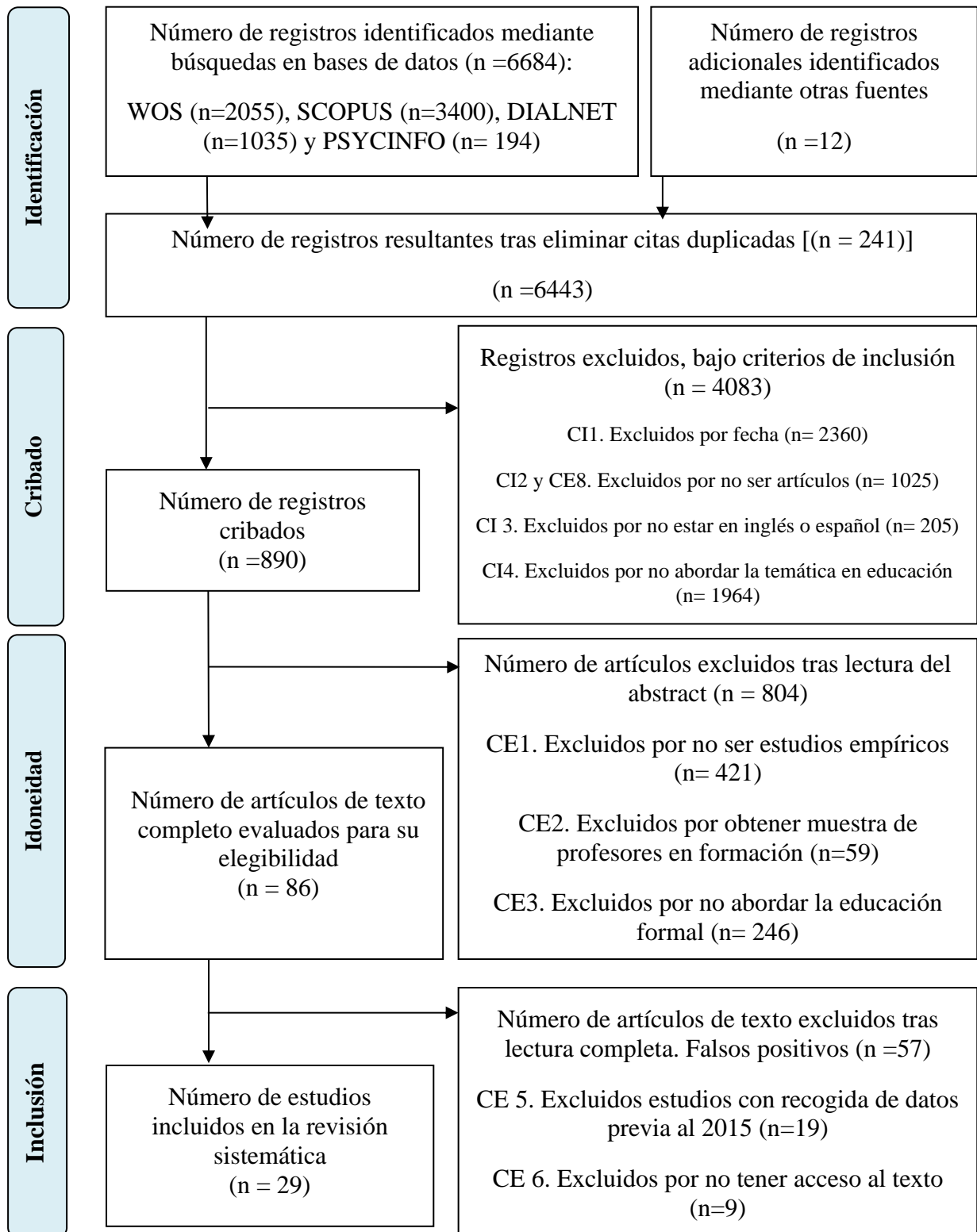
La búsqueda inicial arrojó un total de 6684 registros. Paralelamente, fueron identificados otros 12manuscritos mediante otras revisiones previas realizadas por los autores sobre esta misma temática. Una vez se eliminaron los duplicados quedaron un total de 6443 registros que fueron cribándose tal y como se muestra en la Figura 9 aplicándose los criterios de inclusión y exclusión hasta seleccionar las 29 publicaciones finales.

Este proceso se realizó de manera manual en tres fases:

- Fase 1. Aplicación de los criterios de inclusión con las herramientas de filtrado que posibilitaban las bases de datos.
- Fase 2. Aplicación de criterios de exclusión con la lectura del título y el resumen.
- Fase 3. Lectura final para posterior cribaje de los falsos positivos

Figura 11

Diagrama de flujo según directrices PRISMA



Fuente. Elaboración propia

3.2.3. Resultados

En la Tabla 9 se recogen los artículos finalmente seleccionados.

Tabla 9

Artículos seleccionados y criterios PICO

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
1. Akita y Mori (2022)	Cuantitativo. N= 92 estudiantes (46 ♀, 46 ♂) de 11-12 años de Japón. Estudio cuasi experimental. Diseño pretest-postest. Prueba = FUMIE. Evaluó el efecto de la lección sobre la imagen de la “mujer” en los niños y niñas, antes y después de la clase.	Los resultados mostraron que la imagen de “mujer” entre los niños mejoró significativamente de neutral a positiva durante la lección. La imagen implícita de "mujer" de las niñas era estadísticamente más alta que la de los niños antes del aprendizaje, y aumentó considerablemente después de la clase.
2. Arar, K (2017)	Cualitativo. N=6(6 ♀) Entrevista realizada a las directoras y superintendentes pioneras del sistema educativo árabe en Israel sobre el género y la justicia social (JS)	Estas mujeres lograron iniciar una política de cambio y promover una nueva agenda educativa. Emplearon habilidades de liderazgo, desafiaron las reglas y normas no igualitarias. Aportaron sus fortalezas femeninas únicas y su experiencia para promover objetivos sociales mucho más allá de los requisitos de las descripciones oficiales de sus puestos.
3. Badri et al. (2016)	Cuantitativo. N= 2248 estudiantes de ESO de Abu Dabi (1155 ♀, 1102 ♂). Estudio correlacional y comparativo. Instrumento: ROSE para reconocer las diferencias de género en el interés por la ciencia desde un enfoque curricular.	El estudio evidenció que se pueden desarrollar nuevos enfoques curriculares y libros de texto mediante la combinación de contextos tecnológicos y humanos más igualitarios. Los niños despiertan más interés por la ciencia y la EF. Las niñas por las tareas creativas.
4. Baena-Morales et al. (2021).	Cualitativo. N=12 docentes (6 ♀, 6 ♂). España. Estudio exploratorio basado en una entrevista para evidenciar el conocimiento de los docentes de EF sobre los ODS.	Los resultados mostraron que los docentes de EF conciben la sostenibilidad sobre todo como un problema medioambiental, señalan al ODS 3 «Salud y bienestar» como el más relacionado con la Educación Física, seguido, de lejos, por los ODS 5 «Igualdad de género» ODS 16 «Paz y justicia social»
5. Bartual y Fernández (2021)	Cuantitativo. N=870 estudiantes españoles de ESO (49,1% ♀, 50,9% ♂). Tasa de respuesta del 46% (n=401). Estudio transversal descriptivo que persigue identificar las percepciones del estudiantado adolescente sobre los estereotipos de género en el ámbito de la actividad física y el deporte.	Los resultados muestran una moderada presencia de creencias estereotipadas en el estudiantado. Se detectan más ideas estereotipadas en chicos y en la franja de 15 a 18 años. Las y los estudiantes manifiestan una posición neutral respecto al trato diferencial del profesorado en las clases de EF. Los resultados sugieren la necesidad de introducir en la ESO y la EF, acciones que reorienten esta percepción.
6. Bayram y Öztürk	Cuantitativo. N= 313 docentes turcos (50,5% ♀, 49,5% ♂).	Las y los profesores turcos tienen opiniones positivas sobre la educación inclusiva, pero

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
(2021)	Estudio correlacional descriptivo. Se aplicó un cuestionario para identificar los problemas y necesidades del sistema educativo.	carecen de la formación para aplicarla de forma eficaz. Los participantes vieron que las barreras más importantes para la educación inclusiva eran el plan de estudios, la percepción social y las prácticas.
7. Blázquez-Alonso et al. (2021)	Cuantitativo. N= 1034 estudiantes de ESO españoles. (518♀, 516♂) Estudio descriptivo y correlacional. Instrumentos: El ISA-Adolescentes y el AECS. Objetivo: Identificar la inercia psicológica que impide un cambio en los patrones de comportamiento de las y los jóvenes que discriminan a las mujeres.	Los resultados muestran que las y los jóvenes no presentan estrategias cognitivas y sociales que dificulten dicho cambio. Los resultados parecen indicar el surgimiento de nuevos modelos de masculinidad, muy diferentes del marco patriarcal que perpetúa la supremacía del hombre sobre la mujer. Los hombres sí tienen actitudes sexistas en mayor medida que las mujeres, y se evidencia que el género puede predecir la inercia psicológica que dificulta el cambio de patrones sexistas.
8. Cordeiro y Brion (2018)	Cualitativo. N= 14 propietarias (14♀) de escuelas de Burkina Faso, Ghana y Liberia. Estudio descriptivo realizado mediante entrevistas individuales para examinar los roles de las mujeres líderes escolares.	Los hallazgos señalan las limitadas oportunidades de aprendizaje profesional para las líderes escolares en estas naciones. El estudio describe los deseos de las líderes escolares de ayudar a construir sus naciones y los factores culturales y contextuales únicos en cada país.
9. Cunningham et al. (2022)	Cualitativo. N=100 líderes varones escolares chinos Estudio descriptivo transversal, a través de una entrevista. Reconocer si el modelado de roles de género de los líderes escolares afecta a las creencias de las y los estudiantes en la promoción de la IG	La mayoría de nuestros participantes creen que están liderando escuelas en China donde la igualdad de género se está modelando y se ha logrado. Sin embargo, se concluye que los líderes escolares chinos pueden estar reforzando la desigualdad de género incluso con las mejores de sus intenciones. Se teoriza sobre un modelo de 'igualdad de género con características chinas' que valora un binario de género rígido con diferentes expectativas de género.
10. González, y Rodríguez (2020).	Mixta. N= 175 alumnos y alumnas de infantil (50%♀, 50%♂) de la Región de Murcia (España). Con el fin de analizar los estereotipos, en torno al género, se analizaron los gustos y preferencias respecto al uso de espacios y materiales escolares, así como las interacciones y relaciones socioeducativas	Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen estereotipos asignados a cada sexo: juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según su sexo; utilizan espacios diferentes. Ellas prefieren jugar en el rincón simbólico y ellos en el rincón de las construcciones. Por tanto, se evidencia que el patriarcado sigue estando latente en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar y en juegos y juguetes.

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
11. Jiménez-Martínez y García-Pérez (2019).	<p>Cuantitativa. N= 112 alumnos y alumnas españoles (49♀, 63♂) de 10 a 16.</p> <p>Estudio experimental, correlacional y observacional que persigue conocer el tipo de actividades desarrolladas en los patios y el efecto del género sobre la ocupación de espacios y la participación en juegos. Comprobar si una intervención basada en la redistribución de espacios y diversificación de actividades en los patios modifica las prácticas desiguales.</p>	<p>Los resultados del estudio permiten concluir que los chicos participan más activamente en los patios escolares que las chicas, predominando las actividades atribuidas socialmente al género masculino que ocupan mayoritariamente las zonas centrales del patio. Ellas realizan actividades de carácter más pasivo y ocupan preferentemente las zonas periféricas. Tras la aplicación del Plan de patios se incrementó el número de chicas que realizan juegos activos y que además pasan a ocupar las zonas centrales del patio.</p> <p>Los efectos desaparecen 2 meses después de haber finalizado. Se señala la educación diferenciada potenciada por el ámbito familiar y los medios de comunicación.</p>
12. Jular-Alba et al. (2021)	<p>Cuantitativa. N= 105 profesorado de la ESO (72%♀, 28%♂). Madrid.</p> <p>Estudio descriptivo y expos-facto.</p> <p>Objetivo: Reconocer el estado de la igualdad de género bajo la percepción del profesorado</p>	<p>Si bien la tendencia hacia un verdadero estatus de igualdad fue más pronunciada en las mujeres que en los hombres, se constató una adecuada predisposición de la mayoría de los docentes de ambos sexos hacia la consecución de un modelo de igualdad social basado en la promoción de roles entre pares y prácticas coeducativas.</p>
13. Landis et al. (2021)	<p>Cuantitativo. N= 866 niñas (de 10 a 14 años) y 774 cuidadoras de República Democrática del Congo.</p> <p>Estudio descriptivo correlacional</p> <p>Instrumento: Encuesta</p> <p>Objetivo: Analizar el papel de las actitudes de género en la educación formal desde el punto de vista de cuidadoras y alumnas.</p>	<p>Las actitudes de género equitativas se asociaron con la participación escolar superior (secundaria) de las niñas. Las actitudes de género tanto de las niñas como de las cuidadoras fueron significativamente iguales.</p> <p>Se necesitan intervenciones dirigidas a empoderar a las niñas dentro del sistema educativo congoleño.</p>
14. Li et al. (2022)	<p>Cuantitativo. N= 323 (53%♀, 47%♂) estudiantes chinos de primaria.</p> <p>Estudio descriptivo correlacional</p> <p>expost-facto que pretendía analizar los factores influyentes de la conciencia de igualdad de género, la autoestima y el bienestar subjetivo en niños y niñas en edad escolar. Se aplicaron el BSRI y el RSES.</p>	<p>La mayoría de las familias chinas tienen preferencia por los hijos varones.</p> <p>Los rasgos andróginos (ni femeninos ni masculinos) favorecían el desarrollo de la conciencia de igualdad de género y la autoestima entre los niños. La educación sobre igualdad de género y salud mental debe adaptarse a las características psicológicas específicas de cada niño y niña. Existe correlación significativa entre la conciencia de igualdad de género de los niños y niñas en todas las áreas examinadas (familia, ocupación y escuela).</p>
15. Llanos-Muñoz et al. (2022)	<p>Cuantitativo. n = 85 alumnos de primaria (38♀,47 ♂). España.</p> <p>Estudio con diseño cuasi-experimental pre-post con un único grupo</p>	<p>Se concluye que los deportes alternativos generan un entorno educativo inclusivo en el que las chicas pueden potenciar sus habilidades y cambiar su percepción hacia la EF. Se apreciaron valores</p>

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
	experimental para analizar el impacto de una unidad didáctica (UD) en Educación Física. Instrumentos: NNFSF, PLOC, EVDLS.	significativamente inferiores en la percepción de desigualdad, diferencia de género, frustración y desmotivación; y superiores en satisfacción ante la novedad, implicación conductual y emocional.
16. Mulero - Marti y Alonso (2020).	Cualitativo. N=465 alumnado de primaria. Valencia, España. Estudio de casos. Aplicación de un cuestionario en el que se recogen las valoraciones del estudiantado tras la realización de las jornadas del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.	El alumnado mostró entusiasmo por las mujeres en la ciencia. Se proporcionan evidencias sobre la toma de conciencia del alumnado a propósito del papel tan importante pero invisible que han tenido las mujeres en el avance científico. Inicialmente el 51% del alumnado representó a hombres en actividades científicas y tan solo el 15% a mujeres; mientras que en el análisis posterior aumentó significativamente el número de niñas que representaban a mujeres científicas, alcanzando una representación del 46% del total del alumnado
17. Merma-Molina (2021)	Cuantitativo. N=1508 estudiantes españoles de ESO (773♀, 709♂). Estudio descriptivo y transversal para analizar los estereotipos y roles de género en los comportamientos de la población adolescente. Se utilizaron dos instrumentos: el (TMF), y el cuestionario Gender Role Attitude Scale.	Los adolescentes adoptan roles típicamente masculinos y femeninos, prevalece la autoidentificación masculina y hegemónica. Se observa una mayor concentración de roles más estereotipados en la adolescencia temprana. Se señala que los hombres son más sexistas y se confirma que los roles de género tradicionales incrementan el riesgo de actitudes sexistas. Se concluye que hay un nivel medio de sexismo, siendo los adolescentes más sexistas que las adolescentes. Hay una correlación positiva entre la autoatribución de roles de género tradicionales y las actitudes sexistas
18. Ortega Sánchez et al. (2021)	Mixta. Cuantitativa: N= 105 (72♀, 31♂) estudiantes chilenos. Cualitativa: N= 780 narrativas evaluar el grado de inclusión de la perspectiva de género y su promoción de la educación.	Los resultados obtenidos reportan la persistencia de perspectivas estereotipadas, excluyentes y androcéntricas, evidenciadas en atribuciones hegemónicas de género y en el mantenimiento del sistema sexo/género
19. Pastor-Vicedo et al. (2019)	Cuantitativa. N=54 alumnado (27♀, 27♂) de 6ºEPde CEIPS de Toledo (España). Estudio de diseño descriptivo e interpretativo que persigue identificar la percepción de los escolares sobre los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte. Instrumento: CPIDEF	Persisten los estereotipos relacionados con el rendimiento, el autoconcepto, las creencias relacionadas con la actividad física y el deporte y las expectativas del profesorado. Aunque se manifieste un trato equitativo del profesorado con el alumnado. Los chicos sienten que a las chicas se les exige menos para superar la asignatura de EF. Se sigue vinculando a los chicos con los deportes de equipo convencionales y las actividades que requieran fuerza, resistencia y agresividad. A las chicas se las vincula con actividades de ritmo, expresión, flexibilidad y coordinación. Estas creencias confirman la formación de un modelo de

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
		EF sobre diferencias biológicas que ha mantenido los estereotipos de género.
20. Peranderet al. (2019)	Cualitativo. N= 23 docentes de secundaria. Finlandia. Instrumento: Entrevistas Objetivo: explorar si cómo se manifiestan las emociones académicas, los hábitos de estudio y el comportamiento en la escuela	Los resultados revelaron que los profesores y orientadores perciben que la baja confianza en sí mismas y las altas expectativas de logro de las niñas afectan su rendimiento académico, mientras que la inseguridad o la necesidad de apoyo de los niños rara vez se mencionan. Las y los profesores definieron a las niñas como diligentes y trabajadoras y a los niños como indiferentes hacia la escuela y los logros.
21. Prada-Núñez et al. (2021)	Cualitativo. N= 38 (50% ♀, 50% ♂) estudiantes de secundaria de Córdoba, Colombia. Instrumento: entrevista semiestructurada para comprender las representaciones sobre igualdad de género que tienen estudiantes.	Los resultados evidencian que el machismo es una actitud recurrente en los hogares, en el colegio y en otros espacios sociales. Este fenómeno se percibe como una herencia cultural que siempre ha estado presente en los contextos donde las y los estudiantes interactúan y que se asume como un comportamiento normal en estas regiones.
22. Rivas-Rivero et al. (2021)	Cuantitativa. N= 777 alumnado de 3º y 4º de la ESO. (49,5% ♀, 50,5% ♂) Castilla la Mancha, España. Estudio de metodología cuantitativa y diseño ex-post-facto. Instrumentos: IPDMUV-R y DSA Objetivo: Conocer las diferencias entre chicos y chicas respecto a las creencias distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia.	Las chicas presentan dificultades para reconocer e interpretar la violencia ejercida hacia a ellas. Los chicos se muestran más conformes con las actitudes sexistas, la aceptación de la violencia como medio de resolución de conflictos en pareja y los estereotipos tradicionales asignada a cada género. Los chicos aseguran consumir mayor pornografía que las chicas.
23. Rodríguez-Reyes y Pease-Dreibelbis (2020)	Cualitativa. N= 6 (50% ♀, 50% ♂) docentes de ESO, Cañete, Perú. Instrumento: entrevista para sobre el enfoque de IG en la educación y la educación sexual.	Los resultados muestran tres creencias predominantes: la sexualidad es principalmente biológica, sexo y género son lo mismo, y la homosexualidad es anormal. Estas creencias promueven y una visión negativa sobre el enfoque de género en la educación.
24. Sainz y Muller (2018)	Cuantitativa. N=796 estudiantes españoles de secundaria Diseño descriptivo y expostfacto Cuestionario ad-hoc para examinar las influencias del género y la familia en las aspiraciones profesionales de los estudiantes y los valores adjuntos.	Los resultados muestran que los niños y estudiantes con madres que han completado la educación de nivel medio se interesaron más por la arquitectura y la tecnología de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Las niñas y estudiantes con madres con un alto nivel educativo nacidas en España tenían más probabilidades de aspirar a estudios experimentales y de salud STEM.
25. Scholes (2021)	Cualitativa. N= 615 niños y niñas de Australia Estudio descriptivo a través de entrevistas que explora las perspectivas	Se destacan discursos de feminidad asociados a la lectura donde la popularidad se asocia a identidades anti lectoras; ser bonita y pasar el rato con los chicos se asocia con un estatus social más

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
	de las niñas sobre la lectura, ser populares en la escuela y el éxito académico a partir de una comprensión de la alfabetización como práctica social.	alto; y hacerlo bien académicamente puede conducir a la marginación social. Se destaca la necesidad de diseñar políticas educativas en Australia donde se ilustren a las niñas como lectoras exitosas y motivadas
26. Serra et al. (2020)	Cualitativo. N= 9 grupos focales de 7-8 chicas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Cataluña, Madrid y Galicia, España. Estudio de casos a través de entrevistas estructuradas para identificar la percepción de las adolescentes sobre la orientación transformadora y/o reproductora de los modelos y relaciones tradicionales de género que transmite el profesorado de EF.	Las chicas perciben la presencia de estereotipos de género en la comunicación, el nivel de exigencia y la manera de organizar los grupos por parte del profesorado. Ante esta percepción, se constata la necesidad de formar al profesorado de educación física en perspectiva de género para transformar su currículum oculto con el fin de desarrollar una educación física realmente coeducativa, e impulsar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la sociedad.
27. Valle-Aparicio, (2015).	Mixta: cuantitativa y cualitativa N=340 equipos directivos de centros gallegos, España. Estudio descriptivo de encuesta para conocer las percepciones de los equipos directivos sobre la promoción de la igualdad de género en los centros educativos.	Se percibe un débil interés de la comunidad escolar y una mejorable implicación de los centros educativos, unidas a la escasa formación del profesorado en la IG. Se señala que en el pasado los materiales educativos contenían claros prejuicios y estereotipos sexistas (82,1%). Creencia actual (59,7%). El 17,3% de los equipos directivos dan cuenta de sucesos de violencia de género en sus centros. El 63,8% declararon haber incluido en el Proyecto de Dirección previsiones relativas a la IG y la prevención de la violencia de género. Las programaciones (63.8%) y PEC (84.7%)
28. Valls (2022)	Cuantitativa. N= 238 estudiantes de Suiza de 8 a 13 años (47,8% ♀, 52,2% ♂). Estudio descriptivo, ex-post-facto. Instrumento: QCSSm CoSoi Objetivo: Explorar las asociaciones entre los autoconceptos, las actitudes hacia la escuela y los procesos de comparación social en entornos escolares, así como la influencia de los procesos de comparación social en los componentes del autoconcepto académico a través del género.	Los resultados indicaron que las niñas usaron procesos negativos (es decir, contraste ascendente e identificación descendente) más que los niños. Además, los niños reportaron un mejor autoconcepto en matemáticas mientras que las niñas reportaron un mejor autoconcepto en el aprendizaje de idiomas.
29. Villegas-Sarachaga, O. y González-Palomares, A. (2019)	Cuantitativo. N= 158 alumnado de primaria (78♀,80♂). España. El estudio fue de tipo descriptivo. Instrumento: encuesta elaborada ad hoc para averiguar si existen diferencias de	Los resultados mostraron que durante el recreo existen diferencias de género: mientras los niños practican fútbol, las niñas juegan. Las niñas seleccionaron como primera actividad extraescolar las clases de inglés seguidas de las actividades

Identificación	Intervención y participantes	Resultados principales
	género en la práctica de actividades físico-deportivas en el recreo y en las actividades extraescolares en el alumnado de Primaria	físico-deportivas. Sin embargo, los niños escogieron como primera opción las actividades físico-deportivas, relegando el inglés y otras actividades a un segundo plano.

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Análisis de los resultados

Tras analizar la frecuencia de publicaciones se observó que el 55% de las investigaciones fueron publicadas en los dos últimos años, siendo el 2021 el año con un mayor número de estudios (N=11), seguido del 2022 (N=6), 2020 (N=4), 2019 (N=4), 2018 (N=2) y respectivamente con escasa aportación 2017 (N=1), 2016 (N=1) y 2015(N=1). En referencia al tipo de investigación el 51,7% de las publicaciones utilizaron metodologías cuantitativas (N=15), un 34,5% fueron cualitativas (N=10) y el 13,8% utilizaron metodologías mixtas (N=4). Los estudios finalistas utilizaron tres tipos de muestra: docentes (18%), equipos directivos (14%) y alumnado (68%).

Las publicaciones que utilizaron por muestra estudiantes acudieron al alumnado de infantil en el 5% de las ocasiones, al alumnado de primaria en el 40%, al alumnado de secundaria en el 50% y sólo hubo una investigación que utilizó simultáneamente alumnado de las etapas de primaria y secundaria (5%). La distribución total de las y los participantes en cada estudio según la variable género fue equilibrada en la mayoría de los casos, a excepción de los estudios 12*, 17* y 18* que presentaron distribuciones poco parejas, así como los estudios 19*, 20* y 24* que no facilitaron este corolario.

Los países de procedencia de las publicaciones han sido variados y podemos agruparlos por continentes: un 10% de América: Colombia (N=1), Perú (N=1) y Chile (N=1); un 20% de Asia: China (N=2), Japón (N=1), Israel (N=1), Turquía (N=1) y Abu Dabi (N=1); un 7% África: Congo (N=1), Burkina Faso-Ghana- Liberia (n=1); un 60% a Europa: Finlandia (N=1), Suiza (N=1) y España (N=15); y un 3% a Oceanía, Australia (N=1).

Finalmente, las investigaciones se pueden clasificar en torno a sus temáticas, así se destaca un 44% referidas a las actitudes y los patrones de comportamiento genéricos vinculados a la igualdad de género de los escolares (N=14), un 13% alineadas con el liderazgo y los roles de género en la escuela (N=4), un 20% relacionadas con los estereotipos y las actitudes de género hacía la educación física y las actividades físicas (N=6), un 10% referidas a las creencias y comportamientos estereotipados respecto a las áreas de ciencias (N=3), un 3% vinculadas al

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

compromiso docente con la igualdad de género (N=1) y un 3% vinculados a los planes de centro como el proyecto de patios (N =1).

3.3. Capítulo 6. Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela

3.3.1. Introducción

Los retos a los que se enfrenta la sociedad moderna derivados de la promoción de la igualdad de género son dos: por un lado, fortalecer la equidad entre los géneros y, por otro, fomentar el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. En este contexto, la familia, las instituciones educativas, los líderes políticos y los legisladores desempeñan un papel fundamental, al tiempo que de ellos depende la transmisión de valores socioculturales en el ámbito escolar, la formación del profesorado y las políticas educativas (UNESCO, 2020).

En las últimas décadas, *las políticas educativas* relacionadas con la igualdad de género han sido incorporadas a la legislación española. No obstante, en los referentes legales que se han legislado en el ámbito educativo, la igualdad de género se relega a un asunto interdisciplinario y transversal, sin ser asumida específicamente como contenido directo de ninguna área o materia (González, 2018). De hecho, empero de los avances que se habían alcanzado en esta materia dentro de los currículos educativos en los que a pesar de existir una falta de concreción sobre la manera de incorporar este contenido a las programaciones se dejaba a discreción del profesorado la decisión de determinar la manera de trabajarlo (Martínez García, 2007); parece incluso perder influencia en los currículos de algunas Comunidades Autónomas. Tal es el caso de la Comunidad de Madrid, donde a finales del 2023 se han modificado varios Decretos y normas autonómicas para responder a las exigencias del ideario político del partido que la gobierna. Con este retroceso, la formación en diversidad, identidad y expresión de género deja de formar parte de la agenda curricular autonómica y convierte un asunto nuclear del progreso social en un instrumento político.

En este sentido, es imperativo amplificar la estrategia del *gender mainstreaming*, que propone abordar todas las políticas desde la perspectiva de género para evitar el androcentrismo (Mujeres, ONU, 2015). Con esta estrategia se busca superar obstáculos arraigados en la cultura educativa, como la persistencia de normativas que permiten la segregación por sexos en los centros educativos y la dificultad para transformar las escuelas en espacios educativos inclusivos donde las aulas se conviertan en un reflejo de la sociedad actual.

Otro aspecto relevante para la igualdad de género en la escuela se centra en los *valores socioculturales* enraizados en el ámbito educativo. La percepción de la igualdad de género en la enseñanza revela que las y los docentes prestan más atención a los niños varones en el aula y desconocen sus propias actitudes sexistas, careciendo de conciencia sobre cómo transmiten estereotipos de género a sus alumnos (Mencía-Ripley, 2020). Además, estas creencias socioculturales influyen en actitudes que afectan a aspectos más complejos, como la brecha digital de género o el techo de cristal (Vico y Rebollo, 2019). En ambos casos, es esencial ampliar el tratamiento y seguimiento de estos aspectos dentro del marco educativo, ya que estudios previos han demostrado que a través del material didáctico y las interacciones sociales en el contexto escolar se perpetúan estereotipos de género (Basto y Soberanis, 2020).

La *formación del profesorado* también se presenta como un factor influyente en la igualdad de género. A propósito de ello, un estudio de Miralles-Cardona et al. (2020) realizado con 601 docentes universitarios, reveló tras la aplicación la Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG) que existe una integración limitada de la percepción de género en la docencia universitaria, lo que indica la necesidad de construir programas de estudio que atiendan esta temática con mayor énfasis dentro de los planes formativos de los y las futuros docentes. En suma, otras publicaciones corroboran la escasa importancia otorgada a la igualdad de género en el currículum universitario (Garrigues, 2010; Larrondo y Rivero, 2019; Valdivieso et al., 2016; Verge et al., 2018). No obstante, esto no quiere decir que no existan programas formativos que contemplen la formación en igualdad de género, lo que ocurre, sin embargo, es que en la práctica estos contenidos se vuelven invisibles (Pastor-Gosálbez et al., 2020). Así mismo, la falta de esfuerzos por abordar la igualdad de género en la formación del profesorado desde las universidades también ha sido señalada internacionalmente (Atchison, 2013; Lahelma y Tainio, 2019; Zippel et al., 2016).

3.3.2. El currículum oculto y su relación con el género

Los aprendizajes que tienen lugar dentro de las instituciones educativas se rigen por un currículum educativo, que de forma manifiesta se desarrolla mediante las concreciones curriculares y los proyectos educativos. Con ello, se establecen las bases teóricas del conocimiento que las y los estudiantes adquieren para integrarse en una sociedad plural, democrática y justa. Sin embargo, la evidencia demuestra que en las interacciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje con el estudiantado, tanto las actitudes, valores y expectativas del profesorado, como el conjunto de normas y situaciones sociales que no están

explícitamente escritas, se trasfiere implícitamente un currículum escolar fuera del control de cualquier norma o texto legal (Santomé, 1991). En este terreno es donde emerge el concepto de currículum oculto, operando como un factor que influye directamente en la educación y en la construcción del ideario de género (González, 1996). Sobre este último elemento se construye el término currículum oculto de género (COG), mencionado por primera vez por Lovering y Sierra en 1998, pero del que apenas hay estudios y teorías que lo desarrollen, como se pudo observar en el anterior capítulo.

El COG se define como un constructo que interpreta la igualdad de género en la escuela como un elemento enérgicamente conectado al currículum oculto. Si bien, el currículum oculto se entiende como "el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas" (Guerra, 2002, p.3); el COG se edifica sobre tres ejes principales: androcentrismo, determinismo biológico y polarización del género (Lovering y Sierra, 1998).

El *androcentrismo* refleja una visión del mundo diseñada desde el punto de vista de los hombres, contribuyendo a la reproducción de desigualdades de género y a la invisibilización de las experiencias y contribuciones de las mujeres y personas de otros géneros, tal y como ocurre en los libros de texto escolares (Bello, 2002). Desde la cultura androcentrista las experiencias, valores y necesidades masculinas son consideradas como estándares universales, mientras que las experiencias femeninas o de otros géneros son a menudo ignoradas, minimizadas o consideradas como desviaciones de la norma; esta tendencia se extiende a todas las esferas sociales, culturales, doctrinas políticas y religiosas e incluso, instituciones educativas (Strenski, 2021). El *determinismo biológico* asume que el comportamiento humano, así como las características físicas y psicológicas están determinados por aspectos genéticos y hereditarios difícilmente alterables. Esta teoría mantiene la creencia de la relación inherente entre sexo y género. Estos postulados perpetúan la noción de la existencia de patrones de conducta asignados exclusivamente a cada género, como por ejemplo la asociación de gestos obscenos a un exceso de testosterona en el sexo masculino (Curiel, 2014, p.9). Sin embargo, muchos científicos argumentan apoyados por la neurociencia que los factores ambientales, sociales y culturales también desempeñan un papel crucial (Sandoval, 2019).

El tercer eje, la *polarización del género*, se centra en teorizar las razones de las diferencias entre hombres y mujeres, buscando organizar el sistema cultural y educativo en

torno a esta premisa. Algunas de las razones por las que se produce la polarización de género tienen que ver con el desorden informativo, entendido como una pauta comunicativa que persigue mediante los mensajes de odio contra los colectivos minoritarios y las mujeres mermar la influencia pública de todos ellos (Blanco-Alfonso et al., 2022).

3.3.3. Instrumentos sobre igualdad de género en educación

A pesar de la incipiente investigación sobre igualdad de género en educación (Alvariñas-Villaverde, Pazos-González, 2018; Gallargo-López y Gallardo-Vázquez, 2019; Prendes-Espinosa et al., 2020), la escasez de instrumentos específicos diseñados sobre esta temática resulta notable. Esta carencia se acentúa al considerar el constructo currículum oculto y currículum oculto de género. No obstante, algunos instrumentos han abordado esta problemática desde la esfera educativa, como la Escala 5-MF (Male-Female) del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI) desarrollado por Hathaway y McKinley (1981), la *Escala de Identidad de Género* de Blanchard y Freund (1983), la *Escala de Creencias de los Roles de Género* (GRBS) de Kerr y Holden (1996), la *Escala de Actitudes hacia la Igualdad de Género* dirigida al alumnado universitario de García-Pérez et al. (2010), la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* de Piedra et al. (2014), dirigida a docentes de primaria y secundaria de Educación Física. En el ámbito universitario, se han creado instrumentos como la *Escala De Aprendizaje En Las Redes Sociales Virtuales* que aborda la igualdad de género desde el constructo de la brecha digital de género (Vico y Rebollo, 2019) o el cuestionario *Actitudes hacia la Igualdad de Género* (ACTIG) de Castillo et al. (2020), que organiza la percepción de género de estudiantes universitarios en cuatro dimensiones.

A pesar de estos esfuerzos, la diversidad de estudios e instrumentos no ha abordado de manera suficiente y específica la estructura interna del constructo igualdad de género cuando se vincula al currículum oculto en el ámbito educativo. La falta de un instrumento validado que permita diagnosticar y evaluar el currículum oculto en relación con la igualdad de género desde la percepción del profesorado, y que englobe todas las etapas educativas, se destaca como una necesidad imperante. En consecuencia, se propone diseñar una escala sobre Igualdad de Género Oculta en Educación (IGOE), con el objetivo de recoger las dimensiones del currículum oculto que transmiten estereotipos y actitudes sexistas desde la perspectiva del profesorado. A su vez se presentará un estudio psicométrico que respalde la validez y fiabilidad del instrumento para poder ser replicado en futuras iteraciones.

3.3.4. Método

La construcción de la Escala IGOE requirió de tres etapas: la primera de ellas dirigida a la elaboración del contenido del instrumento que posteriormente se pondría a prueba. Una segunda fase de testeo donde se revisaría la confiabilidad y la validez de la escala. Finalmente, una tercera en la que se aplica la escala a una muestra mayor para definir su estructura factorial.

Participantes

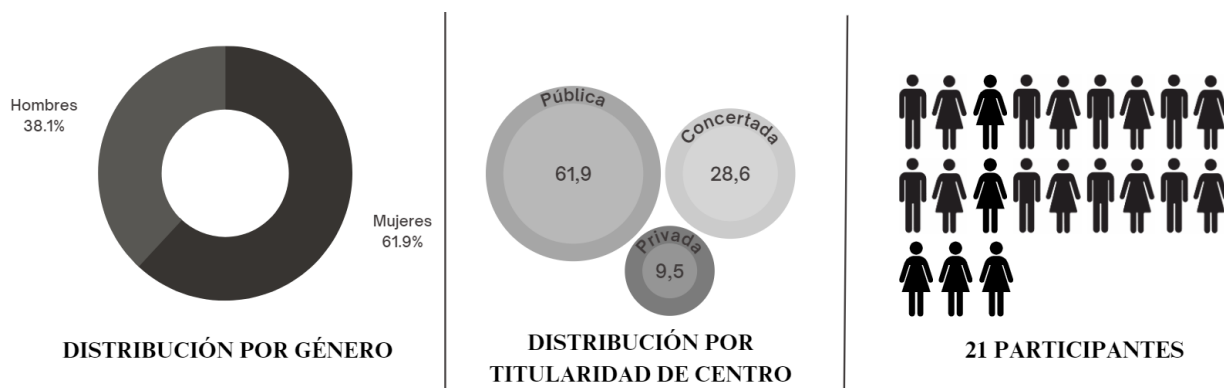
En la fase primera fase, se contó con la participación de 11 jueces y expertos en la temática de la escala. Este grupo estuvo compuesto por seis profesores y profesoras universitarios con experiencia en disciplinas como Educación, Psicología, Sociología y Estadística, así como cinco docentes con vasta experiencia en cargos de gestión docente y políticas sociales en instituciones públicas educativas. La propuesta inicial de la escala constó de 82 ítems, los cuales fueron sometidos a la evaluación de los jueces y expertos. Su participación fue esencial para determinar la validez de contenido del instrumento, garantizando así su relevancia y pertinencia en relación con la temática abordada.

Seguidamente, con el propósito de analizar la confiabilidad y la validez de la escala, se llevó a cabo un estudio piloto con la participación de 21 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Este grupo (Figura 12) estuvo conformado por 13 mujeres (61,9%) y 8 hombres (38,1%), con edades que oscilaban entre los 24 y 65 años ($M = 38,6$; $DT = 12,03$). La representación de la muestra abarcó diversas tipologías de escuelas, siendo 13 pertenecientes a la escuela pública (61,9%), 6 a escuelas concertadas (28,6%), y 2 a escuelas privadas (9,5%) en la Comunidad de Madrid. A esta muestra se le solicitó completar el cuestionario en diferentes formatos, digital y físico, con la intención de controlar los tiempos de respuesta y la accesibilidad de la escala.

Figura 12

Distribución de los participantes de la submuestra de 21 docentes

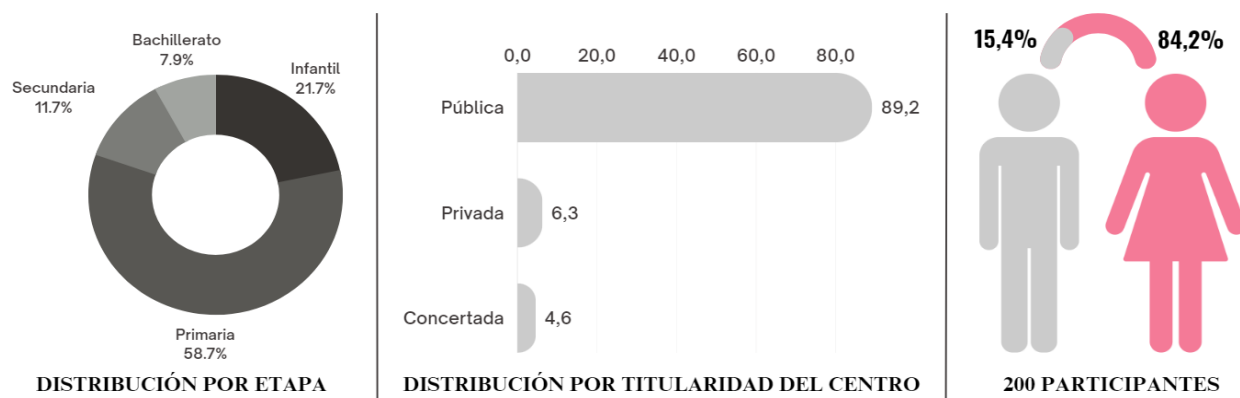


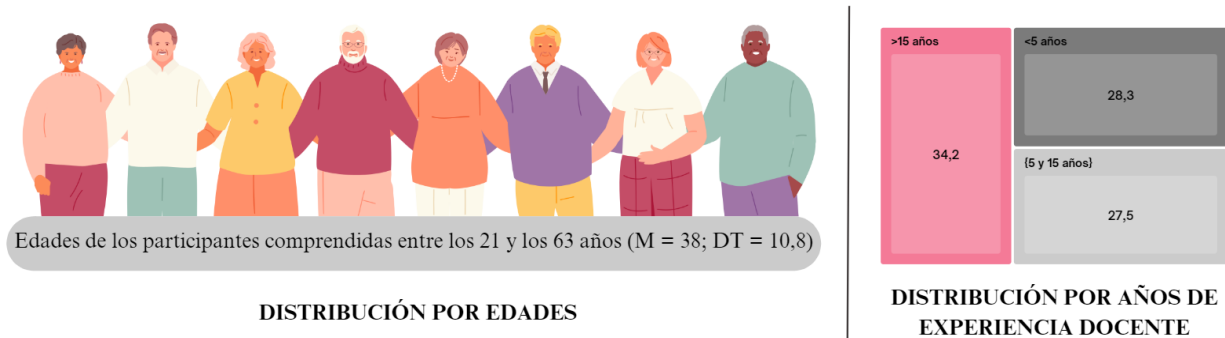
Fuente. Elaboración propia

Finalmente, para confirmar la consistencia interna de la escala, se trabajó con una segunda muestra de 200 docentes (véase Figura 13). La elección de esta muestra se basó en el criterio de Nunnally y Bernstein (1994), se seleccionó un mínimo de cinco participantes por ítem del cuestionario para asegurar la robustez estadística de los resultados. La mayoría de los participantes fueron mujeres (84,2%) frente a un 15,4% de hombres (Perdido: ,04%), con edades repartidas entre los 21 y los 63 años ($M = 38$; $DT = 10,8$). Este grupo incluyó docentes de diversas etapas educativas: Infantil (21,7%), Primaria (58,8%), Secundaria (11,7%) y Bachillerato (7,9%). En términos de adscripción escolar, el 89,2% pertenecía a la escuela pública, el 4,6% a la concertada y el 6,3% a la privada. El tiempo de experiencia docente de los participantes se distribuyó equitativamente entre el profesorado con menos de 5 años de experiencia (28,3%), entre 5 y 15 años (27,5%), y más de 15 años de experiencia (34,2%).

Figura 13

Distribución de los participantes de la submuestra 2





Fuente: Elaboración propia

Instrumento

El instrumento diseñado se elaboró con la intención de medir las creencias y percepciones del profesorado, las actitudes, así como los comportamientos vigentes en las instituciones educativas que operaban como transmisores de contenidos sexistas desde el currículum oculto de género. Para ello, se decidió que la escala iría destinada a un amplio espectro de docentes pertenecientes a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. El instrumento se trazó para recoger las creencias de las y los docentes sobre diferentes actitudes, hechos y realidades relacionadas con la igualdad de género dentro del ámbito educativo. En consecuencia, la escala se planteó con una medición tipo Likert con cinco categorías de respuestas a las que se asociaron valores cuantitativos para su posterior análisis:

- Totalmente de acuerdo (5)
- Algo de acuerdo (4)
- Ni en acuerdo/Ni en desacuerdo (3)
- Algo en desacuerdo (2)
- Totalmente en desacuerdo (1)

Los elementos que se consideraron como punto de partida para la formulación de la escala fueron concebidos a partir de la revisión crítica de otros cuestionarios e instrumentos en los cuales la equidad de género se estructuró en torno a diversos constructos: la gobernanza y la influencia de las administraciones en las políticas de igualdad, el empoderamiento femenino (abarcando autonomía personal, recursos económicos y valores socioculturales), la responsabilidad social organizativa y la violencia dirigida contra las mujeres (Alfama et al., 2014). Inicialmente, se adoptó como marco de referencia la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011). A partir de este instrumento se llevó

a cabo una revisión exhaustiva de la literatura académica sobre el concepto de igualdad de género (Prendes-Espinosa et al., 2020) y sobre los determinantes que inciden en su desarrollo en los distintos ámbitos escolares (Alvariñas-Villaverde, Pazos-González, 2018). Así mismo, se creyó oportuno analizar el trabajo de Mellizo-Soto (2014), centrado exclusivamente en la situación de la igualdad de género en el contexto de las instituciones educativas españolas.

En consecuencia, las variables concebidas preliminarmente para la configuración del instrumento se organizaron en cinco categorías temáticas asociadas con la igualdad de género:

- Normativa y legislación
- Influencia sociocultural
- Estrategias pedagógicas
- Interacciones interpersonales entre profesores y estudiantes
- Actividad física y el ámbito deportivo.

Estas cinco dimensiones fueron inicialmente asumidas como posibles sub-constructos siguiendo las directrices de investigaciones anteriores (Vallejo et al., 2003). Para ello, se delinearon y conceptualizaron dichas categorías como dimensiones iniciales para, posteriormente, servir como directrices en la formulación definitiva de la escala. Cabe destacar que estas dimensiones no fueron creadas con un enfoque confirmatorio, sino que se perfilaron como una propuesta descriptiva y exploratoria destinada a configurar, en una etapa subsiguiente, una escala sólida.

Los elementos que conformaron la escala fueron meticulosamente estructurados con la consideración de utilizar un lenguaje inclusivo, atendiendo a la necesidad de resguardar la equidad de género y evitar cualquier sesgo que pudiera derivar de la tradicional utilización del masculino como género gramatical predominante. La ponderación de esta perspectiva lingüística se fundamentó en la premisa de promover un enfoque igualitario y respetuoso de los distintos géneros presentes en el ámbito estudiado. Se adoptaron prácticas de redacción que incorporaron formas de expresión neutras en términos de género, procurando evitar la perpetuación de estereotipos y fomentando una interpretación inclusiva para los y las participantes.

La elección léxica y sintáctica se alineó con los principios de sensibilidad y concienciación hacia la diversidad de género (Fabregas, 2022), estableciendo así un marco metodológico coherente con los objetivos de la investigación y las tendencias contemporáneas de la comunicación académica. Asimismo, esta decisión lingüística se sustentó en la literatura

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

académica (Guerrero Salazar, 2021) que aboga por el uso de un lenguaje inclusivo como medida para contrarrestar la historicidad de la discriminación de género y avanzar hacia una representación equitativa en la investigación científica. La atención a la elección de términos y estructuras gramaticales no solo refleja un compromiso con la objetividad y la imparcialidad, sino que también contribuye a la validez y fiabilidad del instrumento desarrollado.

El pool inicial de ítems que se redactó como punto de partida se adjunta en el [Anexo I](#). Adicionalmente, se optó por incorporar dentro del instrumento una serie de cuestiones destinadas a recopilar datos esenciales de cada participante con el propósito de categorizar las respuestas, considerando variables significativas tales como: sexo, edad, género, experiencia docente y titularidad del centro laboral. Este enfoque metodológico se diseñó con el fin de obtener una caracterización comprehensiva y detallada de los participantes, facilitando así un análisis diferenciado y contextualizado de las respuestas recabadas.

La inclusión de estas variables demográficas y profesionales se sustentó en la relevancia que poseen para la comprensión de los patrones y matices que podrían emerger en relación con la igualdad de género y otras temáticas abordadas en futuras iteraciones de la investigación. En suma, la recopilación de información relativa al sexo, edad, género, experiencia docente y titularidad del centro de trabajo constituye un componente fundamental para la elaboración de perfiles demográficos y la identificación de posibles correlaciones y tendencias dentro de la muestra del estudio.

Procedimiento

El presente estudio se compuso de tres estudios exploratorios destinados a la construcción y validación de una escala diseñada para medir prejuicios, creencias, estereotipos y actitudes relacionados con el COG. El primer estudio, cuyo diseño fue no experimental descriptivo, se centró en la elaboración de las variables de medición, seguido de un cribado inicial de ítems mediante la evaluación de 11 expertos. El segundo estudio abordó la aplicación del instrumento a una muestra piloto para analizar la confiabilidad y validez de contenido. El último estudio planteado implicó la aplicación de la escala a una muestra representativa de 200 docentes para obtener evidencias sobre la estructura factorial del COG.

Construcción del Conjunto Inicial de Ítems

En primer lugar, se generó un conjunto de 114 ítems que abarcaron dogmas, afirmaciones, estereotipos, prejuicios y actitudes sexistas vinculados al COG. Tras diferentes revisiones por

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

parte de los investigadores, se decidió eliminar manualmente 32 elementos que carecían de representatividad con los constructos a medir; de este modo se procedió al cribado del conjunto inicial de ítems, reduciéndolo a un total de 82.

Estudio de Validez de Contenido

Para evaluar la validez de contenido, 11 jueces recibieron una carta de solicitud de participación, en donde se incorporaba una tabla de registro en formato Excell, (véase [Anexo II](#)), en la que valoraron la claridad, relevancia y pertinencia de los 82 ítems finales. Utilizando el modelo de Lawshe (1975), se calculó la Razón de Validez de Contenido (RVC) para cada ítem. Para realizar esta tarea se solicitó que por cada ítem se valorase cada uno de los tres parámetros mediante cuatro indicadores de logro:

1. No valido/Prescindible/Eliminar/Deficiente.
2. Reformular.
3. Mejorar/Precisar.
4. Válido/Aplicar.

Este proceso condujo a una reducción adicional de la escala, dejándola con un *pool* final de 46 reactivos.

Estudio Piloto

Los 46 ítems seleccionados se organizaron aleatoriamente para configurar la escala, la cual fue aplicada en un estudio piloto con consentimiento informado de los 21 participantes. Se monitoreó la aplicación, midiendo el tiempo de realización y registrando las incidencias que pudiesen surgir durante su ejecución. La combinación de métodos de aplicación (papel y lápiz, y formulario en línea) garantizó la diversidad en la recolección de datos. Así mismo, las valoraciones de las y los participantes y la dificultad para dar respuesta a algunas cuestiones llevaron a modificar la redacción de varios ítems. El tiempo medio de realización fue de 6 minutos, y como resultado, la escala se redujo a 40 ítems.

Análisis Factorial Exploratorio:

El tercer estudio implicó la aplicación de la escala a una muestra más amplia (N=200) para recopilar datos destinados a análisis estadísticos y al diseño factorial de la escala. Se respetó la confidencialidad según el protocolo de la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013), en consecuencia, los participantes fueron informados y dieron su consentimiento.

Análisis de datos

Se empleó el software Microsoft Excel, incluido en el paquete Office 365, para llevar a cabo la evaluación de la validez de contenido mediante el método de Lawshe. La fiabilidad se evaluó mediante el coeficiente α de Cronbach, y se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el programa IBM SPSS 27.0 para Windows.

3.3.5. Resultados

Validez de contenido

Tras la recogida de datos de los 11 jueces, se estimaron como aceptables todos los valores situados por encima de ,637, valor referenciado según el modelo de Lawshe en función del número de jueces (Ayre y Scally, 2014). De este modo para cada ítem se midió la Razón de Validez de Contenido (RVC) ajustada a cada parámetro de cada componente (claridad, relevancia y pertinencia). Para ello se aplicó la fórmula⁷⁵ de Lawshe (1975):

$$RVC = \frac{n - (N/2)}{N/2}$$

Seguidamente, se realizó el valor promedio de todos los ítems para calcular el Índice de Valor de Contenido de la escala, IVC. Para ello, se utilizó la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{\sum RVC}{n_{items}}$$

Como consecuencia de estos cálculos se obtuvo un índice de validez de contenido total de la escala de ,8226. Con este peritaje se eliminaron 36 reactivos y se modificaron los componentes que por redacción o claridad generaban dudas en los expertos. En consecuencia, se redujo el cuestionario a 46 ítems.

Estudio piloto

En este estudio piloto se procedió al análisis de los estadísticos descriptivos y a la evaluación de la fiabilidad del instrumento. Inicialmente, se calculó un coeficiente α de Cronbach de ,825. Posteriormente, se llevó a cabo una revisión de aquellos ítems cuya eliminación mejoraría dicho

⁷⁵ Siendo n= Número de jueces que califican el ítem con puntuación positivas superiores al valor de 2 en la escala Likert de la propia hoja de registro.

Siendo N= Número total de jueces.

coeficiente. Como resultado de este proceso, se optó por modificar la redacción de tres elementos y excluir 6 reactivos, lo que condujo a la reducción de la escala a un total de 40 ítems. La fiabilidad de la escala, tras estas intervenciones, presentó un nuevo coeficiente α de Cronbach de ,897, el cual fue interpretado con cautela, pendiente de su comportamiento ante una muestra más amplia.

Análisis Factorial Exploratorio

Se consideró esencial observar el comportamiento de la escala frente al método de componentes principales, la intención fue valorar cómo respondía la varianza total de la escala ante las varianzas específica de cada ítem y los posibles errores de aplicación. Se realizaron algunos ajustes en la propia escala que pasaron por eliminar 13 reactivos (de los 32 anteriores) que arrojaron bajas puntuaciones ($p < 0,6$) en la matriz anti-imagen. Paralelamente, se comprobó de nuevo la consistencia interna de escala y se obtuvo un α de Cronbach de ,841.

Previo al análisis factorial exploratorio (AFE), se evaluó nuevamente la consistencia interna de la escala mediante su aplicación a 200 participantes, obteniendo un coeficiente α de Cronbach de ,802. Con el objetivo de mejorar la fiabilidad, se llevó a cabo un análisis ítem a ítem que resultó en la reducción de la escala a 32 elementos, elevando la consistencia interna a un coeficiente α de Cronbach de ,844. Este parámetro de consistencia interna fue considerado como aceptable, permitiendo así la realización del AFE con el objetivo de desarrollar un modelo teórico inicial que explicara la categorización conceptual de las variables del estudio.

La aplicación del AFE reveló cómo los ítems se agrupaban en varios factores dentro de la escala. Para ello, se identificó en tres fases el número de factores que explicaban la máxima proporción de varianza común a todas las variables:

- I. Inicialmente se empleó el método de componentes principales.
- II. Pruebas previas para la validación del AFE y aplicación de procedimientos estadísticos.
- III. Finalmente se llevó a cabo un análisis y reflexión de los datos obtenidos y su categorización conceptual en las dimensiones de la Escala IGOE.

Componentes principales

Resultó esencial observar el comportamiento de la escala frente al método de componentes principales para evaluar la respuesta de la varianza total de la escala ante las varianzas específicas de cada ítem y los posibles errores de aplicación. Durante este proceso, se realizaron

ajustes en la escala, eliminando 13 reactivos adicionales que mostraron bajas puntuaciones ($p < 0,6$) en la matriz anti-imagen. Concurrentemente, se volvió a evaluar la consistencia interna de la escala, obteniendo un coeficiente α de Cronbach de ,841. Para interpretar mejor la evolución de este estadístico véase la Tabla 10.

Tabla 10

Evolución de la Consistencia Interna de la Escala durante su Construcción

Medición de la fiabilidad	Participantes	α de Cronbach
Prueba piloto 1 con escala de 46 reactivos	21	,825
Prueba piloto 1 con 40 reactivos	21	,897
Prueba piloto 2 con 40 reactivos	200	,802
Prueba piloto 2 con 32 reactivos	200	,844
Prueba piloto 2 con 19 reactivos tras realizar el AFE	200	,841

Fuente: elaboración propia.

Validación y pertinencia del AFE

Seguidamente, se procedió a la realización del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) empleando el método de rotación oblicua Promax; con ello, se perseguía el objetivo de explorar posibles relaciones entre los factores identificados. La decisión de no utilizar el método Varimax respondió a la premisa de que los métodos de rotación ortogonal asumen la independencia de los factores en relación con el constructo general de la escala; cuestión que desde el inicio de la construcción del instrumento se sabía que no era cierto.

A su vez, se evaluó si las correlaciones parciales entre las variables eran lo suficientemente altas como para permitir la extracción de factores; para ello se llevó a cabo la medición del estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual arrojó un valor de ,832. Con este valor cercano a 1 se constató que existía suficiente varianza común entre las variables, lo que sugería que el análisis factorial podría ser apropiado y que los datos eran adecuados para identificar patrones subyacentes o factores.

De la misma forma y para terminar de validar la pertinencia del análisis factorial, se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett rechazando la hipótesis nula de que la matriz fuera una matriz identidad ($p < ,001$). Esta prueba evaluó si la matriz de correlaciones entre las

variables era significativamente diferente de una matriz diagonal. Si la prueba rechazaba la hipótesis nula, como así ocurrió, sugeriría la existencia de correlaciones significativas entre al menos algunas de las variables y, por lo tanto, la posibilidad de una estructura subyacente que podría ser explotada mediante el análisis factorial. Para ser más exactos en estas mediciones, el determinante de la matriz de correlaciones se situó en las proximidades a cero, revelando un valor de ,002 y señalando correlaciones estadísticamente significativas entre las variables. Este hallazgo apuntó la presencia de altas intercorrelaciones entre las variables analizadas. Además, se verificó que la comunalidad de todos los ítems superase, como así ocurrió, el valor de ,30 conforme a los criterios establecidos por Hair et al. (2004). No obstante, la recomendación de que la comunalidad de los ítems deba superar ,30 es una guía general y no una regla estricta. Sin embargo, esta sugerencia se basa en la idea de que una comunalidad inferior a este valor podría indicar que el ítem no comparte suficiente variabilidad con los factores comunes y, por lo tanto, podría no contribuir significativamente a la estructura subyacente del análisis factorial.

Finalmente, se examinó la proporción de varianza total explicada, resultando en la identificación de cinco factores que agruparon los elementos. Estos factores exhibieron autovalores superiores a 1, contribuyendo a explicar el 54,58% de la varianza total, como se detalla en la Tabla 11.

Tabla 11

Varianza Total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			SCCR*
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	4,97	26,16	26,16	4,97	26,16	26,16	3,04
2	1,72	9,10	35,26	1,72	9,10	35,26	3,41
3	1,43	7,57	42,83	1,43	7,57	42,83	3,12
4	1,20	6,33	49,17	1,20	6,33	49,17	2,49
5	1,02	5,41	54,58	1,02	5,41	54,58	2,27
6	,94	4,97	59,56				
7	,90	4,77	64,33				
8	,84	4,45	68,78				

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			SCCR*
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
9	,75	3,98	72,77				
10	,73	3,84	76,61				
11	,69	3,65	80,26				
12	,65	3,44	83,70				
13	,58	3,06	86,76				
14	,53	2,83	89,59				
15	,47	2,47	92,07				
16	,42	2,21	94,29				
17	,41	2,18	96,47				
18	,35	1,88	98,36				
19	,31	1,63	100,00				

*Sumas de cargas al cuadrado de la rotación.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se verificó la agrupación de factores en la matriz rotada por el método de rotación oblicua promax. Véase la Tabla 12.

La fase de análisis de datos culminó con el establecimiento definitivo de la escala, la cual se estructura en un conjunto de 19 elementos, presentando una fiabilidad de ,841 según parámetro de α de Cronbach. Mediante el análisis factorial, se logró la agrupación de los elementos en 5 factores, los cuales fueron interpretados como dimensiones conceptuales fundamentales en el contexto de la investigación. Se puso especial atención en la adecuación teórica de las conclusiones derivadas del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Además, se llevó a cabo una evaluación de la consistencia interna de cada subescala, y los resultados se detallan en la Tabla 12.

Tabla 12

Matriz con Rotación Oblicua por el método Promax

	Factores				
	1	2	3	4	5
I.38	0,819				
I.39	0,795				
I.40	0,730				
I.35	0,602				
I.27		0,724			
I.26		0,702			
I.25		0,662			
I.11		0,607			
I.9			0,735		
I.17			0,677		
I.37			0,657		
I.1			0,568		
I.21			0,540		
I.7				0,743	
I.15				0,734	
I.6				0,716	
I.23					0,766
I.36					0,588
I.22					0,579

Fuente: Elaboración propia.

Dimensiones finales de la Escala IGOE

La composición final de la escala quedó conformada por cinco dimensiones tal y como se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13

Composición final de las dimensiones de la Escala IGOE

Factor	Nº	Ítem	Peso	Alpha *
1 PM	35	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género.**	,602	$\alpha = ,748$
	38	En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	,819	
	39	Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	,795	
	40	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos.	,730	
2 DB	11	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	,607	$\alpha = ,709$
	25	Los chicos generan más problemas en los patios.	,622	
	26	Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	,702	
	27	Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	,724	
3 LIG	1	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los chicos.	,568	$\alpha = ,701$
	9	El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	,735	
	17	El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	,677	
	21	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	,540	
	37	El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	,657	
4 SGE	6	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	,716	$\alpha = ,698$
	7	Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	,743	
	15	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	,734	
5 PF	22	Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	,579	$\alpha = ,636$
	23	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	,766	
	36	Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	,588	

*El término Alpha hace referencia al estadístico α de Cronbach

**Se ha eliminado el contenido del ítem 35, excluyendo de esta Tabla el paréntesis aclaratorio que sí incorpora la versión final del instrumento.

Fuente: Elaboración propia.

1. *Predominancia Masculina (PM)*. Esta dimensión se compone por cuatro ítems (35, 38, 39, 40) y aborda la transmisión del currículum oculto mediante las creencias, hechos o situaciones vinculadas exclusivamente al género masculino. En este factor se evidencian las señalan las tendencias de género presentes en el ámbito escolar, las cuales, en algunos casos, emergen de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como entre las y los propios estudiantes. El coeficiente α de Cronbach para la PM fue de ,748.

2. *Determinismo Biológico (DB)*. Esta dimensión agrupa las variables que sostienen que las características y comportamientos humanos están principalmente determinados por factores genéticos y biológicos, minimizando la influencia de factores ambientales o sociales. Está conformada por cuatro ítems (11, 25, 26, 27), esta dimensión identifica las expectativas del profesorado sobre el comportamiento de cada género, atribuyendo estas expectativas a influencias genéticas. El coeficiente α de Cronbach para la DB fue de ,709.

3. *Liderazgo e Igualdad de Género (LIG)*. Estructurada por cinco ítems (1, 9, 17, 21, 37), esta dimensión evalúa la percepción del liderazgo en el contexto educativo desde una perspectiva social, socioafectiva e institucional. El coeficiente α de Cronbach para la LIG fue de ,701.

4. *Situación de Género en la Escuela (SGE)*. Esta dimensión, conformada por tres ítems (6, 7, 15), aborda diversas creencias y estereotipos que el profesorado percibe sobre los roles de género en la escuela y en la sociedad, actuando como barreras para la consecución de una igualdad de género efectiva. El coeficiente α de Cronbach para la SGE fue de ,698.

5. *Predominancia Femenina (PF)*. Compuesta por los ítems 22, 23 y 36, esta dimensión enfoca la transmisión del currículum oculto mediante las creencias, hechos o situaciones vinculadas exclusivamente al género femenino. El coeficiente α de Cronbach para la PF fue de ,636.

Finalmente, se organizó la escala agrupando los ítems bajo una nueva numeración aleatoria (Tabla 14). Esto permitió reorganizar las variables de la Escala IGOE inicial que estaba conformada por un total de 40 reactivos (Véanse [Anexo III](#)) para determinar la estructura del instrumento definitivo que se utilizaría en posteriores investigaciones con los 19 ítems finales ([Anexo IV](#)).

Tabla 14

Correspondencia de los nuevos ítems de la escala IGOE

Factor	Nº*	Ítem	ÍTEM**
1 PM	35	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género.	I14
	38	En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	I17
	39	Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	I18
	40	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos.	I19
2 DB	11	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	I5
	25	Los chicos generan más problemas en los patios.	I11
	26	Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	I12
	27	Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	I13
3 LIG	1	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los chicos.	I1
	9	El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	I4
	17	El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	I7
	21	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	I8
	37	El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	I16
4 SGE	6	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	I2
	7	Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	I3
	15	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	I6
5 PF	22	Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	I9
	23	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	I10
	36	Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	I15

* Se refiere al número que tenía el ítem en la primera revisión de la escala IGOE con 40 reactivos

** Se refiere al número definitivo que tiene el ítem (reactivo) en la Escala IGOE final.

Fuente elaboración propia

3.4. Capítulo 7. Percepción del profesorado sobre la IG y el currículum oculto

3.4.1. Introducción

La Agenda 2030, en su afán de promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas, ha establecido metas significativas en los últimos años (UNESCO, 2020). Este imperativo demanda una dedicación considerable por parte de las naciones para adecuar los ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos a las exigencias de este desafío (Verdiales, 2021). En el contexto español, se evidencia que las mujeres destinan más del doble de tiempo que los hombres a las labores del hogar (Gupta et al., 2019), al cuidado de la salud infantil y, además, son las principales responsables de la educación de las hijas y los hijos (Moreno-Colom et al., 2018). A su vez, persiste un techo de cristal que limita el ascenso de las mujeres a roles de liderazgo (Sarrió et al., 2002).

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado la brecha digital de género (Hung y Chou, 2015; Pedraza Bucio, 2021; Yu, 2021), resaltando la necesidad de un cambio de paradigma hacia modelos sociales más inclusivos y equitativos. En este contexto, la escuela y los entornos educativos emergen como agentes clave para impulsar transformaciones (Muliti y Umam, 2019), sirviendo como cimientos para abordar las desigualdades estructurales presentes en la sociedad. Por consiguiente, comprender la percepción de las y los docentes en las distintas etapas educativas se torna esencial para obtener una visión completa y actualizada de la situación de la igualdad de género en los centros educativos.

En otro orden, a pesar de la amplia investigación sobre la igualdad de género en la docencia (Merma-Molina et al., 2021), hasta la fecha, ninguna investigación ha explorado la influencia del currículum oculto en la transferencia de las desigualdades de género. Ante esta tesitura, el currículum oculto de género (COG) irrumpe como un constructo relevante, donde la igualdad de género opera como un parámetro fuertemente influenciado por actitudes, valores y normas no explícitas, transmitidas implícitamente por el profesorado (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022b). Para la interpretación del COG se requiere un estudio profundo de las concepciones del profesorado sobre los modelos educativos igualitarios e inclusivos, puesto que este constructo no es fácilmente observable. Además, se basa en el androcentrismo, la polarización del género

y el determinismo biológico; y se construye sobre creencias que subyacen en los juicios, valores y mentalidades individuales (Heredia-Espinosa y Barraza, 2021).

Existe un catálogo de aspectos que desde la literatura científica se han señalado como descriptores del COG. Entre estos se incluyen: el diseño y organización de grupos y tareas (Ruíz Heredia et al., 2019), la motivación de las y los estudiantes, así como el liderazgo (Coleman, 2007), el lenguaje empleado por el profesorado en entorno educativo (Mustapha, 2013), la distribución de las y los estudiantes en las aulas y la ocupación que realizan las y los alumnos de estos espacios mediante la interacción en ellos (Sheryl y Carrie, 2007), las técnicas, estilos y estrategias de enseñanza del profesorado (Khanolainen, 2021), los refuerzos empleados por el profesorado hacia los estudiantes (Dusek y Joseph, 1983; Gentrup y Rjosk, 2018), las expectativas esperadas sobre el estudiantado (Halpern, 2000), las derivaciones sociales y académicas del binomio religión y escuela (Strenski, 2021), el género atribuido a los materiales (Islam y Asadullah, 2018), los saberes básicos y contenidos que se imparten en cada asignatura (Louro, 2019); y el grado de participación del estudiantado en las actividades físicas de los tiempos lectivos y de las actividades extraescolares (Alvariñas-Villaverde y González-Baleiro, 2020).

En conjunto, estos aspectos promueven la aparición de prejuicios, estereotipos y actitudes sexistas en la escuela (Du et al., 2021). Los prejuicios representan pensamientos negativos sin conocimiento completo de otros individuos, como la suposición de que ciertas actividades gustan solo a niñas (Horn, 2019). Los estereotipos son estructuras de pensamiento reducidas que proporcionan pocos detalles sobre los atributos de grupos de personas con características comunes (Yücel y Rızvanoğlu, 2019). Por su parte, las actitudes sexistas reflejan disposiciones individuales o colectivas que tienden a discriminar a los individuos por razones de sexo o género (Gómez, et al., 2019), por ejemplo, asignar a los hombres tareas de bricolaje dentro del hogar y a las mujeres las tareas de limpieza. No obstante, aunque sutiles, estos constructos guardan estrecha relación, siendo predictores en la reproducción del COG. Por ende, es crucial analizar la igualdad de género en diversos contextos educativos a partir de la percepción del profesorado sobre estos elementos.

3.4.2. Método

El diseño de esta investigación presenta un carácter descriptivo y no experimental con una extracción y valoración de datos cuantitativos de tipo *ex post facto*.

Participantes

La muestra utilizada para este estudio fue de 622 docentes que ejercían docencia en la Comunidad de Madrid (N=622). Se utilizó un muestreo no aleatorio por efecto bola de nieve.

Las etapas en las que los y las participantes desarrollaban sus funciones fueron:

- Educación Infantil: 17,68% (N=110)
- Educación Primaria: 52,09% (N=324)
- Educación Secundaria: 18% (N=112)
- Bachillerato 12,21 % (N=76)

Un 6,8% de las y los participantes informaron que ejercían su labor docente simultáneamente en las etapas educativas de Infantil y Primaria y un 3,1% en las etapas de Secundaria y Bachillerato. En consecuencia, para el tratamiento estadístico de los datos se solicitó dentro del cuestionario que se indicase la etapa en la que se ocupaba una mayor parte del horario laboral, siendo esta respuesta la que se tuvo en consideración para definir la etapa a la que asociar a los participantes con presencia dual en varias etapas.

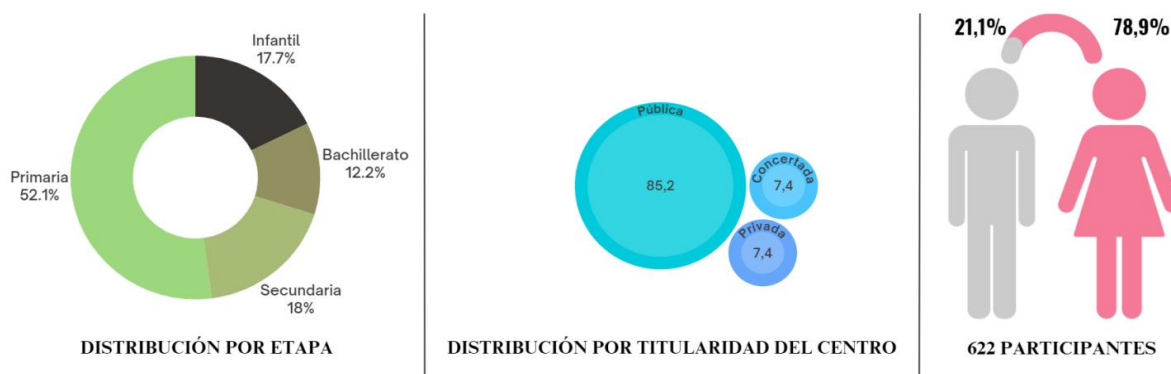
La distribución por género de las y los participantes se distribuyó en un 78,9% de mujeres (N=491) y un 21,1% de hombres (N=131); mientras que la franja de edad de la muestra abarcó desde los 22 años hasta los 63 ($M = 39,01$; $DT = 9,56$). En relación con la titularidad de los centros de los participantes, se determinó que el 85,2% de las y los docentes trabajaban en instituciones educativas de carácter público (N=530), el 7,4% en instituciones concertadas (N=46), y el 7,4% en instituciones privadas (N=46). Los años dedicados a la docencia por cada participante permitieron agrupar la muestra en tres categorías repartidas de forma homogénea:

- Docentes con menos de 5 años de experiencia: 30% (N=187)
- Docentes con una experiencia entre 5 y 15 años trabajados: 37,9% (N=236)
- Docentes con más de 15 años de experiencia: 31,99% (N=199)

Desde el inicio se consideró esta distribución como relevante para agrupar a las y los participantes en función de su recorrido y vivencias en el mundo educativo. Finalmente, en referencia a la ubicación del centro educativo, un 83,7% de los participantes trabajaba en centros ubicados en entornos urbanos (N=521), frente a un 16,3% que lo hacía en centros situados en entornos rurales (N=101). Para una mejor interpretación de estos datos puede verse la Figura 14.

Figura 14

Distribución de los participantes



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, es relevante señalar que un 14,3% de los profesionales de la enseñanza pertenecían a centros educativos ubicados en áreas rurales (N=56), mientras que el 85,7% restante estaba vinculado a entornos urbanos (N=335).

Instrumento

Para esta investigación se diseñó un formulario en línea mediante la herramienta *Google Form* donde se integraron tres escalas diferentes y donde se registraron algunos datos sociodemográficos que recogieron variables independientes como el sexo, la edad, la experiencia profesional, el contexto, la titularidad de centro y la etapa en la que se encontraba el profesorado impartiendo docencia (Tabla 15).

Durante la fase de testeo se verificó el tiempo medio invertido por un grupo de 10 participantes en dar respuesta a cada una de las escalas. Finalmente, se optó por utilizar los datos de la Escala IGOE y Escala de Ryff para el estudio final, dejando para posteriores análisis los datos de la Escala MBI-ED. En este capítulo se analiza la Escala IGOE, dejando para el capítulo 8 el análisis estadístico de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Tabla 15.

Instrumentos utilizados junto a la Escala IGOE

Cuestionario o Escala	Factores y variables	Ítems y tiempo medio de respuesta
Cuestionario Inicial (Elaboración propia)	- Sexo	7 variables 2 minutos
	- Edad	
	- Años de experiencia docente	
	- Contexto	
	- Titularidad del centro en el que trabaja	
Escala IGOE (Moya-Díaz y De-Juanas Oliva, 2022a)	- Etapa de docencia en la que imparte docencia	19 ítems 5 minutos Escala Likert de 5 parámetros
	- Determinismo Biológico	
	- Situación de la Igualdad de Género en la Escuela	
	- Liderazgo e Igualdad de Género	
	- Predominancia Masculina	
Escala MBI-ED (Maslach y Jackson, 1986; 1996)	- Predominancia Femenina	22 ítems, 6 minutos Escala Likert de 7 parámetros
	- Agotamiento emocional	
	- Despersonalización	
Escala de Bienestar Psicológico (Adaptación de Montero y León, (2007) sobre la Escala de Ryff, 1989)	- Realización Personal	39 ítems 8 minutos Escala Likert de 6 parámetros
	- Autoaceptación	
	- Relaciones positivas con los demás	
	- Autonomía	
	- Dominio del entorno	
	- Propósito en la vida	
	- Crecimiento personal	

Fuente: Elaboración propia

En particular, la *Escala sobre Igualdad de Género Oculta en Educación* (IGOE), desarrollada por Moya-Díaz y De-Juanas (2022a) está compuesta por 19 ítems y emplea una escala Likert de cinco puntos, donde 1 denota "completamente en desacuerdo", 2 indica "algo en desacuerdo", 3 representa "ni en acuerdo, ni en desacuerdo", 4 refleja "algo de acuerdo", y 5 señala "completamente de acuerdo". Los ítems se distribuyen en cinco dimensiones que exploran la transmisión de la cultura oculta de género a través de la percepción del profesorado. Las dimensiones de las que se componen ya fueron presentadas en el capítulo anterior, aunque se presentan de nuevo:

La primera dimensión, denominada *Predominancia Masculina* (PM), la segunda, *Determinismo Biológico* (DB), la tercera, *Liderazgo e Igualdad de Género* (LIG), la cuarta, *Situación de Género en la Escuela* (SGE) y la quinta dimensión, *Predominancia Femenina* (PF).

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

En síntesis, estas cinco dimensiones proporcionan una perspectiva detallada de las tendencias de género en el ámbito de las instituciones educativas. Se destaca que, para una adecuada interpretación de los resultados que emergen de la aplicación de la escala IGOE, se debe considerar que todos los ítems presentados señalan conductas, creencias, actitudes y predisposiciones sexistas o estereotipadas. Por consiguiente, cuando una de estas variables presente valores promedios $\bar{x} > 3$, indica que la conducta, actitud o estereotipo sexista asociado a dicho ítem se percibe de esa manera.

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación de las tres escalas se llevó a cabo entre febrero de 2023 y enero de 2024. Durante la recogida de datos se informó a los participantes acerca del propósito de la investigación, obteniendo su consentimiento para su inclusión. Así mismo, se aseguró la confidencialidad, de los datos obtenidos tal y como establece el protocolo de la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013).

En el proceso de implementación de las pruebas, se llevaron a cabo dos procedimientos de muestreo. En primer lugar, se ejecutó un muestreo inicial de carácter intencional, configurado con el propósito de garantizar la participación mínima de docentes de diversas etapas educativas. Este muestreo contribuyó con un 30% al total de la muestra. Posteriormente, se aplicó un segundo muestreo utilizando el modelo de bola de nieve propuesto por Goodman (1961), el cual posibilitó la amplificación del tamaño de la muestra.

La instrumentación de las escalas se efectuó de manera digital mediante un cuestionario alojado en *Google Form*. Posteriormente, los resultados obtenidos se digitalizaron mediante el empleo del software estadístico IBM SPSS 27.0 (IBM ® SPSS ® Statistics 27).

En particular, en este capítulo centraremos la atención en el análisis de datos de la Escala IGOE, el cual se dividió en varias etapas:

- *Etapas 1:* Decodificación de los datos de las diversas dimensiones para calcular la media estadística de cada una de ellas a partir de la información obtenida por cada docente. Con estos parámetros se extrajo una nueva variable continua asociada a cada dimensión.
- *Etapas 2:* Se llevó a cabo un estudio descriptivo de los datos obtenidos y se evaluó mediante el valor estadístico paramétrico de Pearson las correlaciones entre todas las dimensiones. Para ello, se aceptaron todas las correlaciones positivas altas con valores por encima de $r > ,60$ y se tomó un nivel de confianza establecido en el 95% ($p < ,05$).

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Preliminarmente, se efectuaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedastidad (Prueba de Levene) con la intención de comprobar la distribución normal de la muestra.

- *Fase 3:* Aplicación de las pruebas no paramétricas *de U de Mann-Whitney* y *Kruskal Wallis* para identificar diferencias estadísticamente significativas en cada dimensión según las variables: sexo, etapa, titularidad, años de experiencia y entorno de trabajo.
- *Fase 4:* Ejecución de análisis estadísticos post hoc para determinar las relaciones por variable con la prueba de *Games-Howell*.

3.4.3. Resultados

El análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala IGOE exhibió una consistencia interna buena, como lo sugiere el coeficiente α de Cronbach de ,881. En este contexto, el valor obtenido de ,881 indica una buena coherencia en las respuestas de los participantes a los ítems de la escala, fortaleciendo la validez interna de los resultados.

A su vez, se consideró necesario contrastar las pruebas de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y de homocedasticidad con la Prueba de Levene. Con ambos estadísticos se confirmó que los resultados de la Escala IGOE no siguieron una distribución normal y, en consecuencia, se aplicaron pruebas no paramétricas.

Primeramente, se revisó la estadística descriptiva de cada elemento para observar las percepciones de cada docente. Para ello, se agruparon las respuestas de las y los docentes por dimensiones, siendo los resultados los mostrados en la Tabla 16.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos para cada dimensión

		Dimensión				
		PM	DB	LIG	SGE	PF
General	Media	2,6065	2,1507	2,7277	3,9058	2,6403
	Desviación típica	,85236	,81898	,79241	,81217	1,00749
	Alfa de Cronbach	,91	,822	,801	,857	,899
Mujeres	Media	2,5622	2,1079	2,7041	3,8866	2,5854
	N	491	491	491	491	491
	Desviación típica	,84461	,79405	,78681	,80647	,98024
Hombres	Media	2,8075	2,3448	2,8345	3,9923	2,8889
	N	131	131	131	131	131
	Desviación típica	,86325	,90319	,81338	,83678	1,09458

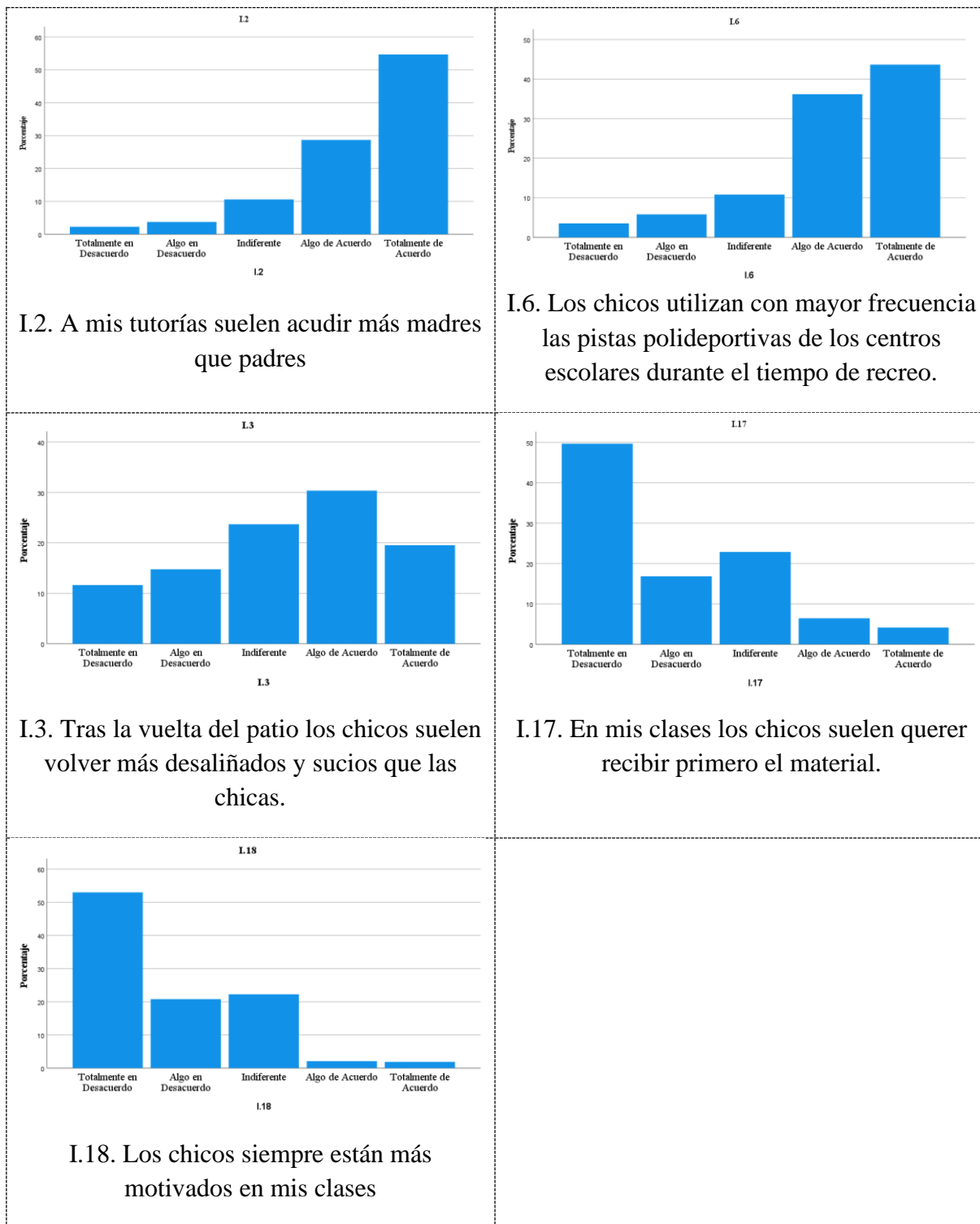
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, para entender el contexto estadístico de estos datos es necesario recalcar que la media estadística de cada factor podría obtener valores entre 1 y 5, siendo 3 el valor promedio. En consecuencia, puede evidenciarse que la dimensión Situación de la Igualdad de Género en la Escuela apuntaba de forma destacada la presencia del currículum oculto de género.

Paralelamente, y aunque se analizaron las variables por dimensión, se recurrió a una revisión manual de los ítems que señalaban corolarios estadísticamente alejados de la media estadística. Anecdóticamente se señalaron los ítems 2 ($\mu=4,3$; $\sigma=,960$), 3 ($\mu=3,31$; $\sigma=1,266$), 6 ($\mu=4,11$; $\sigma=1,042$), 17 ($\mu=1,99$; $\sigma=1,116$) y 18 ($\mu=1,79$; $\sigma=,981$) (Figura 15).

Figura 15

Gráficos de los ítems 2, 3, 6, 17, 18.



Fuente: Elaboración propia

En el análisis estadístico, también se llevó a cabo la identificación de las correlaciones significativas entre todas las dimensiones mediante el uso del coeficiente de correlación de Pearson, cuyos resultados se exponen en la Tabla 17. Sin embargo, con la finalidad de facilitar una interpretación más precisa y realizar un análisis más detallado, se filtraron manualmente las correlaciones obtenidas. En dicho proceso, se dieron prioridad a las asociaciones que exhibieron un coeficiente de correlación (r) superior a ,60. Esta elección se fundamentó en la intención de resaltar y concentrarse en las relaciones más sólidas y significativas entre las diversas dimensiones de la escala IGOE. Este enfoque contribuyó a simplificar el conjunto de correlaciones, subrayando aquellas conexiones que presentaban una mayor fuerza y relevancia. La determinación de fijar el umbral en el valor $r > ,60$ se realizó para resaltar las correlaciones sustanciales y significativas, posibilitando así una interpretación más clara y pertinente de los vínculos entre las dimensiones evaluadas.

Tabla 17

Correlación entre dimensiones

	PM	DB	LIG	SGE	PF
PM	--				
DB	,513**	--			
LIG	,600**	,408**	--		
SGE	,291**	,407**	,369**	--	
PF	,489**	,788**	,365**	,366**	--

*La correlación es significativa en el nivel $p < ,05$.

**La correlación es significativa en el nivel $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

Los factores PM y LIG; y DB y PF, respectivamente evidenciaron correlaciones significativamente altas entre ellos. La media estadística del conjunto de los ítems de la escala para los participantes encuestados arrojó percepciones ligeramente sesgadas ($\mu_T=2,75$; $\sigma_T=,842$); superiores las de los hombres ($\mu_T=2,91$; $\sigma_T=,91$) frente a las de las mujeres docentes ($\mu_T=2,71$; $\sigma_T=,834$). De hecho, y tras la aplicación de la *U de Mann Whitney* se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos. Se debe tener en cuenta que para

esta prueba no se toma como referencia media y desviación típica, sino que se utiliza la mediana y el rango. (Tabla 18).

Tabla 18

Comparación de medianas en la Escala IGOE en función del sexo

	<u>Mujeres (n=491)</u>	<u>Hombres (n=131)</u>	U	p	g de Hedges
	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)			
Escala IGOE	2,68 (3,37)	2,84(3,68)	14416,5	,020	0,86

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, se aplicaron diversos análisis para contrastar las dimensiones de la escala IGOE con las variables "Sexo" y "Contexto Educativo". Para esta tarea, se utilizó la prueba *U de Mann Whitney*, con la que se identificaron diferencias estadísticamente significativas en relación con las variables *sexo* en la dimensión "Determinismo Biológico", "Predominancia Masculina" y "Predominancia Femenina". Los resultados se presentan en la Tabla 19. Por otro lado, para la variable "Contexto Educativo" se hallaron diferencias entre grupos, señalando mayor media y promedio para cada dimensión y para el conjunto de la escala rural ($\mu_{RURAL}=2,63$; $\sigma_{RURAL}=.57$; $Mediana_{RURAL}=2,62$; $\mu_{URBANO}=2,77$; $\sigma_{URBANO}=.63$; $Mediana_{URBANO}=2,76$). No obstante, los valores estadísticos no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos tras la aplicación de *U de Mann Whitney*, pero sí corolarios muy cercanos a estas evidencias [(U= 12061; p<,057; g= ,67].

Tabla 19.

Dimensiones con diferencias estadísticamente significativas por sexo

	<u>Mujeres (n=491)</u>	<u>Hombres (n=131)</u>	U	p	g de Hedges
	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)			
DB	2,5 (3,5)	2,75(4)	14586,5	,029	0,76
PM	2 (3,75)	2,25 (4)	14605,5	,03	0,79
PF	2,66 (4)	3(4)	14464	,022	0,81

Fuente: Elaboración propia

Para las variables politómicas "Experiencia", "Titularidad" y "Etapa" se aplicó la prueba no paramétrica de *Kruskal Wallis*. Con el consiguiente análisis se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones "Determinismo Biológico" (DB), "Predominancia Femenina" (PF) y "Liderazgo e Igualdad de Género" (LIG) en función de la variable "Etapa" (Tabla 20).

Tabla 20

Comparación de medianas en función de la Etapa educativa

	Infantil (n=110)	Primaria (n=324)	Secundaria (n=112)	Bachillerato (n=76)	H	p
	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)		
DB	2,37 (3,25)	2,5 (3,5)	2,75 (4)	2,5 (4)	12,12	,007
LIG	2,8 (4)	2,6 (3,6)	3 (3,6)	2,75 (4)	17,114	,001
PF	2,33 (3,33)	2,6667 (4)	3 (4)	2,66 (4)	23,8	,000

Fuente: Elaboración propia.

Mientras que en función de la “Titularidad” también se revelaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión "Situación de Género en la Escuela" (SGE), (Tabla 21). Por su parte, no se encontraron diferencias en las respuestas dadas por los docentes en función de la variable “Experiencia”.

Tabla 21

Comparación de medianas en las dimensiones SGE en función de la Titularidad.

	Público (n=530)	Concertado (n=46)	Privado (n=46)	H	p
	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)	Mediana (Rango)		
SGE	4 (4)	4 (3,33)	3,33 (4)	13,055	,001

Fuente: Elaboración propia.

Aunque estos resultados determinaron la existencia de diferencias entre grupos, fue necesario aplicar una prueba *post hoc* para verificar qué grupos fueron exactamente los que mostraban diferentes respuestas. En dicho análisis, se empleó la Prueba de *Games-Howell* aplicando un intervalo de confianza del 95%, con este parámetro se demostraron de manera estadísticamente significativa varios hallazgos:

- En la dimensión DB, los docentes de Secundaria (Mdn=2,75) mostraron un mayor sesgo de género que los de Infantil [(Mdn= 2,37; p<,005); (,08; 0,73)] y los de Primaria [(Mdn= 2,5; p<,017); (,02; ,54)], y, en consecuencia, se asumieron diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Secundaria con ambos grupos respectivamente.
- En la dimensión LIG, los docentes de Primaria (Mdn=2,6) mostraron un menor sesgo de género que los de Secundaria [(Mdn= 3; p<,005); (-,60; -,08)] y los de Bachillerato [(Mdn=2,75) p<,015); (-,79; -,058)], y, en consecuencia, se asumieron diferencias

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

estadísticamente significativas entre el profesorado de Primaria para con ambos grupos respectivamente.

- En la dimensión PF, los docentes de Secundaria (Mdn=3) mostraron un mayor sesgo de género que los de Primaria [(Mdn= 2,66; $p<,001$); (-,99; -,017)], y, en consecuencia, se asumieron diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Secundaria con ambos grupos respectivamente.
- A su vez, en esta misma dimensión (PF), los docentes de Infantil (Mdn=2,33) mostraron un menor sesgo de género que los de Bachillerato [(Mdn= 2,66; $p<,04$); (-,81; -,15)] y Secundaria [(Mdn= 3; $p<,001$); (-,96; -,019)]; y, en consecuencia, ambos grupos presentaron diferencias estadísticamente significativas.
- En la dimensión SGE las y los docentes de las escuelas Privadas (Mdn=3,33) mostraron un menor sesgo de género que los de las escuelas Públicas [(Mdn= 4; $p<,007$); (-1,3; -,19)] y Concertadas [(Mdn= 4; $p<,016$); (-1,38; -,19)]; y, en consecuencia, el profesorado de las escuelas Privadas presentó diferencias estadísticamente significativas con ambos grupos.

Estos resultados demostraban que los sesgos de género aumentaban correlacionalmente a las etapas educativas. Es decir, en las etapas educativas más cercanas a la adultez, los docentes percibieron mayor transmisión del currículum oculto de género que en las primeras etapas. También, se evidenció que los docentes de las escuelas privadas percibían una visión menos sesgada del currículum oculto de género que sus colegas de las instituciones públicas y concertadas.

3.5. Capítulo 8. El bienestar psicológico del profesorado en el COG

3.5.1. Introducción

El Bienestar Psicológico (BP) del profesorado es un factor determinante dentro del escenario educativo puesto que afecta directamente a la calidad de todo el sistema de enseñanza (Benvene, 2020). Su repercusión es tal que se ha considerado como uno de los indicadores de referencia para valorar la robustez de las organizaciones educativas (European Commission, 2021; Hernández et al., 2010). El impacto que genera el BP se refleja sobre el clima escolar puesto que cuando el profesorado se encuentra motivado y satisfecho rinde de forma más proactiva, construye relaciones positivas con sus estudiantes, demuestra un nivel de desempeño mayor y se desenvuelve de forma más eficaz (Durán et al., 2005; Dörnyei y Ushioda, 2021; Split et al., 2011). Además, un profesorado satisfecho con su labor tiende a mantenerse más en el ámbito de la docencia (Bardach et al., 2022), evitando migrar hacía otros sectores. Paralelamente, el grado de bienestar psicológico viene condicionado por multitud de factores intrínsecamente educativos, pero también por la calidad de vida que le proporciona su trabajo, el nivel de ingresos económicos y el tiempo libre y de ocio que posibilita su horario laboral (Kun y Gadanecz, 2019).

En consecuencia, las derivaciones del bienestar psicológico son bidireccionales. Mientras que, por un lado, la salud mental del propio profesorado se ve reforzada cuando sus niveles de felicidad son óptimos; por otro, el sistema educativo, las familias, los estudiantes y el Estado en su conjunto (Toropova et al., 2021) obtienen innumerables beneficios en forma de resultados y eficacia educativa (Acton y Glasgow, 2015).

Una de las correlaciones que hasta la fecha no se han investigado es la influencia que el bienestar psicológico genera sobre el currículum oculto de género. La hipótesis que plantea este estudio parte de la concepción de que ambos elementos están interconectados de forma unidireccional, siendo el bienestar psicológico un componente del perfil del profesorado que influye directamente en la metodología y en la transmisión de los estereotipos y actitudes sexistas.

3.5.2. Metodología

El diseño de esta investigación presenta un carácter descriptivo y no experimental con una extracción y valoración de datos cuantitativa de tipo ex post facto.

Participantes

La muestra utilizada para este estudio se compuso de 622 docentes que ejercían docencia en la Comunidad de Madrid (N=622). La composición de esta muestra ya ha sido presentada en el capítulo anterior⁷⁶.

Instrumentos

De igual forma, se precisa concretar que la Escala de Bienestar de Ryff quedó integrada en una batería de cuestionarios que fueron aplicados simultáneamente. La instrumentalización de las pruebas, su diseño y procedimiento de ejecución también han sido presentadas en el capítulo anterior⁷⁷.

No obstante, en este capítulo nos centramos en la Escala de Ryff. En su aplicación, se utilizó la versión realizada por Montero y León, (2007) para profesionales del mundo de la docencia. Se trata de una escala tipo Likert con 6 parámetros de respuesta. En esta versión adaptada al castellano se consideró necesario revisar el lenguaje de alguno de los ítems y, en consecuencia, se modificó ligeramente alguna palabra para hacerla más inclusiva. Para la corrección de la escala se invirtieron los ítems: 17, 23, 15, 26 y 21; siguiendo la pauta: (1=6) (2=5) (3=4) (4=3) (5=2) (6=1). Los indicadores por factor se agruparon en torno a la siguiente disposición:

- Relaciones Positivas (Ítems: 2, 13, 16, 18, 23, 31, 38). Nomenclatura: RP.
- Autonomía (Ítems:3,5,10,15,27). Nomenclatura: AT.
- Dominio del Entorno (Ítems:6,19,26,29,32,36,39). Nomenclatura: DE.
- Propósito en la vida (Ítems:9,12,14,20,22,28,33,35). Nomenclatura: PV.
- Autoaceptación (Ítems: 1,7,8,11, 17,25,34). Nomenclatura: AA.

⁷⁶ Muestra en el apartado 3.4.2. (Muestra de participantes)

⁷⁷ Instrumentos aplicados en el apartado 3.4.2. (Instrumentos aplicados)

- Crecimiento personal (Ítems:4,21,24,30,37). Nomenclatura: CP.

Procedimiento

La aplicación de las escalas se llevó a cabo entre febrero de 2023 y enero de 2024. Durante la recogida de datos se informó a los participantes acerca del propósito de la investigación, obteniendo su consentimiento para su inclusión. Así mismo, se aseguró la confidencialidad, de los datos obtenidos tal y como establece el protocolo de la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013). Para el análisis de los datos se empleó el software estadístico IBM SPSS 27.0 (IBM ® SPSS ® Statistics 27).

3.5.3. Resultados

Se comenzó analizando la consistencia interna de la escala utilizada. De este modo, se obtuvo un coeficiente α de Cronbach de ,928 para la versión adaptada de la Escala de Ryff. En este contexto, el resultado demostró el excelente comportamiento del instrumento para medir el bienestar psicológico de las y los participantes. A su vez, se consideró necesario contrastar las pruebas de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov, y de homocedasticidad con la Prueba de Levene. Con ambos estadísticos se confirmó que algunos de los elementos se distribuían de forma no normal para la muestra utilizada; y, en consecuencia, se procedió a aplicar pruebas no paramétricas. Posteriormente, se comenzó un análisis individualizado de la escala y de cada dimensión por separado, para más adelante comprobar las correlaciones con los datos obtenidos en la anterior fase con la Escala IGOE.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

A partir de la recopilación de los datos de las y los 622 docentes participantes se contrastaron los resultados con los estándares normalizados de respuesta de investigaciones anteriores (Montero y León, 2007). Para la tipificación de los resultados se diseñó una nueva variable para cada factor con el sumatorio de los corolarios de los ítems de cada dimensión en cada participante, así mismo, se obtuvieron los resultados generales de la Escala de Ryff con el sumatorio de las puntuaciones de cada dimensión para cada docente. Con esta acción se permitió contrastar a la postre los resultados de la escala de Ryff para los diferentes grupos categorizados por las variables “Sexo”, “Contexto”, “Experiencia”, “Etapa” y “Titularidad”. Tal y como se desprende de la Tabla 22 se observa que las puntuaciones medias de las y los participantes ubicaron al conjunto de las y los docentes de la muestra en un percentil 80 ($\mu=195,7$; $\sigma=26,52$). La dimensión AT (autonomía) desprendió el percentil más bajo ($pc=50$; $\mu=$

21,85; $\sigma=4,18$) de toda la escala, frente a la dimensión AA (autoaceptación) que mostró un percentil muy alto ($pc=90$; $\mu=34,44$; $\sigma=4,92$).

Tabla 22

Comparación de los resultados frente a los baremos estandarizados de la Escala de Ryff y sus dimensiones.

Pc*	Dimensión						Totales (pc)
	RP	AT	DE	PV	AA	CP	
99	41-42	30	42	48	36	30	223-227(99)
90	37-40	28-29	38-41	46-47	32-35	29	209-222 (90)
80	34-36	26-27	36-37	43-45	30-31	28	195-208 (80)
70	32-33	24-25	34-35	41-42	29	27	184-194 (70)
60	31	22-23	33	39-40	28	26	177-183 (60)
50	30	21	32	35-38	26-27	24-25	165-176 (50)
40	28-29	19-20	31	33-34	25	23	152-164 (40)
30	26-27	17-18	28-29	31-32	24	22	145-151 (30)
20	24-25	15-16	24-27	29-30	21-23	21	132-144 (20)
10	17-23	11-14	17-23	13-28	14-20	13-20	83-131 (10)
1	0-16	0-11	0-16	0-12	0-13	0-12	0-82 (1)
N**	622						
X(μ/pc)***	36,93 (80)	21,85 (50)	34,69 (70)	41,51 (70)	34,44 (90)	26,28 (60)	195,7 (80)
DE(σ)***	3,69745	4,18391	4,78158	5,68735	4,92152	3,25555	26,52
Rango	18,00	22,00	19,00	30,00	22,00	18,00	139,00

*Pc: Percentil. **N: Número total de participantes. ***X(μ /pc): Media estadística de la muestra y valor promedio en percentil*** DE(σ): Desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron niveles de bienestar psicológico parejos entre los dos géneros [Mujeres: $\mu=195,1$; $\sigma=21,07$; Hombres: $\mu=197,23$; $\sigma=21,27$]; para quienes no existieron diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación de la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney de comparación de medianas para muestras independientes. Tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de docentes de las zonas rurales y urbanas, ni tampoco por experiencia docente, ni etapa educativa.

En todos los casos, y aunque se encontraron resultados que señalaban que el grupo con mayor nivel de bienestar psicológico eran las y los docentes de primaria ($\mu=198,8$; $\sigma=22,65$), no se encontraron evidencias de que estas diferencias fueran significativas. No obstante, sí pudo

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

hacerse una revisión manual de los 53 casos encontrados que presentaron resultados por debajo del percentil 50. Los datos de estos participantes se analizaron de forma crítica, en aras de justificar algunas asimetrías con los resultados emitidos del análisis estadístico. La principal incongruencia a la que se enfrentaba la interpretación de los datos fue la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa y la titularidad docente a pesar de los corolarios que habían sido recogidos (Tabla 23).

Tabla 23

Participantes con niveles de bienes psicológico por debajo del percentil 50.

N (pc<50)	Distribución de los participantes con pc<50 por variable														
	Etapa*****				Titularidad****			Género***		Contexto**		Experiencia*			
	I	P	S	B	P	C	Pr	M	H	U	R	1	2	3	
53	1	5	45	2	49	12	2	35	18	52	1	13	18	22	
Valor % sobre el total	0,1	0,8	7,2	0,3	7,8	1,9	0,3	5,6	2,8	8,3	0,1	2	2,8	3,5	

* Experiencia: 1 (< de 5 años), 2 (entre 5 y 15 años), 3 (>15 años). ** Contexto: U (Urbano) y R (Rural). *** Género: M (Mujer) y H (Hombre). **** Titularidad: P (Pública), C (Concertada) y Pr (Privada). ***** Etapa: I (Infantil), P (Primaria), S (Secundaria), B (Bachillerato).

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, tampoco pudieron confirmarse con la prueba H de Kruskal-Wallis las diferencias estadísticamente significativas en la variable “Experiencia Docente”, aunque sí pudo observarse que el bienestar psicológico de las y los docentes correlacionaba con su tiempo en la docencia, siendo el grupo de participantes con mayor experiencia docente los que mostraron mejores resultados en la totalidad de la escala y también entre factores (Tabla 24).

Tabla 24

Resultados por experiencia docente

Experiencia docente	Dimensión						Puntuación total
	RP	AT	DE	PV	AA	CP	
Menos de 5 años	37,40	21,08	34,05	41	34,08	25,94	193,5676
Entre 5 y 15 años	37,05	21,53	34,81	41,1	34,36	26,11	194,9833
Más de 15 años	36,46	22,76	35	42,36	34,78	26,73	198,1154

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los resultados de la escala por grupos de docentes de diferente “Titularidad” se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de bienestar docente entre las y los participantes de la escuela privada, concertada y pública. Tras una primera aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis, se identificó el efecto de la “Titularidad” docente sobre varias de las dimensiones del bienestar psicológico. De este modo, para el factor “Relaciones Positivas” (RP) [$H_{(gl)}=6,95_{(2)}$, $p=,031$] y “Autonomía” (A) [$H_{(gl)}=6,08_{(2)}$, $p=,039$], se llevó a cabo un análisis post hoc con la prueba de Games-Howell con un intervalo de confianza del 95% ($p<,0001$). Con estos datos se revelaron mayores niveles de bienestar psicológico en los docentes de la escuela pública que en los de la escuela privada y concertada respectivamente (véase Tabla 25).

Tabla 25

Prueba Post-Hoc de Games-Howell sobre el bienestar psicológico de los docentes en función de la variable “Titularidad”

	Público (N=530)	Concertado(N=46)	Privado (N=46)	H	p
	Mediana (R*)	Mediana (R*)	Mediana (R*)		
RP	37,1 (74)	34,5 (92)	29,3 (27)	6,95	,031
A	22,4 (73)	21,9 (81)	18,89 (65)	6,08	.039

*R: Rango

Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones entre la Escala IGOE y la Escala de Ryff

Se estudiaron las correlaciones entre ambas escalas, donde se encontraron hallazgos reveladores que demostraron algunas evidencias estadísticas. Para calcular este dato se aplicó una correlación de Spearman por encontrarse distribuciones no normales en ambas escalas; en suma, tampoco eran variables categóricas por lo que se descartó el uso de otras pruebas no paramétricas como Tau de Kendal que a priori podrían haber sido las más idóneas. Estos hallazgos fueron los siguientes:

- Todas las dimensiones de la escala de bienestar correlacionan positivamente entre ellas. Se destacan especialmente las correlaciones altas ($\rho > ,6$) entre varias dimensiones (véase la Tabla 26).
- La dimensión LIG correlacionó negativamente de forma significativa con las dimensiones DE ($\rho = ,58$), PV ($\rho = ,44$), AA ($\rho = ,62$) y CP ($\rho = ,75$). Estos datos son altamente interesantes y determinan que un mayor nivel de bienestar psicológico puede ser un promotor de una menor transmisión de estereotipos y actitudes sexistas.

Tabla 26

Correlación entre dimensiones en la Escala de Ryff

	RP	AT	DE	PV	AA	CP
RP	--	,312*	,373**	,356**	,342**	,410**
AT		--	,390**	,502**	,519**	,462**
DE			--	,756**	,698**	,660**
PV				--	,719**	,716**
AA					--	,645**
CP						--

*La correlación es significativa en el nivel $p < ,05$. **La correlación es significativa en el nivel $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1. Contraste de las hipótesis iniciales

El conjunto de acciones investigativas que se han llevado a cabo en cada una de las cuatro fases de esta tesis permite diagnosticar el estado final de las seis hipótesis con las que se comenzó este estudio. Como punto de partida y previamente al análisis y discusión de los resultados obtenidos se presta a su presentación un resumen analítico de los resultados finales de cada una de las hipótesis (Tabla 27).

Tabla 27

Diagnóstico del contraste de hipótesis

Hipótesis	Ha*
1	<i>Se acepta</i>
2	<i>Se acepta parcialmente</i>
3	<i>Se acepta</i>
4	<i>Se acepta</i>
5	<i>Se acepta parcialmente</i>
6	<i>Se acepta parcialmente</i>

* Ha: Hipótesis alterna.

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis 1. El estudio de la igualdad de género y el currículum oculto

Se acepta la hipótesis alterna. Confirmándose la existencia de evidencias que demuestran que a pesar de que se han aumentado los estudios sobre la igualdad de género en el ámbito educativo, los estudios sobre el COG siguen siendo minoritarios.

Hipótesis 2. La igualdad de género y el impulso en la Agenda 2030

Se acepta parcialmente la hipótesis alterna, por lo que se confirma la existencia de evidencias que demuestran que el impulso generado mediante la Agenda 2030 para fomentar la igualdad de género en el ámbito educativo está permitiendo alcanzar parcialmente el logro del objetivo 5 de la Agenda 2030 en el contexto educativo.

Hipótesis 3. La estructura factorial del COG

Se acepta la hipótesis alterna. Confirmándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la estructura factorial del constructo COG y la propuesta dimensional y teórica planteada en la literatura científica.

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Hipótesis 4. La escala IGOE y su fiabilidad

Se acepta la hipótesis alterna. Confirmándose la existencia de dimensiones de la Escala IGOE que son trasmisoras del COG a partir de las creencias del profesorado.

Hipótesis 5. Las creencias y percepciones del profesorado sobre el COG y las variables demográficas

Se acepta la hipótesis alterna de forma parcial. Confirmándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las creencias del profesorado sobre COG en función de las variables: contexto educativo, titularidad de centro, sexo y años de experiencia.

Hipótesis 6. El Bienestar psicológico del profesorado y su influencia en el COG.

Se acepta la hipótesis alterna de forma parcial. Confirmándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas que demuestren que el bienestar psicológico de los docentes influye en la transmisión del COG.

4.1.1. Los estudios de la igualdad de género y el currículum oculto

El objetivo de la revisión sistemática que se ejecutó en la primera de fase de esta investigación fue encontrar las evidencias que señalasen los avances alcanzados para lograr la igualdad de género en la docencia mediante el estudio del alumnado, del profesorado y sus prácticas educativas. En primer lugar, se observa un interés creciente por el objeto de estudio en los últimos años, esto se debe, en gran medida, al interés de la sociedad actual por lograr un cambio de paradigma en las creencias de género (Tavara-Campos,2021). Debe aclararse que los resultados de las publicaciones del 2022 (N=6), no deben dar lugar a confusión, ya que aun siendo inferiores a las del 2021 (N=11), no reflejan un desinterés por la temática, sino que deben interpretarse como inferiores por una cuestión logística, en la que las bases de datos no han actualizado a la fecha de esta revisión los resultados de las últimas publicaciones del 2022. A pesar de este manifiesto interés por la temática (N=6696), la revisión sistemática reveló que el constructo igualdad de género en el ámbito educativo queda encubierto por un torrente de investigaciones que lo analizan desde una perspectiva periférica y multidisciplinar (N=6610) y que dificulta la tarea de encontrar estudios empíricos concretos que señalen en lengua castellana e inglesa las prácticas metodológicas en la docencia vinculadas a la igualdad de género y de forma más explícita al currículum oculto de género. También, resulta complejo presentar una radiografía clara de los logros alcanzados desde el nacimiento de la Agenda 2030.

En consecuencia, se apuntan los escasos progresos alcanzados en esta materia. Si bien, aparecen algunos estudios que confirmarían un avance de los derechos de la mujer para lograr la igualdad efectiva en la educación. Así lo señala el liderazgo educativo ejercido por las mujeres que forman parte de equipos directivos y que rompen el techo de cristal (Arar, 2017), las creencias menos sesgadas de los estudiantes de primaria y secundaria (Akita y Mori, 2022), el creciente interés de las estudiantes por las áreas de Ciencias y Educación Física (Llanos-Muñoz et al., 2022; Mulero-Martí y Alonso, 2020; Sainz y Muller, 2018), el mayor número de concreciones curriculares dirigidas a la igualdad de derechos y oportunidades en los planes y proyectos de centro (Badriet al., 2016), la predisposición de las y los docentes para incorporar nuevos modelos coeducativos (Jular-Alba, 2021) y el éxito de las prácticas co-educativas de ocio en los tiempos de recreo (Jiménez-Martínez y García-Pérez, 2019). La realidad apunta en la otra dirección, y se observan indicios de que esta mejora es anecdótica, sigue en construcción, no es uniforme en todas las etapas, ni tampoco en todos los contextos. Como muestra, obsérvese en relación con el liderazgo educativo como existen limitadas oportunidades de aprendizaje

profesional para las líderes escolares de países en desarrollo como Burkina Faso, Ghana y Liberia (Liberia; Cordeiro y Brion, 2018), o como a pesar de las creencias de los líderes escolares chinos se están reforzando las desigualdades de género, aún incluso cuando el objetivo es el contrario (Cunningham et al., 2022). Además, tal y como señala Valle-Aparicio (2015) “existe un débil interés de la comunidad escolar y una mejorable implicación de los centros educativos, unidas a la escasa formación del profesorado en igualdad de género” (p.1).

En relación con las creencias de género, los resultados tampoco son positivos, las mujeres en edad escolar presentan dificultades para reconocer e interpretar la violencia ejercida hacia ellas (Rivas-Rivero et al., 2021), perciben la presencia de estereotipos de género en la comunicación, el nivel de exigencia y la manera de organizar los grupos por parte del profesorado (Serra et al., 2020). Por su parte, los estudios demuestran que los jóvenes varones en edad escolar sí tienen actitudes sexistas hacia ellas (Blázquez-Alonso et al., 2021), aceptan la violencia como medio de resolución de conflictos en pareja y se alinean con los estereotipos tradicionales asignados a cada género. (Rivas-Rivero et al., 2021). Asimismo, en el alumnado de algunas regiones de Perú aparecen tres creencias predominantes, a saber: la sexualidad es principalmente biológica; sexo y género son lo mismo; y la homosexualidad es anormal (Rodríguez- Reyes y Pease-Dreibelbis, 2020). Sin embargo, esto no es así en todos los casos, al respecto el proyecto europeo NISO: *Fighting Homophobia Through Active Citizenship and Media Education* señala que la mayoría de las y los alumnos reportaron puntos de vista positivos hacia la homosexualidad, aunque existen estudios que muestran la no conformidad del estudiantado con los roles de género tradicionales (Passani, y Debicki, 2016).

En relación con el profesorado, este define a las niñas como diligentes y trabajadoras y a los niños como indiferentes hacia la escuela y los logros (Perander et al., 2019). En suma, aunque las y los docentes tienen opiniones positivas sobre la educación inclusiva, carecen de la formación para aplicarla de forma eficaz (Bayram y Öztürk, 2021). Esta evidencia constataría la necesidad de formar al profesorado para evitar que las creencias estereotipadas refuercen el efecto Pigmalión (Trouilloud et al., 2002). Además, Álvarez et al. (2018), Pallasá y Méndez-Giménez (2016) y Navarro (2012), proponen un mayor compromiso por parte de las y los docentes, mediante la creación de programas de dinamización de los patios escolares, organización de espacios, materiales, actividades e instalaciones, con el objetivo de favorecer la actividad tanto de las chicas como de los chicos. Por otra parte, se señalan tres creencias docentes diferentes a las predominantes que deben potenciarse desde un enfoque más integral:

el respeto a las y los jóvenes con orientación sexual distinta a la heterosexual, la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula, y la importancia de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres (Rodríguez-Reyes y Pease-Dreibelbis, 2020). A su vez, en la literatura científica también se señalan los centros educativos como uno de los contextos más relevantes en la promoción de la igualdad de género, pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de estas (González y Rodríguez, 2000).

En otro orden, se ha de resaltar que existe una notable carencia de estudios experimentales que pongan a prueba proyectos educativos que persigan modificar las creencias y actitudes del alumnado hacía la igualdad de género; y en su caso, inexistentes cuando se habla de currículum oculto de género. Este tipo de investigaciones son muy necesarias en la docencia puesto que aportan evidencias claras y concisas a las que sólo puede llegarse mediante la experimentación. No obstante, consideramos que la dificultad de intervenir con el alumnado de infantil, primaria y secundaria, motiva la necesidad de optar por otros métodos científicos más circunspectos, que aguarden a la espera de resultados una vez la formación del profesorado y las prácticas docentes hayan generado sus propios resultados.

Por todo lo expuesto, se concluye que la literatura científica sobre el COG sigue siendo minoritaria y poco representativa dentro de la escena educativa.

4.1.2. La igualdad de género y el impulso en la Agenda 2030

Tras el fracaso por alcanzar los objetivos que se establecieron en el programa Educación para Todos⁷⁸ a inicios del siglo XX (UNESCO, 2000) se resaltó la necesidad de generar un compromiso renovado y acciones concretas para mejorar la calidad y el alcance de la educación en todo el mundo. Esto incluía la asignación de recursos adecuados, la capacitación de docentes, la expansión de infraestructuras educativas y la promoción de políticas inclusivas que garantizaran el acceso a la educación para todos, independientemente de su género, origen étnico o situación socioeconómica (UNESCO, 2024). Como respuesta a esta y otras demandas nació la Agenda 2030, un plan de acción que pretende ser la hoja de ruta para renovar el planeta, los derechos de las personas y el medio ambiente. En su diseño se ha contemplado el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 5 que se enfoca en lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Si bien este ODS no está centrado específicamente en la educación, la igualdad de género es un componente crucial en el acceso a la educación y en la calidad de esta. Para valorar su grado de consecución en base a los resultados de este estudio debe tenerse en cuenta que la revisión sistemática aplicada se ha llevado a cabo en medio de la consecución de los objetivos de la Agenda 2030, lo que da margen de mejora para completar este paradigma. Existen datos que deben dotar de optimismo al empoderamiento de la mujer y las niñas en el ámbito de la educación, esto se debe a que el número de estudios en esta temática en los últimos años ha crecido exponencialmente y suscita interés; lo que señala la preocupación de los investigadores por reconducir esta situación.

Si bien, el conjunto de creencias de una sociedad no se cambia del día a la mañana y requiere de tiempo, sí que se han señalado algunos indicadores que promocionarían la igualdad de género en el contexto educativo; así se destaca: la formación del profesorado en programas para la puesta en práctica de la inclusión de género efectiva en las aulas (Muñoz Marcos, 2023), la implementación de proyectos de centro que intervengan sobre el código de creencias de género de los estudiantes para revertirlas (García y Mallart, 2002; Rebollo y García-Pérez, 2011), la mayor participación de la mujer en el liderazgo de las escuelas (Hernández Fraustro, 2017; Sáez y Salinas, 2024) y el diseño de los currículos escolares para hacerlos más inclusivos (Martínez, 2006; Rodríguez Martínez, 2010), por ejemplo, mediante la inclusión de deportes alternativos en el área de educación física o por medio de la difusión de la relevancia y la presencia de íconos femeninos en las áreas de ciencias (Jiménez y Fernández, 2016).

⁷⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Al mismo tiempo, se ha de precisar que desde las investigaciones realizadas en este estudio se concluye que los progresos en esta materia pueden variar según la región y el contexto que tomen como referencia; pero en todo caso, existen algunas evidencias de los avances logrados para con el ODS 5 en relación con la educación en diferentes partes del mundo. Algunas de estas evidencias se asumen por el aumento en la matriculación escolar de las niñas en la educación básica, puesto que, en muchos países, se ha observado un incremento notable del número de niñas en escuelas en comparación con décadas anteriores (González Hernández, 2021).

Este aumento en la escolarización puede atribuirse en parte, a los esfuerzos para promover la igualdad de género en la educación, aunque el desafío por lograr la plena matriculación de las niñas sigue sin alcanzarse (MEFPD, 2022). Así mismo, también se ha detectado un notable incremento de la participación de las mujeres en la educación superior (Alva, 2019). Aunque en este último caso, algunos estudios siguen reflejando la orientación educativa de cada género en los itinerarios formativos, siendo las carreras de ciencias más demandadas por el alumnado masculino, y las carreras asociadas al cuidado y la crianza, al alumnado femenino (Gómez Marcos et al., 2019). Otra constatación del impulso logrado para el fomento de la igualdad en la educación tiene que ver con la implementación de políticas educativas inclusivas (Galván, 2021) y con la reducción de la brecha de género en tasas de alfabetización entre hombres y mujeres (Merga, 2020).

En este terreno, la alfabetización es un indicador fundamental del desarrollo humano y social, con implicaciones significativas para la participación ciudadana, el acceso a oportunidades económicas y la mejora de la calidad de vida (Cameron y Cameron, 2006; Farah, 2006 y Merga, 2020). En esencia, constituye la principal pasarela para lograr una vida digna. Sobre este contexto, el análisis de los datos presentados por la UNESCO (2024) revela tanto avances como desafíos en la promoción de la alfabetización en un nivel mundial, así como persistentes disparidades de género en el acceso a la educación. En consecuencia, las estadísticas de la UNESCO constatan y reflejan, en un nivel global, un aumento de la tasa de alfabetización, donde se ha experimentado un incremento gradual que ha alcanzado el actual 86% de la población adulta mayor de 15 años. Esta mejora es aún más notable entre las y los jóvenes de 15 a 24 años, donde el 91% está alfabetizado, lo que sugiere un progreso significativo en la expansión de oportunidades educativas para las generaciones más jóvenes. Sin embargo, es preocupante que más de 750 millones de adultos en todo el mundo todavía

carecen de habilidades básicas de lectura y escritura, lo que representa un desafío importante para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la educación. De esa cifra es poderosamente preocupante que dos tercios de las personas analfabetas sean mujeres, lo que indica que la disparidad de género en la alfabetización es uno de los problemas más acuciantes a los que se enfrenta la comunidad internacional. Esta desigualdad de género se ve exacerbada en regiones como Asia meridional y África subsahariana, donde las mujeres se enfrentan a barreras adicionales debido a normas culturales restrictivas, matrimonios precoces y el acceso limitado a instalaciones educativas adecuadas (Zua, 2021). Por consiguiente, los esfuerzos para abordar la alfabetización deben priorizar la reducción de la brecha de género en la educación y esto requiere sobre todo políticas y programas específicos diseñados para abordar las barreras sistémicas que impiden el acceso equitativo de las mujeres a la educación (Kim et al., 2020). Solo mediante un compromiso colectivo y sostenido se podrá alcanzar la meta de una educación equitativa y de calidad para todo el estudiantado en el horizonte de los ODS para 2030.

En contrapartida, algunas de las investigaciones seleccionadas en la revisión sistemática, plantean desde una perspectiva menos holística, que el compromiso asumido por los países para alcanzar el ODS 5 no muestra certezas actuales de estar lográndose de forma completa. Algo que, por otra parte, puede ser previsible a estas alturas. A pesar de ello, no se debe realizar una afirmación categórica de estos resultados ya que existen certezas de estos avances tal y como se han presentado.

Finalmente, también debe añadirse que los datos obtenidos de esta revisión deben ser tomados con cautela. Por un lado, debido a la estrategia de búsqueda empleada, puesto que el número de bases utilizadas y los criterios de inclusión pueden representar una limitación; y, por otro, por la relevante escasa representación de algunos países en los resultados finales de esta revisión. Estas realidades nos permiten señalar las características que han de tener las próximas investigaciones en esta temática, orientándolas al resto de la literatura no anglosajona ni española, revisando en un mayor espectro de bases de datos y dando cabida a una estrategia de búsqueda que facilite la aparición de estudios experimentales.

En consecuencia, podemos ultimar que los esfuerzos generados por la Asamblea General de la ONU para impulsar la igualdad de género en la escena educativa sí muestra evidencias de estar logrando la consecución del Objetivo 5 de la Agenda 2030; al menos de forma parcial para las generaciones más jóvenes. Sin embargo, también se concluye que hasta

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

la fecha el logro de este mismo objetivo fuera del contexto reglado y educativo; y en especial para la población de mujeres que se encuentran en su adultez no se está alcanzando.

4.1.3. La escala IGOE, su fiabilidad y la estructura factorial del COG

En la segunda fase de esta concatenación de estudios se ha conformado la construcción de la Escala Igualdad de Género Oculta en la Educación (IGOE), la cual se ha desarrollado con el propósito de identificar los componentes de la escuela y el sistema educativo que operan como transmisores de contenido sexista a través del COG. Tras los diferentes procesos estadísticos se ha podido evidenciar que la Escala IGOE se posiciona como una herramienta fiable y específica para valorar por primera vez en la literatura científica el constructo currículum oculto de género. Con su diseño, además de verificar el reconocimiento de las demandas educativas en materia de género, se ha podido identificar el estado de la igualdad de género en todas las etapas educativas; a la par que ha posibilitado señalar la presencia del currículum oculto en la transmisión de los estereotipos y las actitudes sexistas presentes en el sistema educativo.

En consecuencia, se concluye que el desarrollo metodológico de esta investigación ha permitido explorar la relación entre los constructos igualdad de género y currículum oculto. Relación que se discutirá más adelante. Es esencial destacar que la elaboración de la Escala IGOE no ha tenido como objetivo inicial validar un modelo teórico preexistente mediante el uso de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), sino más bien, explorar las posibles dimensiones que explicasen cómo se manifestaba la igualdad de género en relación con el currículum oculto. En suma, al carecerse de inicio de una estructura factorial subyacente previamente definida por otros estudios y ante la ausencia de otros instrumentos de comparación directa, la escala IGOE se ha elaborado desde cero, aprovechándose de los procesos de validación, fiabilidad y sensibilidad. En este último parámetro, el de la sensibilidad, se perseguía confirmar que el instrumento cumpliera el propósito de medir de manera precisa y confiable el constructo que se pretendía evaluar incluso a pesar de las posibles variaciones del COG (Dawson y Trapp, 2004). Para una síntesis de los hallazgos alcanzados, se analiza su diseño, estructura y comportamiento.

El *diseño* de la Escala IGOE ha implicado un proceso iterativo que comenzó con 114 ítems y que ha culminado con 19 reactivos finales. En este proceso de cribado se resaltó la importancia de establecer con precisión los fundamentos de la igualdad de género en el ámbito escolar como punto de partida para su análisis, procedimiento del que ya habíamos sido apercibidos por otras fuentes (Castillo et al., 2020). En relación con su aplicabilidad se puede concluir tras varios testeos, que el instrumento permite una rápida respuesta, mostrándose que el tiempo medio de ejecución sigue un patrón cercano a los 5 minutos.

En relación con la fiabilidad del instrumento final con la muestra inicial de 200 participantes se ha evidenciado una consistencia interna notable (α de Cronbach de ,841) y una validez de contenido meritoria (RVC ,888), siendo resultados muy interesantes y parejos a los mostrados por otros instrumentos previamente desarrollados en el campo de la igualdad de género (Del-Castillo, 2009; Cervelló et al., 2004; Mercado, 2005; Rebollo et al., 2019). No obstante, y con la intención de reportar datos aún más fiables, se ha continuado testeando este parámetro con dos muestras superiores a las que se les aplicó la prueba en posteriores investigaciones ($N_1=391$ ⁷⁹, $N_2=622$ ⁸⁰). Tras ello, se ha observado que la fiabilidad de la escala arroja resultados aún mejores que los iniciales; aumentando su fiabilidad al tiempo que la muestra aumentaba (α de Cronbach de ,881).

Los análisis estadísticos también han demostrado que cada dimensión de la escala responde satisfactoriamente al estudio de la fiabilidad; lo cual reporta robustez al instrumento, al tiempo que posibilita mayor confiabilidad para los posteriores resultados que se obtengan tras su aplicación. En cualquier caso, del análisis de la fiabilidad de las subescalas han emergido datos prudentes, pero aceptables (α de PM ,748; α de DB ,709; α de LIG ,701; α de SGE ,698; α de PF ,636). Tras la revisión de estos corolarios se analizó estadísticamente la razón que explicase por qué el α de Cronbach global para toda la escala respondía con mayor solvencia que el mismo estadístico para cada uno de los factores por separado. La literatura científica (Cronbach, 1951; Cho y Kim, 2015) arrojó algunas suposiciones que, posteriormente, se pudieron confirmar. Entre las causas a este fenómeno poco frecuente se encontraron cuatro suposiciones:

- I. *Una alta homogeneidad general de la escala:* La escala en su conjunto podría estar diseñada de manera que sus ítems se relacionasen entre sí de manera más consistente que las dimensiones individuales. Esto podría indicarnos que la escala medía el COG de manera más precisa que sus componentes de manera individual.
- II. *Fuerte interrelación entre factores:* En ocasiones es posible que las dimensiones estén correlacionadas entre sí, lo que podría afectar a la consistencia interna de cada dimensión individualmente. Si las dimensiones comparten elementos comunes o están estrechamente relacionadas conceptualmente, se podría producir injerencias en la fiabilidad de cada dimensión. En esencia, este hecho se consideró como una de las

⁷⁹ N_1 : Esta muestra se utilizó para el estudio de la Escala IGOE en la publicación “*Teacher perception about gender equality and the hidden curriculum*” (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022).
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4125>

⁸⁰ N_2 : Muestra utilizada en el desarrollo de esta tesis doctoral.

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

potenciales causas (posteriormente se verificó), debido a la fuerte correlación que existía entre todas las dimensiones de la escala.

- III. *Asimetría en la distribución del número de ítems por dimensión:* Las dimensiones de la escala IGOE tenían un número diferente de ítems, este desequilibrio en la distribución de los reactivos, sumada a la presencia de ítems teóricamente similares, que bien podrían haber formado parte de uno u otro factor a nivel teórico, podría haber influido en la fiabilidad de cada dimensión.
- IV. *Error de medición aleatorio:* La fiabilidad de una dimensión puede verse afectada por el error de medición aleatorio. Si una dimensión tiene más error aleatorio en la medición que otras, esto podría reducir su fiabilidad en comparación con la fiabilidad global de la escala.

De todas ellas, se concluyó que las suposiciones primera, segunda y tercera, podrían ser las causantes de este anecdótico escenario estadístico.

En cuanto a la estructura de la escala y en consecuencia del COG, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) ha permitido agrupar los 19 reactivos finales de la Escala IGOE en cinco factores que han explicado el 54,5% de la varianza total explicada. Esta estructura factorial difiere consistentemente de propuestas anteriores, las cuales no incorporaban el constructo de currículum oculto, ni tampoco organizaban las variables en cinco categorías. Este era el caso de otras escalas agrupadas tridimensionalmente en torno a los factores relacional, sociocultural y personal (García-Pérez et al., 2010; Piedra et al., 2014). En cualquier caso, la estructura de la escala ha dado origen a cinco dimensiones del modelo teórico subyacente al COG. La primera dimensión, denominada *Predominancia Masculina* (PM), la segunda, *Determinismo Biológico* (DB), la tercera, *Liderazgo e Igualdad de Género* (LIG), la cuarta, *Situación de Género en la Escuela* (SGE) y la quinta dimensión, *Predominancia Femenina* (PF). Todos estos componentes constituyen un referente en la comprensión de la transmisión de la igualdad de género mediante el currículum oculto. La formulación factorial de este constructo no había sido registrada de manera holística entre todos sus elementos con anterioridad, aunque sí se habían encontrado en la literatura científica dimensiones similares asociadas a la igualdad de género, pero siempre por separado. Este era el caso de la predominancia masculina (Mata et al., 2013), el determinismo biológico (Martín, 2007), el liderazgo e igualdad de género (Díaz et al., 2017; Lomas, 2007; Martínez, 2020), la situación del género en la escuela (Moreno, 2000; Murillo y Martínez, 2018), y la predominancia de la mujer (Fernández-Antón, 2021).

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

En definitiva, se puede apuntar que no se han hallado instrumentos que midan los constructos IG y COG de forma conjunta, por lo que con la Escala IGOE se posibilita ante un desconocido ámbito de estudio que permite desenredar las relaciones entre ambos elementos. Su aplicación en otros escenarios educativos permitirá servir de pauta para describir las percepciones del profesorado en la transmisión del COG. Para futuras aplicaciones se han tomado como referencia los resultados extraídos de las tres muestras empleadas en estos estudios y se ha logrado establecer una distribución media (Tabla 28) de cada una de las dimensiones de la escala que permite una codificación e interpretación de cada parámetro.

Tabla 28

Distribución estandarizada de los valores de la Escala IGOE

Factor (ítems)	Puntaje		Interpretación
	<i>Nivel</i>	Valor promedio*	
PM (14,17,18,19)	<i>Bajo</i>	Menor que 8	<p><i>Puntajes bajos:</i> Indican que en esa dimensión se percibe el contexto educativo como un entorno igualitario y sin presencia de androcentrismo.</p> <p><i>Puntajes medios:</i> Indica una presencia del COG equilibrada en función de las percepciones del docente. Se asume que siguen existiendo algunos estereotipos tradicionales de género en esa dimensión.</p> <p><i>Puntajes altos:</i> Indican que en esa dimensión el docente percibe transmisión del COG. La estructura de creencias del docente presenta sesgos de género o puede estar estereotipada.</p>
	<i>Medio</i>	Entre 8 y 16	
	<i>Alto</i>	Mayor que 17	
DB (5,11,14,13)	<i>Bajo</i>	Menor que 7	
	<i>Medio</i>	Entre 8 y 11	
	<i>Alto</i>	Mayor que 12	
LIG (1,4,7,8,16)	<i>Bajo</i>	Menor que 10	
	<i>Medio</i>	Entre 11 y 18	
	<i>Alto</i>	Mayor que 18	
SGE (2,3,6)	<i>Bajo</i>	Menor que 7	
	<i>Medio</i>	Entre 8 y 10	
	<i>Alto</i>	Mayor que 11	
PF (9,10,15)	<i>Bajo</i>	Menor que 4	
	<i>Medio</i>	Entre 5 y 8	
	<i>Alto</i>	Mayor que 9	
Total	<i>Bajo</i>	Menor que 39	
	<i>Medio</i>	Entre 40 y 61	

<i>Alto</i>	Mayor que 62	Puntajes altos señalan la percepción sesgada del docente hacia un modelo de escuela con fuerte presencia del COG.
-------------	--------------	---

* Valor promedio: Sumatorio de los valores de la dimensión

Fuente: Elaboración propia.

Por último, este estudio no está exento de limitaciones y, por ello, es fundamental reconocer las debilidades de la investigación. Este es el caso de la interpretación descriptiva de los resultados del AFE como mecanismo para dar estructura teórica a un constructo desconocido, así como la utilización de una muestra de tipo incidental, en lugar de un muestreo aleatorio que hubiese generado una mayor confiabilidad. Así mismo, la limitada representación de ciertos grupos del profesorado en la muestra; especialmente los de las etapas de Secundaria y Bachillerato; así como los de las escuelas concertadas y privadas; podría representar otro sesgo metodológico. Por consiguiente, se recomienda que estudios futuros aborden estas limitaciones mediante la inclusión de muestras más representativas y la realización de análisis factoriales confirmatorios que permitan consolidar la estructura factorial del modelo teórico emergido.

4.1.4. Las percepciones del profesorado sobre el COG

El objetivo de este estudio consideró la identificación y el análisis de las percepciones del cuerpo docente con respecto al concepto de igualdad de género, con especial atención a las diferencias en dichas percepciones cuando se relacionan con el COG. Los resultados obtenidos de la investigación revelaron una serie de aspectos significativos que demandan una evaluación precisa y prudente. Además, se ha confirmado parcialmente la validez de las hipótesis iniciales que postulaban la existencia de diferencias significativas en las percepciones del profesorado sobre la igualdad de género según las variables sociodemográficas analizadas en el estudio.

Inicialmente, resulta relevante señalar en el conjunto de la Escala IGOE la presencia de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de ambos sexos. A su vez, se deben considerar las distintas perspectivas que las y los docentes tienen sobre las dimensiones DB (Determinismo Biológico), PF (Predominancia Femenina) y PM (Predominancia Masculina). De todo ello, los datos evidenciaron valores significativos del parámetro K de Kendall (Barbe et al., 1996), demostrando un alto efecto de la muestra en la muestra ($N=622$); ($k_t=,88$, $k_{DB}=,83$; $k_{PF}=,94$ y $k_{PM}=,81$). En su conjunto, estos resultados respaldan la noción de que las percepciones asociadas a la Escala IGOE y a las dimensiones señaladas, en particular, son interpretadas de manera significativamente diferente entre hombres y mujeres, una tendencia que ya se había observado con anterioridad en la literatura científica cuando se evaluaban creencias (Blum et al., 2017). Los docentes varones mostraron puntuaciones notablemente más altas en todas las dimensiones que sus homólogas femeninas, aunque solo son estadísticamente significativas en tres de ellas (DB, PF y PM). Esto refleja que los hombres dedicados a la docencia presentan una visión más estereotipada y sexista de los roles y actitudes vinculadas al determinismo biológico y a las características de ambos géneros. No obstante, dada la menor representación de hombres encuestados, estas conclusiones deben ser abordadas con precaución. En cualquier caso, debe aclararse que la menor proporción de docentes varones en este estudio sigue las tasas de distribución estadística que refleja el sistema educativo en las primeras etapas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

De forma particular, la percepción del profesorado sobre el estudiantado en el análisis global de la escala también ha revelado que todas las dimensiones están influenciadas por el contexto; señalando los centros escolares urbanos como los espacios donde han emergido mayores transmisiones del COG. A pesar de ello, se debe constatar que si bien han existido diferencias entre ambos grupos no se ha evidenciado que estén hayan sido estadísticamente

significativas por un escaso margen ($p < ,057$). A su vez, no se han hallado otros estudios que hayan abordado en este constructo las diferencias entre las y los docentes de los centros urbanos y los rurales. Sin embargo, de forma particular sí existe literatura científica en la que a partir de los factores sociales y culturales se han refutado algunos de los parámetros que se habían señalado para los centros educativos en contextos urbanos como transmisores del COG; de este modo se destacan unas condiciones socioculturales más estables en las familias de los estudiantes de las zonas rurales (Bustos Jiménez, 2009), un mejor clima de convivencia (Echevarría et al., 2019), así como una mayor brecha digital y menor acceso a la información (Gress Bautista y Pérez Castañeda, 2021); factor que no tiene por qué ser considerado como una desventaja en este terreno (Mayer, 2011). De hecho, estos hallazgos sugieren que, en los centros educativos urbanos, en donde a priori se posibilita un mejor acceso a los entornos virtuales, la influencia de los medios de comunicación digitales puede tener un impacto significativo en la transmisión de la igualdad de género, al influir negativamente en la difusión de información que afecta a la comunidad escolar (Vallejo, 2019).

Adicionalmente, el perfil psicológico del profesorado (más descontento), del que se hablará más adelante, y la mayor diversidad étnica y cultural de las y los estudiantes de las zonas urbanas también han podido ser los desencadenantes de estos resultados. De hecho, en relación con este último aspecto, un estudio sobre el rendimiento académico en un centro español con un alto nivel de inmigración encontró que la "constelación óptima de variables" para lograr un mejor rendimiento académico y competencial incluía factores psicosociales y sociológicos, en donde el contexto de inmigración y el entorno familiar eran los parámetros determinantes (Olivia, 2023). Además, se ha observado que el nivel de conflictos en los centros educativos está condicionado por los factores socioeconómicos y culturales, aunque no se ha demostrado de manera específica la incidencia que ejerce la zona en la que se ubica cada institución ni tampoco su titularidad (Campos y Batanero, 2017). Por todo ello, sí podemos concluir en relación con la variable "Contexto" que los centros urbanos presentan mayores niveles de exposición a la transmisión de los estereotipos de género y del COG.

Por otra parte, los resultados también parecen presagiar que en los centros de titularidad pública se perciben mayores niveles de transmisión del COG, esto ha sido evidenciado en la dimensión Situación de Género en la Escuela (SGE) en donde se ha confirmado con un alto efecto de la muestra ($k = ,96$) que en las instituciones educativas se siguen reproduciendo algunos de los estereotipos y prejuicio sexistas (Stetsenko et al., 2000). Esta percepción es más proclive

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

en las y los docentes de los centros públicos [(Mdn= 4; $p < ,007$); (-1,3; -,19)] y concertados [(Mdn= 4; $p < ,016$); (-1,38; -,19)] frente a los privados (Mdn=3,33). En los centros públicos y concertados, el profesorado ha señalado que existe una mayor participación de las madres en la educación de sus hijos, especialmente porque acuden con mayor frecuencia que los padres a las tutorías. Así mismo, también se ha observado que en los centros privados los chicos no vuelven más desaliñados a la vuelta del patio que las chicas, mientras que en los centros públicos y concertados sí ocurre; a su vez, en los centros públicos los varones utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas que en el resto de las instituciones.

Todos estos hallazgos irían en la línea de que las percepciones de las y los docentes pueden estar influidas por la titularidad de los centros educativos, y esto puede explicarse por las disparidades en el contexto social, cultural y económico de las y los estudiantes que los conforman (Fernández-Enguita, 2008). En consecuencia, este hecho podría implicar que desde la percepción del profesorado el alumnado con nivel sociocultural y económico más bajo tiende a mostrar más actitudes sexistas que el estudiantado de clases sociales medias y altas (Quintana, 2013); esto es así porque la distribución del alumnado entre ambos tipos de centro suele repartirse en la mayoría de los casos en base al nivel de ingresos de las familias (Murillo et al., 2020), siendo los centros públicos los que recogen al alumnado con menores recursos económicos por tener un carácter completamente gratuito. Con ello, se respalda la hipótesis de que la dimensión SGE es una de las más relevantes en la transmisión de las desigualdades de género, ya que presenta mayor sensibilidad a las variaciones del contexto educativo del alumnado. En suma, los datos recogidos señalan a este factor como el más determinante en un nivel estadístico en la transmisión del currículum oculto de género ($\mu=3,9$; $\sigma=,81$).

Las percepciones de las y los docentes frente a su distribución en cada una de las etapas educativas también han mostrado evidencias que respaldan la noción del impacto del desarrollo hormonal en la conducta humana, puesto que aumenta el número de conductas sexistas gradualmente desde la infancia hasta la adolescencia (Bell, 2018). En esta línea, la presencia del COG en las dimensiones DB, PF y LIG, se replica con mayor énfasis en las etapas escolares de Secundaria y Bachillerato frente a las etapas de Primaria y Secundaria. A su vez, en las etapas superiores se ha percibido que los problemas de los chicos son más simples y fáciles de resolver que los de las chicas o que los propios jóvenes varones no generen más situaciones de conflicto que las chicas en los patios. No obstante, este último dato colisiona con otras

investigaciones en donde se demuestra una mayor incidencia en el número de sanciones para los chicos respecto a las chicas (Quijada et al., 2018).

En el conjunto de ítems de la dimensión predominancia masculina (PM) se ha resaltado que los estudiantes varones tienen una menor motivación por los estudios que sus compañeras, y que su nivel de implicación en el ámbito académico también es inferior. Además, también se les ha percibido como menos participativos y con conductas menos proactivas dentro del aula. La observación de estas conductas van en la línea de otros estudios como los realizados por Bugler et al (2015), quienes examinaron en una muestra de 750 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años ($\mu = 14,0$, $\sigma = 1,59$) que las niñas tenían mayores niveles de motivación académica, los niños revelaban peores registros de comportamiento según sus profesores y que ambos constructos, motivación y comportamiento, correlacionaban positivamente; siendo la motivación y el rendimiento escolar un predictor de las buenas prácticas conductuales. No obstante, en esta investigación no se evidencia un sesgo de género de forma categórica hacia esta dimensión. A pesar de ello, sí que se concluye que los corolarios de la dimensión PM son significativamente diferentes entre los profesores con menor experiencia docente (menos de 5 años) frente a los más experimentados (más de 15 años). Para los menos experimentados se ha percibido un contexto educativo más sesgado y estereotipado hacia el sexo masculino frente a la valoración más equitativa que hacen los docentes con mayor experiencia.

Por su parte, desde la dimensión Liderazgo e Igualdad de Género (LIG) no se percibe que el liderazgo en las aulas sea ocupado predominantemente por los estudiantes varones, tampoco que el lenguaje utilizado en las aulas por el profesorado no sea inclusivo; menos aún, que los modelos educativos y metodológicos que los estudiantes reciben en sus casas favorezca directamente a los varones. Estas evidencias nos permiten reflexionar sobre la dirección que está tomando el liderazgo en las escuelas, en donde todo parece apuntar que el sistema educativo evoluciona hacia una estructuración más inclusiva e igualitaria, en la que no sólo el alumnado y sus espacios directos de influencia (patio-aula) se ven afectados, sino también para con el resto de los agentes de la comunidad educativa. En efecto, la progresiva y superior participación de las mujeres en los puestos de dirección (Adams y Funk, 2012) refleja que el techo de cristal en la docencia para las mujeres docentes es cada vez menor (Carrancio, 2018), a pesar de su actual existencia. La misma tendencia también fue percibida en la asunción del puesto de coordinación de las TIC. En cualquier caso, si se hace un contraste de los resultados con las

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

cifras emitidas anualmente por la Consejería de Educación Madrileña (2024) en las que se determina el porcentaje de hombres y mujeres que se dedican a cada etapa y sector de la enseñanza, se observa que en proporción, incluso existiendo una distribución positiva de responsabilidades en la función directa para las mujeres (♀:64%; ♂:36%) y en más paritaria en la coordinación TIC (♀:42%; ♂:58%), los hombres ocupan una mayor proporción por ser cuantitativamente menos docentes que las mujeres (Tabla 29)

Tabla 29

Docentes que imparten enseñanza en la Comunidad de Madrid. Año 2024

	Total (%) **	Mujeres (%) ***	Hombres (%) ***
Centros públicos	55.822 (55,6)	42.639 (76,38)	13.183 (23,62)
Maestros*	24.958	20.946 (83,39)	4.012 (16,07)
Profesores de Secundaria y Catedráticos*	19.981	12.870 (64,41)	7.111 (35,58)
Profesores FP*	2.979	1.662 (55,79)	1.317 (44,21)
Otros*	7.904	7.161 (90,5)	743 (9,4)
Centros concertados y privados	44.615 (44,4)	31.803 (71,28)	12.812 (28,71)
TOTAL	100.437	74.442(74,11)	25.995 (25,88)

*Docentes de centros públicos. **Solo se mostrarán porcentajes de distribución sobre los totales. *** Porcentajes proporcionales sobre la etapa y titularidad de referencia (toma como referencia columna de totales).

Fuente: Datos y Cifras de la Educación en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación Madrileña, 2024)⁸¹.

En suma, los resultados de esta investigación no determinan, por parte del profesorado, un liderazgo masculino que domine los entornos en el aula; especialmente por los motivos expuestos anteriormente: menor motivación e implicación que sus compañeras en algunas labores. No obstante, si se ha observado que los espacios del patio, especialmente las pistas polideportivas son utilizadas con mayor frecuencia por el alumnado masculino. La monopolización de estos recursos ha sido un tema estudiado en múltiples ocasiones en la literatura científica y al que todavía hoy no se ha logrado dar solución (Bonal, 2000). En un estudio realizado por Saragih y Subroto (2023) se evaluaron cualitativamente las percepciones de 99 alumnos de 11 y 12 de años de Indonesia, revelándose que un alto porcentaje de niñas estudiantes se sentían intimidadas al ocupar ciertas regiones del espacio de los patios, se distinguió a los diferentes jóvenes como moderados o dominantes según su uso del espacio y

⁸¹ <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM051108.pdf>

se destacó que la interacción con los compañeros y la ausencia de liderazgo inclusivo por parte del profesorado eran los principales factores causantes de esta situación. No obstante, las causas que lo producen abogan por la existencia de una corresponsabilidad compartida en su origen por diferentes agentes: administración educativa (Barnas et al., 2018), medios de comunicación y el entorno (Reirmers 2018), personal docente y laboral (Cele y Van der Burgt, 2016), familias (Cassergard, 2014) y el propio estudiantado (Jansson, 2015, Parra et al., 2021). Por consiguiente, a continuación, se presenta un análisis de esta problemática desde la perspectiva del Currículum Oculto de Género (Tabla 30).

Tabla 30

Análisis y responsabilidades de la promoción de entornos inclusivos en el patio desde la perspectiva del COG

Agente	Responsabilidad
	Acciones
Administración educativa	Desarrolla la normativa vigente. Destaca el Real Decreto 132/2010 por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Estipula la obligación de incorporar al menos una pista polideportiva en los patios de los centros educativos. Esta decisión invita al alumnado a utilizar las pistas polideportivas en su tiempo de recreo.
	Modificar la normativa para posibilitar la integración de otros espacios inclusivos que no hayan sido atribuidos tradicionalmente al uso exclusivo del público masculino. Los cambios deben referirse a la arquitectura de los espacios. Por ejemplo, incorporar zonas de patinaje sobre ruedas, escalada, zonas de juegos populares, etc.
Medios de comunicación	Desde los medios de comunicación se proyecta un panorama deportivo monopolizado por el fútbol masculino, sirviendo de referencia para el público más joven.
	Promocionar una mayor visualización de otras modalidades deportivas, dar voz a iconos deportivos de otras disciplinas. Fomentar una utilización del deporte y de la actividad física más inclusiva, proyectada sobre el desarrollo de las dimensiones personales del individuo y la salud; y en la que se huya del excesivo auge del récord personal y del éxito profesional.
Equipos docentes	Los equipos docentes y los equipos directivos son los principales responsables de impulsar los Proyectos de Patios, al tiempo que son los encargados de gestionar las guardias en los tiempos de recreo.
	Dinamizar desde los planes de convivencia de centro una utilización más equilibrada e inclusiva de los recursos espaciales.
	Generar propuestas que despierten el interés de todo el alumnado (carro de los juegos de mesa, jornadas de deportes alternativos, actividades de baile, el día sin balón, jornadas de juegos populares de nuestros abuelos, etc...). Promover metodologías innovadoras basadas en el aprendizaje servicio, con el que se ha demostrado excelentes beneficios (Santos Pastor et al., 2021)

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

Agente	Responsabilidad
	Acciones
Personal laboral	Evitar los comentarios dirigidos al estudiantado en los tiempos de patio, en donde se les persuade de no pasar por medio de las pistas polideportivas para no recibir un balonazo o para evitar molestar a los compañeros que están usando las canchas.
	Son los encargados de supervisar los espacios de recreo en los tiempos no lectivos de comedor y extraescolares. Momentos en los que debe continuar aplicándose el Plan de Convivencia de Centro.
Familias	Coordinar sus acciones con las del propio centro y los equipos docentes para trabajar en una misma línea de actuación.
	Desde las familias, se ha impulsado indirectamente al alumnado a utilizar estos espacios para los deportes tradicionales que definen el modelo androcentrista. Esto ocurre, al posibilitar a los menores llevar material deportivo y recursos materiales concretos al centro escolar (balón de fútbol para ellos, cuerdas de comba para ellas).
Estudiantado	Informar a los hijos y menores sobre otras posibilidades de acción motriz y de uso de los tiempos de recreo. Mostrar a los hijos y menores otras formas de ocio y ocupación del tiempo libre.
	El estudiantado replica lo que ve, absorbe lo que escucha y proyecta lo que considera; todo ello, sin realizar un análisis crítico de la manera en la que interactúa con el espacio en los tiempos de patio. En suma, tiende a reproducir ciertas conductas agresivas e intimidatorias para posicionarse en unas y otras zonas del espacio.
	Desde el estudiantado debe hacerse una reflexión profunda, ayudado por el resto de la comunidad educativa para reconocer los patrones de uso y monopolio del espacio. Se debe trasladar al alumnado la idea de que el patio es el primer espacio público en donde comienzan a aprender a negociar su comportamiento y actitudes con los demás.

Fuente: Elaboración propia

En otro orden, desde la dimensión *Predominancia Femenina* (PF) se ha observado una percepción más igualitaria de los modelos de reproducción de las creencias de género asociadas al alumnado femenino. Este dato refrenda la idea de que la realidad educativa de las estudiantes es menos estereotipada de cómo era percibida en el pasado (Stetsenko et al., 2000). Sin embargo, el bajo dato del tamaño del efecto en esta variable ($k=,22$) nos persuade de realizar una reflexión más enérgica y categórica. De unas u otras formas, el profesorado no percibe que las chicas recojan mejor y más cuidadosamente el material en las clases que sus compañeros varones, tampoco que los chicos sean menos cuidadosos que las chicas al hacer las tareas, a pesar de la idea generalizada de que ellas son más organizadas y limpias (Pérez y García, 2023).

Por otra parte, del estudio de las correlaciones destacamos que entre las dimensiones LIG y PM existe una notable correlación positiva, lo que señala la relación entre la predominancia masculina y el liderazgo. Paralelamente, también se ha observado que la

dimensión PF y la dimensión DB también tienen una fuerte correlación, lo que invita a pensar que las y los docentes perciben la predominancia femenina en la escuela como resultado de las características propias de hombres y mujeres (Determinismo Biológico). Estas correlaciones no quieren decir que ambos constructos se constituyan como transmisores del COG, sino que ambos factores tienden a comunicarse directamente mediante un efecto de influencia bidireccional, es decir, estos resultados trasladan la idea de que cuando la percepción de una dimensión está sesgada en materia de género, la otra dimensión tenderá a replicar esa circunstancia; y de forma simétrica en el sentido inverso.

Finalmente, por todo lo expuesto se concluye que sí existen evidencias que señalen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes variables estudiadas y también correlaciones concluyentes entre los propios factores de la escala. Se confirma la existencia de creencias sesgadas asociadas a cada uno de los géneros y que además forman parte del COG; constructo que, a tenor de los resultados, parece transmitirse de manera inconsciente e involuntaria por los docentes y la institución educativa. Esta tendencia se observa de forma definitoria en la dimensión *Situación de Género en la Escuela*, pero no en las restantes dimensiones, donde no se han encontrado evidencias definitorias que determinen que sean trasmisoras de sesgos sexistas. No obstante, sí que se ha observado que la *Predominancia Femenina* y la *Predominancia Masculina* se ven influenciadas por el *Determinismo Biológico*. Esto es así, puesto que un alto porcentaje de docentes perciben que el alumnado debe confirmar el estereotipo tradicionalmente asignado a su sexo. También, se ha concluido que todos los docentes, transmiten COG en un nivel medio ($X= 53,43$), aunque son los varones encuestados quienes tienen percepciones más sesgadas de la realidad de género, perciben y transmiten más COG; y, en consecuencia, contribuyen ligeramente y en mayor medida a la transmisión inconsciente de estereotipos y actitudes sexistas en las aulas [$(\mu_T=2,75; \sigma_T=,842)$; $(\mu_H=2,91; \sigma_H=,91)$; $(\mu_M=2,71; \sigma_M=,834)$]. Este dato daría continuidad a otros estudios que refuerzan la noción de que el patriarcado sigue imperando en nuestra sociedad en múltiples escenarios (Dahal, 2023). Todo ello se completa con una percepción más estereotipada en las y los docentes que ejercen su docencia en la etapa de secundaria en las dimensiones; *Determinismo Biológico*, *Liderazgo e Igualdad de Género* y *Predominancia Femenina*, en la escuela pública en la dimensión *Situación de Género en la Escuela* y respectivamente, en los entornos urbanos en el global de la escala.

4.1.5. El bienestar psicológico de los docentes y el COG

Los resultados de la investigación han concluido que el profesorado participante (N=622) se encuentra en un percentil 80 que sitúa al conjunto de la muestra en un entorno de bienestar psicológico bastante óptimo ($\mu=195,7$, $\sigma = 26,52$). No obstante, el rango de la muestra ha permitido identificar casos puntuales que han situado a algunos participantes en percentiles muy bajos. Estos datos posicionan la labor docente como uno de los puestos de trabajo más satisfactorios, pero en donde se producen agudos niveles de estrés e insatisfacción laboral entre algunos de sus trabajadores (Iudici y Fabbri, 2017). Aunque no se han encontrado evidencias estadísticas que subrayen una mayor presencia de docentes con bajos niveles de satisfacción psicológica frente a los datos de otros estudios ni frente a otras profesiones (Dreer, 2024), sí que se ha podido evidenciar que del total de la muestra (N=622), un 8,5% de los encuestados mostró resultados por debajo de la media global de la escala. Es decir, un total de 53 participantes se situó en un percentil 49 o inferior. Estos datos reflejan unos niveles de BP mejores a la media de otros estudios; en esta línea Billet et al. (2022) demostraron con una muestra de 534 docentes australianos que un 77,29% del profesorado presentaban buenos índices de bienestar psicológico, datos que se ubicarían por debajo de los aquí encontrados. Poniendo estos datos en comparación, también se percibe una escasa prevalencia del constructo opuesto al BP, siendo el malestar psicológico realmente bajo. Se trata de un dato muy positivo a tenor de los resultados de algunos estudios aplicados en otros contextos específicos donde se han encontrado que un porcentaje significativo de la población experimenta malestar psicológico en niveles clínicos.

Por ejemplo, un estudio realizado en España durante la pandemia de COVID-19 encontró que el 71.98% de los participantes mostraron riesgo de malestar psicológico, y que la reducción o un bajo nivel de ingresos económicos se relacionó consistentemente con un mayor riesgo de impacto psicológico (Gómez Salgado et al., 2021).

Otro estudio llevado a cabo en México con una muestra de 678 adultos encontró que el 46.1% de la población adulta presentaba un nivel alto o muy alto de malestar psicológico (Gómez Chávez et al., 2022). En suma, este mismo estudio no encontró correlación que identificase la mayor práctica de actividades físicas con una mejora en este constructo. Asimismo, un estudio realizado en una muestra de 5132 adolescentes de Ecuador encontró una correlación positiva entre el estrés percibido y el malestar psicológico en esta población (Pilco-Ushiña y Larzabal-Fernández, 2022).

En esta investigación también se ha podido especificar el perfil concreto de docente que tiende a mostrar niveles más bajos de bienestar psicológico. De este modo, se ha descubierto que las mujeres de la escuela pública ubicada en los entornos urbanos y que imparten docencia en secundaria son el perfil más mermado. Sin embargo, este dato debe ser interpretado con cautela ya que la distribución porcentual de los participantes por cada variable analizada no es equitativa, menos aún, cuando se ajusta a la representación de estos resultados. Por todo ello, aunque a priori pudiese observarse un mayor número de mujeres con bajos niveles de bienestar ($n=35$); esto puede deberse también a la superior representación de mujeres en el ámbito educativo. En su lugar los hombres docentes ($n=18$) ocupan, aunque con menor número una mayor franja porcentual dentro de este estadístico. Un efecto similar parece volver a presentarse con la variable titularidad y experiencia docente; pero no así con la etapa educativa, en donde el 40,03% de los participantes de secundaria han desvelado un nivel de bienestar psicológico bajo (pc 30-50) o muy bajo (pc 0-30).

En relación con el género, se han evidenciado niveles de bienestar psicológico similares entre mujeres ($\mu=195,1$; $\sigma=21,07$) y hombres ($\mu=197,23$; $\sigma=21,27$). Estos datos confirmarían los hallazgos de otros investigadores que afirmaron la inexistencia de diferentes niveles de satisfacción laboral y bienestar psicológico asociados al género de las y los maestros (Skaalvik y Skaalvik; 2015). En cualquier caso, sí se ha observado que mientras que los hombres parecen estar más satisfechos a nivel general, aunque sea de forma muy ligera, lo cual ha sido apuntado en otras investigaciones (Tran, 2015); las mujeres docentes tienden a mantenerse un 16% más en su situación laboral aun cuando no están completamente satisfechas (Sass et al., 2012). Este último dato puede ser explicado por la mayor dificultad que tienen las mujeres para acceder al mundo laboral. En cualquiera de los casos, los datos de esta investigación también avalarían la idea de Topchyan y Woehler (2021), quienes afirman que los altos niveles de satisfacción psicológica mejoran el nivel de compromiso para con la docencia.

Otro hallazgo importante de la investigación ha señalado que las y los docentes con mayor tiempo en la docencia muestran mejores niveles de bienestar psicológico, varias posibles explicaciones para justificar por qué el profesorado con más años de experiencia puede tener mayores niveles de bienestar psicológico en comparación con las y los docentes más jóvenes han sido presentadas en otras investigaciones. Uno de ellos tiene que ver con el mayor dominio del aula y la gestión del tiempo (Chavez y Quiñonez, 2007). Este hecho se asocia a un mayor y mejor número de estrategias efectivas para manejar el estrés y los desafíos del aula a lo largo

de los años, permitiéndoles sentirse más seguros en su capacidad para manejar situaciones difíciles. Otro, tendría que ver con el apoyo social y las relaciones con sus colegas (Korthagen, 2004), y es que, con el tiempo, las y los docentes tienden a construir redes sociales y profesionales más sólidas, dominan mejor sus emociones (Dreer, 2024) y no se ven obligados a demostrar constantemente su competencia profesional. Por último, la capacidad de resiliencia es otro de los factores que se han señalado la literatura científica; de hecho, Gu y Day (2007) investigaron la evolución de este constructo en tres momentos temporales diferentes de la carrera educativa docente mediante un estudio de casos y concluyeron que la experiencia laboral en las aulas aseguraba una mayor perspectiva, una visión más amplia de su carrera, un mejor control del grupo clase y una mejor adaptación a los contratiempos.

A su vez, la comparación de medianas entre grupos evidenció que en las dimensiones “Relaciones Positivas” (RP) y “Autonomía” (A) el profesorado de la escuela pública y la concertada obtuvieron mayores niveles de bienestar psicológico que sus colegas de la privada. No obstante, no se han podido descubrir cuales son las causas que apuntan estas diferencias, tampoco revisando en la literatura científica encontramos muchas evidencias que justifiquen estos resultados; máxime cuando el modelo de escuela concertada es un modelo educativo que actúa exclusivamente en algunos países europeos y lo hace forma asimétrica. En España, por ejemplo, “las escuelas concertadas, mayormente católicas, han funcionado bajo regulaciones formales relativamente favorables, pero sin un claro consenso, contribuyendo principalmente a la segregación escolar” (Ahedo Santisteban, 2023, p1). A pesar de ello, algunos estudios sí han señalado que el estrés docente parece ser mayor en las entidades privadas que en las públicas y las concertadas. De hecho, un estudio desarrollado en Italia con cien docentes por Iudici y Fabbri (2017), determinó que, aun siendo los niveles de estrés altos en ambos colectivos, las variables sociodemográficas, el nivel de exigencia y la presión, la falta de inestabilidad laboral y la mayor carga de trabajo podían ser las causantes de estos resultados (McCallum y Price, 2016). De hecho, el tiempo invertido en el centro escolar, superior en el caso de las entidades privadas, es el detonante de las afirmaciones propuestas por De-Carlo et al., (2019) quienes señalan que las personas que pueden equilibrar sus responsabilidades laborales con sus actividades personales y familiares suelen experimentar un mayor bienestar psicológico.

En definitiva, por todos estos hallazgos, se puede concluir que los niveles encontrados de BP en la muestra utilizada son realmente buenos, a pesar de las incidencias puntuales encontradas.

La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado

En segundo lugar y con la intención de dar respuesta a la hipótesis que permita conocer si existe relación entre el bienestar psicológico de los docentes y el COG, se puede afirmar que sí existen diferencias estadísticamente significativas que demuestren que el bienestar psicológico de los docentes influye en la transmisión del COG.

En otros estudios se han encontrado hallazgos de otras correlaciones sumamente interesantes, por ejemplo, las señaladas por Crain et al., (2017) quienes identificaron que el bienestar psicológico mejora la calidad del sueño de las y los docentes. Por otra parte, el BP también influye positivamente en la intención de permanecer en la carrera docente (Wang y Hall, 2021), genera mayores niveles la percepción de compromiso por parte del estudiantado (Wang et al., 2021), supone mejoras considerables en el entusiasmo y la autoeficacia del docente (Burić y Moè, 2020), mejora el comportamiento del alumnado (Sandilos et al., 2022) y repercute positivamente sobre los resultados de las y los estudiantes (Duckworth et al., 2009; Braun et al., 2020; Braun, 2021). Sin embargo, ningún estudio hasta la fecha ha señalado como puede influir el BP sobre el COG.

De los resultados obtenidos se concluye que la dimensión LIG correlaciona positivamente con las dimensiones DE ($\rho=,58$), PV ($\rho=,44$), AA ($\rho=,62$) y CP ($\rho=,75$) determinando que un mayor nivel de bienestar psicológico puede ser un factor determinante para una menor transmisión de estereotipos y actitudes sexistas. Ante la ausencia de mayores evidencias que nos reporten las causas de esta reacción, parece razonable inferir que un buen nivel de bienestar psicológico en las y los docentes podría contribuir a la creación de un entorno educativo más equitativo y libre de estereotipos sexistas. El bienestar emocional de los docentes ha sido asociado con su desempeño y satisfacción laboral como se ha mencionado anteriormente, permite una mejor interpretación del contexto escolar, posiciona al docente en una actitud más reflexiva y relajada, posibilita la escucha activa; y en consecuencia tenderá a utilizar un lenguaje más asertivo e inclusivo.

A su vez la dimensión SGE correlacionó positivamente con RP ($\rho=,391$). Este impacto podría deberse a un mejor entendimiento de las relaciones sociales y el mayor estado de equilibrio emocional, lo que permitiría al docente tomar mejores decisiones, más equilibradas, más justas y equitativas. Inclusive cuando el docente se encuentra en un estado óptimo de salud mental se encuentra en disposición de poder adquirir nuevas habilidades, e incluso de mejorar y atender a la transmisión del COG.

4.2. Prospectiva de futuro

Finalmente, se precisa aclarar que, durante la planificación de esta investigación, surgieron interrogantes que instan a futuras exploraciones y a un mayor análisis de la temática estudiada.

En primer lugar, desde el conjunto de hallazgos obtenidos en la presente investigación, los siguientes hitos se prestan a orientarse hacia una exploración cualitativa que permita abordar la problemática del estudio desde una perspectiva o planteamiento más profundo y basado en el testimonio de los diferentes agentes que constituyen la comunidad educativa.

Así mismo, puede resultar de gran interés replicar la aplicación de las escalas con un tamaño superior de la muestra y en otros contextos educativos. De la misma forma que, puede resultar sumamente interesante, lograr obtener evidencias científicas que revelen cómo se interpreta el COG por otros agentes intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, con la percepción de los equipos directivos, el alumnado e incluso las familias. Especialmente sobre estas últimas debe revisarse desde el entorno familiar la manera en la que se reproducen los estereotipos tradicionales de enseñanza en el seno del hogar, puesto que el papel de relevancia que ocupa la familia como institución educativa ha sido evidenciado en múltiples ocasiones (Maestre Castro, 2009; Bolaños y Stuart Rivero, 2019, Bernal Romero et al., 2020).

Además se plantea la necesidad de examinar los mecanismos que regulan la proporción de hombres y mujeres en los puestos de poder docentes, analizar las medidas explícitas desarrolladas en la normativa para organizar un uso más equitativo de los espacios escolares, investigar la percepción de los escolares sobre la creencia de que la escuela es un entorno laboralmente igualitario e inclusivo, especialmente considerando que las labores de comedor y limpieza en los centros suelen ser realizadas mayoritariamente por mujeres. Por último, se propone indagar sobre la influencia del COG en ciertas materias como las áreas de ciencias y la Educación Física. Estas cuestiones abren la puerta a futuras investigaciones que podrían enriquecer el entendimiento de la dinámica de género en el ámbito educativo, así como orientar el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas y equitativas.

5. REFERENCIAS

- Abidin, R. R. (1982). Parenting stress and the utilization of pediatric services. *Children's healthcare*, 11(2), 70-73. https://doi.org/10.1207/s15326888chc1102_5f
- Abril, N. G. (2013). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447
- Actis, M. y Gariglio, R. (2020). De los “problemas de género” al género como problema. Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200097>
- Acton, R. y Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
- Adams, R. B. y Funk, P. (2012). Beyond the glass ceiling: Does gender matter? *Management science*, 58(2), 219-235. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1110.1452>
- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: a large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in psychology*, 10, 2129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02129>
- Aguilar, G. D. (2022). La frustración en docentes de educación primaria como factor emocional detonante de conflictos en la escuela. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, (15), 113-122. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.02464>
- Aguilar, J. S. (2021). Gender Representation in EFL Textbooks in Basic Education in Mexico. *Mextesol Journal*, 45(1)
- Ahedo Santisteban, M (2023). Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación. *Revista de Sociología de la Educación: RASE*, 16(1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.24360>
- Akita, S. y Mori, K. (2022). How implicit image of woman changed in Japanese sixth-grade children after a gender equality education lesson. *The Journal of Social Studies Research*, 46(2), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.05.004>
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106.
- Alberdi, I. y Alberdi, I. (1984). Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de Educación*, 275, 5-18.

- Albert-Gómez, M. J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Albert-Márquez, J. J. y Soto-Arteaga, A. (2018). Las leyes de igualdad de género en España. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 83-98. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.79341>
- Alcaide, A. M. (2009). Una ley centenaria: la ley de instrucción pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás*, (1), 6.
- Alcolea Pérez, L. (2020). *La orientación a la familia para la educación sexual en la primera infancia*. Universidad de Matanzas. <http://rein.umcc.cu/handle/123456789/1711>
- Alfama, E., Cruells, M. y De La Fuente, M. (2014). Medir la igualdad de género. Debates y reflexiones a partir de una propuesta de sistema de indicadores clave. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 209-235. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1460>
- Al-Fudail, M. y Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103–1110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004>
- Alonso Ruido, P., Soto iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-108. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.465>
- Alonso-Geta, P. M.^a (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales. *Revista galega do ensino*, 47, 1345-1365.
- Alumbaugh, R. V. (1987). Contrast of the Gender-identity Scale With Bem's Sex-role Measures and the MF Scale of the MMPI. *Perceptual and Motor Skills*, 64(1), 136. <https://doi.org/10.2466/pms.1987.64.1.136>
- Alva, I. (2019). Mujeres abriendo camino en la universidad: el proyecto de Eugenie A. Leonard en Estados Unidos. *CIAN-Revista De Historia De Las Universidades*, 22(1), 87-99. <https://doi.org/10.20318/cian.2019.4801>
- Álvarez, M. G. (2020). Satisfacción laboral del profesorado no universitario según titularidad del centro. *Edetania Estudios y propuestas socioeducativos*, (58), 157-182. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635
- Alvarez, N., Carrera-Fernández, M. V. y Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes.

Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 330-333.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>

- Alvariñas-Villaverde, M. y González-Valeiro, M. (2020). Non-organised Extracurricular Physical and Sport Practice: gender, educational stage and physical activity index. *Apunts Educación Física y Deportes*, 141, 55-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.07)
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 141-159.
- Amaya, J. F. S. (2017). La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 149-171. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.09.a>
- Amoros, C (2000). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra.
- Andrews, F. y Withey, S. (1976). *Social indicators of wellbeing: American's perceptions of life quality*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J. y Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(4), 279. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212065>
- Anglin, A. H., Kincaid, P. A., Short, J. C. y Allen, D. G. (2022). Role theory perspectives: past, present, and future applications of role theories in management research. *Journal of Management*, 48(6), 1469-1502. <https://doi.org/10.1177/01492063221081442>
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Arar, K. (2017). Arab women's educational leadership and the implementation of social justice in schools. *Journal of Education Administration*, 56(1). <https://doi.org/56.10.1108/jea-10-2016-0131>
- Araya, S. F. A., Echeverrú, S. B., Pizarro, F. M. y Armas, M. R. (2019). Efectos psicosociales del uso de Facebook en la autoimagen y habilidades sociales en estudiantes

- universitarios. *Pro Veritatem*, 5(5), 52-67.
<https://doi.org/10.1234/pro%20veritatem.v5i5.109>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Argota-Pérez, G., Álvarez-Becerra, R. M., Miranda-Benavente, J., Gálvez-Marquina, M., Sakuray M., S. y Córdova Salas, C. (2019). Inteligencia emocional en la docencia universitaria. *Paideia XXI*, 9(1), 53–61. <https://doi.org/10.31381/paideia.v9i1.2263>
- Arias-Reynoso, A. (2019). Sexismo ambivalente: Una revisión sistemática de la literatura. [Tesis de Maestría, Universidad Católica San Pablo de Arequipa]. <https://repositorio.ucsp.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/06f0af3f-f56a-4a3b-b968-8069d8f42303/content>
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organizational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38–45.
- Arreola, K. (2015). Conductas prosociales: una revisión conceptual. *Ciencia UANL*, 18(75), 87-90.
- Arrivillaga, M. y Borrero, Y. E. (2016). Visión comprensiva y crítica de los modelos conceptuales sobre acceso a servicios de salud, 1970-2013. *Cadernos de Saúde Pública*, 32, e00111415. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00111415>
- Arruzza, C., Fraser, N. y Bhattacharya, T. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder Editorial.
- Arthur, M., Earle, A., Raub, A., Vincent, I., Atabay, E., Latz, I., Kranz, G., Nandi, A. y Heymann, J. (2018). Child marriage laws around the world: Minimum marriage age, legal exceptions, and gender disparities. *Journal of women, politics & policy*, 39.1, 51-74. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2017.1375786>
- Asociación Médica Mundial (AMM) (21 de marzo de 2017). Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://bit.ly/2X6lSOC>
- Asturias, L. (5 de marzo de 1997). *Construcción de la masculinidad y relaciones de género*. Ponencia presentada en el Foro “Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social”, Ciudad de Guatemala.

- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C. y Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, (38), 277-304.
- Atchison, A. (2013). The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum. *Politics and Gender* 9(2), 228-235. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000081>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ayre, C. y Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Azorín-Abellán, C.M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Badri, M., Mazroui, KA, Al Rashedi, A., et al. (2016). Variación por género en los intereses de los estudiantes de secundaria de Abu Dhabi en física. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 232–243. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9589-x>
- Baena-Morales, S., Merma Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio. *Retos*, 42, 452–463. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87724>
- Baeza Bellido, A. (2021). Relación entre el efecto Pigmalión y la autoestima en alumnado de Educación Primaria y Secundaria [Tesis de Maestría, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/13743>
- Bajaj, A. (2020). Hidden Curriculum: Lesson Learnt Through Schooling. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies* (5), 11.
- Bajorek, Z., Gulliford, J. y Taskila, T. (2015). Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health and wellbeing, and student outcomes. *The Work Foundation*, 34.
- Bakker, A. B. y Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206.

- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Ballou, D. (1996). The condition of urban school finance: Efficient resource allocation in urban schools. *National Center for Education Statistics*, 61-84.
- Banco Mundial. (2019). *Engendering Empowerment: Gender-Responsive Strategies for Education*. World Bank.
- Bank, B. J. (2007). *Gender and Education. An Encyclopedia*. Volume I. Praeger. Available from: Greenwood Publishing Group, Inc. PO Box 5926, Portsmouth, NH 03802-6926.
- Baqué, J. M. y Valdunciel, M. E. M. (2023). Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (6), 71-96. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.6.25932>
- Barbe, P., Genest, C., Ghoudi, K. y Rémillard, B. (1996). On Kendall's process. *Journal of multivariate analysis*, 58(2), 197-229. <https://doi.org/10.1006/jmva.1996.0048>
- Barbeta-Viñas, M. (2020). Imágenes de los hijos en torno a la implicación paterna: Cambios y continuidades. *La paternidad en España*, 137.
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bare, K., McMahon, S. D., Molina, E. G., Tergesen, C. y Zinter, K. E. (2022). Educator experiences as victims of school violence: Emerging perspectives and research. *Research anthology on interventions in student behavior and misconduct*, 755-779. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6315-4.ch040>
- Bareiro, L y Soto, L. (2015). *La hora de la igualdad sustantiva: participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres -ONU Mujeres <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57716>
- Bares, W., Manaris, B. y McCauley, R. (2018). Gender equity in computer science through computing in the arts—a six-year longitudinal study. *Computer Science Education*, 28(3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/08993408.2018.1519322>
- Barlow's, J. P. (1996). Declaration of independence for cyberspace. *Electronic Frontier Foundation*. <https://doi.org/10.37514/RNT-J.1996.3.6.21>

- Barnas, J., C. Wunder II y S. Ball (2018). “En la zona: una investigación sobre la actividad física durante el recreo en patios de juegos tradicionales versus zonificados”. *Educador físico*, *75*(1), 116–137. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I1-7594>.
- Barreto, M. y Doyle, D. M. (2023). Benevolent and hostile sexism in a shifting global context. *Nature reviews psychology*, *2*(2), 98-111. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00136-x>
- Barth, J. M., Masters, S. L. y Parker, J. G. (2022). Gender stereotypes and belonging across high school girls’ social groups: Beyond the STEM classroom. *Social Psychology of Education*, *25*(1), 275-292. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09683-2>
- Bartual, M. L. y Fernández, A. P. (2021). ¿Existen los estereotipos de género en la actividad física y el deporte en una muestra de adolescentes de Barcelona? *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (434), 56–65. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi434.998>
- Basto, P. B. P. y Soberanis, N. G. H. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *20*(2), 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Batu, M y Seo, B. (2022). Gender roles and safety of women at home in the COVID-19 era: evidence from 101 countries. *International Review of Applied Economics*, *36*(5-6), 739-761. <https://doi.org/10.1080/02692171.2022.2117283>
- Bautista Rojas, E. (2023). Estudiantes gays y docentes de bachillerato. Discursos y prácticas de exclusión frente a la homosexualidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (6), 196–220. <https://doi.org/10.6018/iqual.538981>
- Bayram, B. y Öztürk, M. (2021). Opinions and practices of social studies teachers on inclusive education. *Egitim Ve Bilim*, *46*(206) <https://doi.org/10.15390/eb.20209179>
- Baztán, Á. A. (Ed.). (1994). *Psicología de la adolescencia* (Vol. 14). Marcombo.
- Becker, M., Kocaj, A., Jansen, M., Dumont, H. y Lüdtke, O. (2022). Class-average achievement and individual achievement development: Testing achievement composition and peer spillover effects using five German longitudinal studies. *Journal of Educational Psychology*, *114*(1), 177–197. <https://doi.org/10.1037/edu0000519>
- Bedia, R. C. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social*, *18*, 249-258.

- Behrend, T. S., Sharek, D. J., Meade, A. W. y Wiebe, E. N. (2011). The viability of crowdsourcing for survey research. *Behavior Research Methods*, 43(3), 800–813. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0081-0>
- Bell, M. R. (2018). Comparing postnatal development of gonadal hormones and associated social behaviors in rats, mice, and humans. *Endocrinology*, 159(7), 2596-2613. <https://doi.org/10.1210/en.2018-00220>
- Bello, A. S (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, (29), 091-162. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.331>
- Bello, A. S. (2012). Dirección escolar y techo de cristal: el tiempo en cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5811457>
- Bello, M. (2021). Las escuelas segregadas son el mensaje. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(15). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.357>
- Benavente, M. C. y Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres*. CEPAL. <https://doi.org/10.18356/0826d728-es>
- Benevene, P., De Stasio, S. y Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Berger, C., Brotfeld, C. y Espelage, D. L. (2022): Extracurricular activities and peer relational victimization: Role of gender and school social norms. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2026226>
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F. y Pedrazza, M. (2019). Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4439. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>
- Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C. y Goig Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón* 72 (2), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175>
- Bernuy, B. J. y Grijalva, H. M. (2017). Sexismo y homofobia en los adolescentes de una institución educativa pública. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 245-275. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.162>
- Bigler, R. S. y Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in child development and behavior*, 34, 39-89. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)

- Birch, P. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.
- Blanchard, R. y Freund, K. (1983) Midiendo la identidad de género masculina en mujeres. *Revista de consultoría y psicología clínica*, 51, 205-214. <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>
- Blanchflower, D. G. y Oswald, A. J. (2018). Do modern humans suffer a psychological low in midlife. *Two Approaches (With and Without Controls) in Seven Data Sets*.
- Blanco Cortada, M. C., García Rodríguez, G. y González Rivera, M. P. (2022). Desigualdad de género y prácticas sexistas, un análisis dentro de la Educación Física escolar. [Tesis de grado, Instituto Superior de Educación Física] <https://hdl.handle.net/20.500.12008/33273>
- Blanco-Alfonso, I., Rodríguez-Fernández, L. y Arce-García, S. (2022). Polarización y discurso de odio con sesgo de género asociado a la política: análisis de las interacciones en Twitter. *Revista de comunicación*, 21(2), 33-50. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A2>
- Blandino, G. y Granieri, B. (1995). *La Disponibilità Ad Apprendere: Dimensioni Emotive Nella Scuola e Formazione Degli Insegnanti*. Cortina: Milán.
- Blasco-Belled, A. y Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 199-207. <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>
- Blázquez-Alonso, M., Moreno-Manso, JM, Fernández de la Cruz, M., et al. (2021). Inercia psicológica en la adolescencia: Actitudes sexistas y estrategias cognitivas y sociales que dificultan la igualdad de género. *Current Psychology* 40, 3671–3681. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00327-5>
- Blázquez-Manzano, A., León-Mejía, A., Patino-Alonso, M. C. y Feu, S. (2021). Síndrome de «burnout» y apoyo social en maestros de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*. 42, 79 – 98. <https://doi.org/10.15581/004.42.004>
- Blum, R. W., Mmari, K. y Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Bodelón, E. (2006). *Los límites de las políticas de igualdad de oportunidades y la desigualdad sexual: la familia como problema distributivo y de poder*. Lo público y lo privado en el contexto de la globalización (193-222). Instituto Andaluz de la Mujer.

- Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, (26), 85-106.
- Bolaños, D. y Stuart-Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146.
- Bonal, X. (2000). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal*, 55(2), 186-188.
- Bórtoli, P. V. (2022). Lenguaje no binario en las aulas: lo disruptivo de la emergencia social frente al poder de la norma. *Recial*, 13(22), 338–352. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v13.n22.39628>
- Bosh, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres. Anthropos.
- Botha, J. y Pieterse, H. (2020, March). Fake news and deepfakes: A dangerous threat for 21st century information security. En *ICCWS 2020 15th International Conference on Cyber Warfare and Security. Academic Conferences and publishing limited* (p. 57). <https://doi.org/10.34190/ICCWS.20.085>
- Brady, J. y Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Braun, E. E. (1968). La Conferencia Internacional de Derechos Humanos, Teherán, 1968. *Foro Internacional*, 9(1, 33), 100–110. <http://www.jstor.org/stable/27754000>
- Braun, S. E. (2021). Teachers' Occupational Health and Well-being: Antecedents, Consequences, and Prospects for Change. [Tesis Doctoral. Pennsylvania State University, State College, PA, United States].
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., and Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Broitman, C., Escobar, M., Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (2014). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Yupana* (8), 11-30. Recuperado el 8 de diciembre de 2023 de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8375/pr.8375.pdf

- Bryant, F. y Veroff, J. (1982). "The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 653-673. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.4.653>
- Bryk, A. S. y Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383. <https://doi.org/10.3102/00028312026003353>
- Bryner, L. (2021). The teacher shortage in the United States. *Education and Society*, 39(1), 69-80. <https://doi.org/10.7459/es/39.1.05>
- Buckman, D. G. (2017). Job satisfaction: A study of the relationship between right to-work policy and public school teachers' perceptions. *Education Leadership Review*, 18(1), 52-66.
- Bugler, M., McGeown, S. P. y St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Buhrmester, M., Kwang, T. y Gosling, S. D. (2011). Amazon's mechanical Turk: A new source of inexpensive, yet high-quality, data. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 3-5.
- Buitrago, R. E. y Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia covid-19. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551-e12551.
- Bullough, A., Guelich, U., Manolova, T. S. y Schjoedt, L. (2022). Women's entrepreneurship and culture: gender role expectations and identities, societal culture, and the entrepreneurial environment. *Small Business Economics*, 58(2), 985-996. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00429-6>
- Bunch, C. y Fried, S. (1996). Beijing'95: Moving women's human rights from margin to center. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 22(1), 200-204. <https://doi.org/10.1086/495143>
- Burgos, A. R. (2018). *Sexismo y violencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo*. [Trabajo de Grado, Universidad Privada del Norte, Trujillo].
- Burić, I. y Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: the interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

- Burke, R. (2008). From individual rights to national development: the first UN international conference on human rights, Tehran, 1968. *Journal of World History* (2008): 275-296. <https://www.jstor.org/stable/40542616>
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/76045>
- Cabrera García-Ochoa, Y. y Martínez Bello, V. E. (2014). “Libros para niñas y libros para niños”: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i9.1011>
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14548>
- Camacho, K., Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (2005). Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información. *La brecha digital*, 61-71.
- Cameron, J. y Cameron, S. (2006). The economic benefits of increased literacy. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life*.
- Campos, B. B. y Batanero, J. M. F. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Campos, E. M. M., González, A. F. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caricote Agreda, E. A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), 79-87.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J. C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., ... y Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. [Disertación Doctoral, European Commission, Directorate General For Education and Training].

- Carrancio Baños, C. (2018). El techo de cristal en el sector público: Acceso y promoción de las mujeres a los puestos de responsabilidad. *Revista Española de Sociología*, 27(3), 475-489. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.17>
- Carreras, A. (2011). *La construcción dels gèneres des del bressol: recerca sobre la construcció de les identitats de gènere a la primera infància*. Diputació de Barcelona.
- Cassegård, C. 2014. Contestación y bracketing: la relación entre el espacio público y la esfera pública. *Medio ambiente y planificación: Sociedad y espacio*, 32(4), 689–703. <https://doi.org/10.1068/d13011p>.
- Castillo, C. y Fernández Alarcón, V. (2017). Relationships between the dimensions of organizational justice and students' satisfaction in university contexts. *Intangible Capital*, 13(2), 282-301. <https://doi.org/10.3926/ic.774>
- Castillo, H. P., Henríquez, M. A. y Tubay, F. (2020). Validación de un Instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes Universitarios. *Revista San Gregorio*, (38), 100-118, <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1256>
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Castro, A., Moreno, M. y Conde, J. (2006). *La Evolución del pensamiento en el niño: del pensamiento pre-operatorio a las operaciones concretas: prácticas*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Castro-Domínguez, A. (2021). Faldas azules y pantalones rosas: Interiorización de los estereotipos de género por parte del alumnado de Primaria. [Maestría de Grado, Universidad la Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24983>
- Catalán, J. (2011). *Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor*. En J. Catalán y J. Redondo (Eds.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). Editorial Universidad La serena.
- Cele, S. y D. van derBurg (2016). “La política de exclusión y pertenencia de los niños en el espacio público”. En K. P. Kallio, S. Mills y T. Skelton, *Política, ciudadanía y derechos*, editado por, pp. 189-205. Springer.
- Cerezo, C. R., Gutiérrez, C. J. L., Jiménez, V. R., Cortés, A. J. P. y Medina, V. T. (2008). La educación física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182. Recuperado el 7 de abril de 2023 de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2253>

- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Chamorro, M (2011). Propuestas de actividades para trabajar la coeducación en Educación Primaria. *Pedagogía Magna*, 9, 27-34. <http://bit.ly/2kHYFIP>
- Chan, D. W., Chan, L. K. y Sun, X. (2017). Developing a brief version of Ryff's scale to assess the psychological well-being of adolescents in Hong Kong. *European Journal of Psychological Assessment*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000403>
- Chaplin, D. D. y Weiss, C. C. (2005). Schools and gender: An analysis of the educational achievement and attainment of boys and girls in the UK. *Oxford Review of Education*, 31(2), 213-238.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Rogers, F. H. (2006). Missing in action: Teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91-116. <https://doi.org/10.1257/0895330067765260585>
- Chávez, G. G. (2020). "Nairobi 1985". *Beijing+ 25: generaciones por la igualdad de género*.
- Chávez, R. C. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Chen, J. K. y Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School violence*, 8(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/15388220802067680>
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Chilman, C. S. (1990). Promoting healthy adolescent sexuality. *Family relations*, 123-131.
- Cho, E. y Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well-known but poorly understood. *Organizational research methods*, 18(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1094428114555599>
- Christian, M. S., Garza, A. S. y Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.
- Cillesen, A. H. N., Coie, J., Terry, R. y Lochman, J. E. (1996). *The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations*. Paper presented at the

- biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec City, Quebec, Canada.
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M. y Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological science*, 18(4), 314-316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01896>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2007). Are teacher absences worth worrying about in the US? [NBER Working Paper No. 13648]. Recuperado de National Bureau of Economics website: <http://www.nber.org/papers/w13648>. <https://doi.org/10.3386/w13648>
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Los Libros de la Catarata.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychology Bull*, 112, 1155–1159.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). Una medida global del estrés percibido. *Revista de salud y comportamiento social*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Colás-Bravo, P. y Villaciervos-Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–38. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. <https://doi.org/10.1080/13632430701562991>
- Comins-Mingol, I. (2008). Los Derechos Humanos y la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. *Tiempo de paz*, 90, 49. <http://hdl.handle.net/10234/22429>
- Concha, J. P. C. y Solórzano, C. E. S. L. (2021). Análisis comparativo del desarrollo motriz de niños de 4 y 5 años en contextos educativos urbanos y rurales. *Explorador Digital*, 5(3), 61-84. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1752>
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Coomaraswamy, R. (1996). Reinventing international law: Women's rights as human rights in the international community. *Bulletin of Concerned Asian Scholars*, 28(2), 16-26. <https://doi.org/10.1080/14672715.1996.10416197>

- Cordeiro, P. y Brion, C. (2018). Women School Leaders: Entrepreneurs in Low Fee Private Schools in Three West. *African Nations. Frontiers in Education* 2(67). <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00067>
- Costa, P. y McCrae, R. (1984). "Personality as a lifelong determinant of well-being". En C. Malatesta y C. Izard (Eds.), *Affective processes in adult development and aging* (pp. 141-156). Sage.
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículum oculto en textos escolares chilenos. *Nota técnica del BID*, 694.
- Craig, C. J. y Flores, M. A. (2020). Fifty years of life in classrooms: an inquiry into the scholarly contributions of Philip Jackson. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1659417>
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology*, 22(2), 138. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Crespo-Martínez, P. (2019). Prevención de violencia de género en los institutos de Educación secundaria, una propuesta. En P. Ramos, A. Figueruelo y M. del Pozo (Eds.), *Retos actuales para la erradicación de la desigualdad y la violencia de género*, pp. 379-392. Recuperado de <http://bit.ly/304Nnsf>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cruz, J. M. D. (2021). La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias. *Voces de la Educación*, 6(11), 3-33.
- Cryan, J., Tang, S., Zhang, X., Metzger, M., Zheng, H. y Zhao, B. Y. (2020). Detecting gender stereotypes: lexicon vs. supervised learning methods. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-11). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376488>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2019). Evolución y sentido de la autonomía de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.630>
- Cuartero-Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (24), 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>

- Cubillos-Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (7), 119–137. Recuperado a partir de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- Cuervo-Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
- Cueva, D. E. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes de secundaria del distrito de Florencia de Mora. [Tesis predoctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2333741>
- Cunningham, C., Hill, S. y Zhang, W. (2022). Gender equality and educational leadership in Chinese schools. *Power and Education*, 14(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/17577438211058965>
- Curaming, E. M. y Curaming, R. A. (2020). Gender (in) equality in English textbooks in the Philippines: A critical discourse analysis. *Sexuality & Culture*, 24(4), 1167-1188. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09750-4>
- Curiel, O. (2014). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. Universidad del Rosario. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>
- Cusack, S, y Pusey, L. (2013) CEDAW and the Rights to Non-Discrimination and Equality. *Melbourne Journal of International Law*, 14, 54–92
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and teacher education*, 26(5), 1211-1218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.002>
- Dahal, T., Topping, K. y Levy, S. (2023). Patriarchy, gender norms and female student dropout from high schools in Nepal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(6), 1005-1023. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1987191>
- Davidson, N. y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on excellence in college teaching*, 25, 7-55.
- Daza, C. G. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID-19. *Boletín Redipe*, 10(5), 177-188.
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M. y Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>

- de Greñu Domingo, S. D. y Martínez, R. A. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- De la Torre-Sierra, A. M. y Guichot-Reina, V. (2022). Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso. *Paedagogica Historica*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2137817>
- De la Torre-Sierra, A. M. y Guichot-Reina, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103810. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810>
- de Lourdes Machado-Taylor, M., White, K. y Gouveia, O. (2014). Job satisfaction of academics: Does gender matter? *Higher Education Policy*, 27(3), 363–384. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.34>
- De Medeiros Campos, C. (2013). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Editora Vozes Limitada.
- De Titto, J. y Freire, V. (2018). Crear un nuevo mundo también es narrarlo. *Freire, V (comp.). La cuarta ola feminista*, 55-64.
- Dejonckheere, E., Mestdagh, M., Houben, M., Rutten, I., Sels, L., Kuppens, P. y Tuerlinckx, F. (2019). Complex affect dynamics add limited information to the prediction of psychological well-being. *Nature human behaviour*, 3(5), 478-491. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0555-0>
- De-Juanas, Á, Mendizábal, M. R. L. y Navarro, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 153-168.
- Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11(1), 8-22.
- Delarbre, R. T. (2005). Internet y sociedad urbana. Cuando el ciberespacio y la calle se complementan. *Tareas*, (121), 35-54.
- Del-Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla, España]. <http://hdl.handle.net/11441/15702>

- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L. y Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Duckworth, A., Quinn, P. D. y Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158
- Echeverría, M. D. P. P., Municio, J. I. P., Rubiños, N. S., de La Cruz, M., Ortega, E. M., y Sanz, M. M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (Vol. 12)*. Graó.
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Esteves, M. (2018). Gender equality in education: a challenge for policy makers. *People: International Journal of Social Sciences*, 4(2), 893-905. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.42.893905>
- Estévez, R. L. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: Educación física y deportes*, (169), 6-12.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Evans, A. (2022). Diez mil años de patriarcado. *Letras libres*, (246), 12-20.
- Evans, H. (2021). El "patriarcado desigual" y los cambios de suerte de la promesa de igualdad de género del PCC desde 1921. *The China Quarterly*, 248(S1), 95-115. <https://doi.org/10.1017/S0305741021000709>

- Expósito, F. (2011). Violencia de género. La asimetría social entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. *Mente y Cerebro*, (48), 20-25.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100(1), 43-54.
- Fábregas, A. (2022). Inclusive gender: A grammatical view. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 51, 25-46. <https://doi.org/10.18172/cif.5292>
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Fahrudin, A., Alamin, N. S., Suradika, A. y Bahri, S. (2022). Implementation of Hidden Curriculum in Modern Islamic Institution: A phenomenology Studies at Pondok Modern Darussalam Gontor Ponorogo Indonesia. *Technium Social Sciences Journal*, 28, 52-66. <https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5883>
- Falch, T. y Naper, L. R. (2013). Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.002>
- Farah, I. (2006). The cultural benefits of literacy. *Background paper for EFA Global Monitoring Report*.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2004.11.005>
- Ferman, B. y Fontes, L. F. (2022). Assessing knowledge or classroom behavior? Evidence of teachers' grading bias. *Journal of Public Economics*, 216, 104773. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2022.104773>
- Fernandes, M. I. D., Moreira, I. M. P., Silva, A. M., Sá, M. C., Veríssimo, C. M. F. y Leitão, M. N. C. (2020). Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes: tradução e validação para o contexto português. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(1), e19075. <https://doi.org/10.12707/RIV19075>
- Fernández de Castro, P. (2012). El camino hacia la transversalidad de género, el empoderamiento y la corresponsabilidad en las políticas de igualdad de género. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*. 16. 79-104. <http://hdl.handle.net/10016/15198>

- Fernández Hernández L. (2017). El feminismo como producto mediático: la paradoja de Beyoncé. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 457-474. <https://doi.org/10.5209/INFE.54975>
- Fernández, M. L., Castro, Y. R. y Lorenzo, M. G. (2004). Evolution of hostile sexism and benevolent sexism in a spanish sample. *Social Indicators Research*, 66, 197–211. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003553.30419.f1>
- Fernández, R. L. y Puchades, W. G. (2022). Actitudes y creencias machistas en Educación Física hacia una profesora en prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (24), 1-24. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.1-24>
- Fernández-Antón, E. (2021). La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la escuela moderna (1901-1917). *História da Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/100443>
- Fernández-Bermejo, D. y Martínez-Atienza, G. (2018). *Ciberseguridad, ciberespacio y ciberdelincuencia* (pp. 1-236). Thomson Reuters Aranzadi.
- Fernández-Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, (11).
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41499>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A. y Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian journal of pediatrics*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Filipović, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464086>
- Flaquer, L. (2020). La paternidad en España: la implicación paterna en el cuidado de los hijos. *La paternidad en España*, 1-220. <http://digital.casalini.it/9788400106454> - Casalini id: 4685468
- Flaquer, L., Navarro-Varas, L., Alonso, F. A., Forès, N. R. y Cónsola, A. (2019). La implicación paterna en el cuidado de los hijos en España antes y durante la recesión económica. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(2), 249-268.

- Flecha García, C. (1999). La educación de la mujer según las primeras doctoras en medicina de la universidad española, año 1882. *Dynamis. Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 19, 241-278.
- Flecha-García, C. (1996). Las primeras universitarias en España, 1872-1910. *Narcea*.
- Fondón-Ludeña, A., Tobar Pensante, L. y Aumada Tello, E (2019). Una aproximación a la felicidad laboral desde el punto de vista de la sociología. *Revista Espacios*, 40(37). <https://hdl.handle.net/10115/30297>
- Franco López, J. A., López-Arellano, H. y Arango Botero, D. M. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-57. <http://hdl.handle.net/11162/193412>
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, 19(2), 267-286. <https://doi.org/10.30827/arenal.v19i2.1417>
- Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda* (Vol. 119, p. 132).
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 9(4), 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>
- Freixas, A. y Luque, A. (1998) In favour of girls? Notes on the debate on coeducational school. *Culture and Education*, 10(1), 51-62. <https://doi.org/10.1174/113564098760604965>
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. y Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Fueyo Gutiérrez, M. A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29 (junio 2017): 99-124, <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04>
- Furundarena, G. M. y de Pinedo-Zorzano, E. O. (1995). El movimiento feminista y las políticas públicas de la igualdad. *Revista vasca de sociología y ciencia política*, (13), 61-78.
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

- Gallardo-López, J. A. y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 31-39. <https://bit.ly/2z6CBbv>
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. UNED.
- Galván, C. S. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho. Education and law review*, (1), 21.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. <https://cutt.ly/CJ70F1c>
- García Castilla, F. J., De-Juanas Oliva, Á. y López Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del deporte*, 25(4), 27-32.
- García Johnson, C. P. y Otto, K. (2019). Better together: A model for women and LGBTQ equality in the workplace. *Frontiers in Psychology*, 10.272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00272>
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M. A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R. y Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- García Serrano, P. Leal Laredo, P. y Urda Peña, L. (2017). *Guía de diseño de entornos escolares*. Ayuntamiento de Madrid. http://www.madridsalud.es/pdf/guia_diseno_entornos_escolares_opt.pdf.
- García Villanueva, J. y Hernández Ramírez, C. I. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Revista Integra Educativa*, 9(1), 91-110.
- García, E. C. y Calvo, E. (2022). Perspectiva de género en Inteligencia Artificial, una necesidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 1(17), 111-127. <https://doi.org/10.18002/cg.i17.7200>
- García, J. R. F. y Mallart, L. P. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

- García, Z. S. y García, D. Á. (2023). Uso de redes sociales en la preadolescencia: diferencias de género. *Psychology, Society y Education*, 15(1), 30-39. <https://dx.doi.org/10.21071/psy.e.v15i1.15277>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Espinosa-Castro, J. F. y José Soler, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 182-190. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6341>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- García-Enríquez, C. (2004). *Mujeres en la historia de España: Siglos XIX y XX*. Editorial Dykinson, S.L.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García-Tudela, A., Montiel-Ruiz, F. J., Gutiérrez Porlán, I., Prendes Espinosa, M^a P. (2020). Formación del Profesorado de Primaria para promover la igualdad de género. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371573>.
- Garrido-Lora, M. (2007). Estereotipos de género en la publicidad. La creatividad en la encrucijada sociológica. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 11, 53-71. <http://hdl.handle.net/11441/29053>
- Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009). <http://hdl.handle.net/10234/196770>
- Gentile, A. y Arias-Aparicio, F. (2014). *La calidad educativa en España: repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual*. *Revista Tempora*, 17, 49-71. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4736>
- Gentrup, S y Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of

- schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gentry, M., Gable, R.K. y Rizza, M.G. (2002). Percepciones de los estudiantes sobre las actividades en el aula: ¿Hay diferencias de nivel de grado y de género? *Revista de psicología educativa*, 94(3), 539–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>
- Gijón Espinosa, V. (2017). La percepción del profesorado sobre felicidad. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/48831>
- Gilbert, P. (1985). Stereotypes for the classroom: Student teachers write sexist children's stories. *Australian Journal of Reading*, 8(1), 14–20. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.401338123945246>
- Gil-Cuadra, F. y Rico-Romero, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 27-47. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3940>
- Gilsanz, S. M. (1991). La Sociología de la Educación y la Reforma Educativa (LOGSE). Algunas reflexiones epistemológicas. *Témpora. 1ª época: Pasado y Presente de la Educación*, (17), 11-24.
- Giménez Armentia, P. (2007). Un estudio de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres. <http://hdl.handle.net/10641/834>
- Giroux, H. A., y Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Giroux, HA (1981). La escuela y el mito de la objetividad: Acechando las políticas del currículum oculto. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 16 (003).
- Goddard, A. y Patterson, L. (2005). Lenguaje y género. Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Gómez Chávez, L.F., Cortés Almanzar, P., Moedano Oliva, N.I., Arteaga Ochoa, Y. A., y Aguirre Rodríguez, L.E. (2022). Malestar psicológico y actividad física en adultos de Puerto Vallarta, México. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(2), 121-133. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i2.14684>
- Gómez Marcos, M. T., Vicente Galindo, M. P. y Martín Rodero, H. (2019). Mujeres en la universidad española: diferencias de género en el alumnado de grado. <http://hdl.handle.net/10662/10950>
- Gómez Salgado, J., Ruiz Frutos, C., Allande Cussó, R., Ortega-Moreno, M., Domínguez Salas, S. y Romero Martín, M. (2021). Proyecto IMPACTCOVID-19: Impacto en el bienestar

- La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado emocional y ajuste psicológico en la población. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 10(1), 154-163. <https://doi.org/10.26885/rcei.10.1.154>
- Gómez, M. J. A. y Calabuig, M. G. P. (2011). *La educación en derechos humanos a través del ciberespacio*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Gómez, S. C., Gutiérrez-Esteban, P. y Delgado, S. C. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Gonzalez Alburquenque, B. (2020). *Proyecto Transitando desde la escuela mixta a la escuela coeducativa: una experiencia pedagógica en Escuela Básica La Pradera*. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc1/1781>
- González Calderón, M. J. (2015). La orientación familiar para la educación sexual de los niños de la primera infancia. *Revista Varela*, 15(40), 23-34. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/215>
- González Hernández, M. Á. (2021). *Quality Education: cuantificación estadística para un Pacto en Europa para la enseñanza de las niñas y sobre los orígenes de su exclusión en España, siglos XVIII-XXI*. <http://hdl.handle.net/10045/122772>
- González Pérez, T. (2018). Políticas Educativas Igualitarias en España. La Igualdad de Género en los Estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González, J. I. B. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 52(1), 13-49. <http://hdl.handle.net/11162/71633>
- González, M. C. y Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista: una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95.
- González, M. P. (2014). La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>

- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. www.jstor.org/stable/2237615
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Gorski P. (2019). Avoiding racial equity detours. *Educational Leadership*, 76(7), 56–61.
- Gözütok, F. D., Toraman, Ç. y Acar-Erdol, T. (2017). Development of gender equality scale. *Elementary Education Online*, 16(3), 1036-1048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330240>
- Graetz, G. y Karimi, A. (2022). Gender gap variation across assessment types: Explanations and implications. *Economics of Education Review*, 91, 102313. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102313>
- Graham, C. R. y Drysdale, J. S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793–806. <https://doi.org/10.1111/bjet.12089>
- Grant, A. A., Jeon, L. y Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294-312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>
- Gress Bautista, S. y Pérez Castañeda, S. S. (2021). Industria 4.0 en zonas rurales. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 25-29. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6550>
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Guo, J., Basarkod, G., Perales, F., Parker, PD, Marsh, HW, Donald, J., Dicke, T., Sahdra, BK, Ciarrochi, J., Hu, X., Lonsdale, C., Sanders, T. y del Pozo Cruz, B. (2024). La paradoja de la igualdad: la igualdad de género intensifica las ventajas masculinas en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Boletín de Personalidad y Psicología Social*, 50(1), 147-164. <https://doi.org/10.1177/01461672221125619>
- Gupta, G.R., Oomman, N., Grown, C., Conn, K., Hawkes, S., Shawar, Y.R., Shiffman, J., Buse, K., Mehra, R., Bah, C.A., Heise, L., Greene, M.E., Weber, A.M., Heymann, J., Hay, K.,

- Raj, A., Henry, S., Klugman, J. y Darmstadt, G.L.(2019). Gender equality and gender norms: framing the opportunities for health. *Lancet*; 393, 2550–2562. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30651-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30651-8)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hale, S. (1997). *Gender Politics in Sudan: Islamism, Socialism, And The State* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429500251>
- Halpern, D. F. (2000). Sex differences in cognitive abilities. *Psychology press*. <https://doi.org/10.4324/9781410605290>
- Hamelink, C. J. (2015). *La ética del ciberespacio*. Siglo XXI.
- Hamid, S., Wei, L., Lytra, V., Martin, P., Wu, C. J. y Yagcioglu-Ali, D. (2008). The social, cultural and linguistic significance of complementary schools. *Transforming learning in schools and communities: The remaking of education for a cosmopolitan society*, 270. <http://digital.casalini.it/9781441125934>
- Hammond, M. D., Milojev, P., Huang, Y. y Sibley, C. G. (2018). Benevolent sexism and hostile sexism across the ages. *Social Psychological and Personality Science*, 9(7), 863-874. <https://doi.org/10.1177/1948550617727588>
- Hamodi-Galán, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?: Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*. <http://hdl.handle.net/11162/100021>
- Han, J. y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Han, J., Yin, H. y Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199601\)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199601)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P)
- Hastings, R. y Bham, M. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hathaway, S. R. y McKinley, J. C. (1981). *Inventario multifásico de la personalidad. MMPI. Manual*. Manual Moderno.
- Hawthorne, B. S., Vella-Brodrick, D. A. y Hattie, J. (2019, October). Well-being as a cognitive load reducing agent: a review of the literature. *Frontiers in Education* 4, 121. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00121>
- Heredia-Espinosa, A. L. y Barraza, A. R. (2021). Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas. *Revista Inclusiones*, 8, 160-174. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2575>
- Hernández Frausto, S. I. (2017). Mujeres directoras de escuela: un estudio narrativo de su vida profesional y personal. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/3594>
- Hernández-Orellana, M. P., Pérez-García, A. y Roco-Videla, Á. G. (2021). Identidad digital y conectividad: conocimiento y actitudes en estudiantes universitarios chilenos. *Formación universitaria*, 14(1), 147-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100147>
- Herranz, I. B. (2005). " Sección Femenina" y " Acción Católica": la movilización de las mujeres durante el franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 55-66.
- Herrera, M. G., Estrada, C. y Denegri, M. (2011). La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el Bienestar Psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de Punta Arenas. *Magallania*, 39(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442011000100005>
- Herrmann, M. A. y Rockoff, J. E. (2012). Worker absence and productivity: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 749–782. <https://doi.org/10.1086/666537>
- Heyder, A. y Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, 77, 72-85. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)
- Hill, D. B. y Willoughby, B. L. B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles: A Journal of Research*, 53(7-8), 531-544. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>
- Hoffmann-Holland, K. (Ed.). (2009). *Ethics and human rights in a globalized world: An interdisciplinary and international approach*. Mohr Siebeck.
- Hollis, P. (2013). *Women in public, 1850-1900: documents of the Victorian women's movement*. Routledge.
- Hootsuite y We Are Social. (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview*. Disponible en: <https://wearesocial.com/digital-2020>
- Hopf, D. y Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1–18. <https://doi.org/10.1348/000709999157527>
- Horn, S. S. (2019). Sexual orientation and gender identity-based prejudice. *Child Development Perspectives*, 13(1), 21-27. <https://doi.org/10.1111/cdep.12311>
- Hotard, S., McFeather, R., McWhirter, R. y Stegall, M. (1989). Interactive effects of extraversion, neuroticism and social relationships on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 321-331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.321>
- Howansky, K., Wilton, L. S., Young, D. M., Abrams, S. y Clapham, R. (2021). (Trans) gender stereotypes and the self: Content and consequences of gender identity stereotypes. *Self and Identity*, 20(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1617191>
- Hsieh, G. y Kocielnik, R. (2016, Febrero). *You get who you pay for: The impact of incentives on participation bias*. In Proceedings of the th19 ACM conference on computer-supported cooperative work y social computing, 823–835. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819936>
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47– 69. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934250347>
- Hughes, T. A. (2006). The Advantages of Single-Sex Education. *Online Submission*, 23(2).
- Huguet, M. (2013). *Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia*. <http://hdl.handle.net/10016/16414>

- Hung, M. L. y Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315–325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- Igareda-González, N. (2013). Debates sobre la autonomía y el consentimiento en los matrimonios forzados. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 47, 203-219. <https://doi.org/10.30827/acfs.v47i0.2164>
- Inglehart, R., Norris, P. y Ronald, I. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
- Islam, K. M. M. y Asadullah, M. N. (2018) Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE* 13(1), e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>
- Isler-Soto, C. (2017). *El iusnaturalismo egoísta de Thomas Hobbes*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Iturrizaga, I. M., y Chalco, E. F. (2012). Expectativas hacia el rendimiento escolar en profesores de educación primaria de la provincia de Arequipa: Una aproximación al estudio del Efecto Pigmalión. *Revista de Investigación*, 1(1), 13-27.
- Iudici, A. y Fabbri, M. (2017). The construction of “discomfort psychological”: An exploration of Italians teachers’ reports. *The Qualitative Report*, 22(8), 2281-2295
- Izeta, V. V. (2022). Lenguaje inclusivo en las aulas uruguayas: un abordaje glotopolítico al debate. *Verba Hispanica*, 30(1), 195-212. <https://doi.org/10.4312/vh.30.1.195-212>
- Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*. Teachers College Press.
- Jackson, P. W. y Walker, R. (1968). *Life in classrooms*. Rinehart and Winston.
- Jansson, M. (2015). Las perspectivas de los niños sobre el uso de los parques infantiles como base para la participación infantil en la gestión de los espacios de juego locales. *Medio ambiente local*, 20(2), 165–179. <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.857646>.
- Janzen, M. D. y Phelan, A. (2019). Tugging at our sleeves: Understanding experiences of obligation in teaching. *Teaching Education*, 30(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1420157>
- Jebb, A. T., Morrison, M., Tay, L. y Diener, E. (2020). Subjective well-being around the world: Trends and predictors across the life span. *Psychological science*, 31(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0956797619898826>
- Jesus, S. N. y Lens, W. (2002). An integrated model for the study of teacher motivation and burnout. *Research Reports*, 112. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>

- Jevtic, B., Petrovic, Z. S. y Stankovic, A. Z. (2014). Victims or bullies—students or teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 587-596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.103>
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. <http://hdl.handle.net/10481/60413>
- Jiménez, M. del C. y González Perdomo, A. (2020). Reflexiones en torno al currículo educativo y la perspectiva de género. *Revista Lumen Gentium*, 3(1), 53–62. <https://doi.org/10.52525/lg.v3n1a3>
- Jiménez, R. G. P. y Fernández, C. J. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 743-771. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160003000010>
- Jiménez, V. M., Etura, D. y Herencia, C. A. B. (2016). *La comunicación en clave de igualdad de género*. Fragua. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23198>
- Jimenez-Martinez, G., y García-Pérez, J. A. (2019). Intervención coeducativa para activar físicamente a jóvenes de 10 a 16 años en los recreos. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 24(259), 18-32. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1624>
- Jiménez-Moya, G., Contreras, C., del Río, M. y Paz, S. (2022). ¿Seguir al colegio o a los pares? El efecto de las normas sociales en las actitudes hacia la desigualdad de género. *Calidad en la educación*, (57), 44-66.
- John Wiley. Dawis, R. V. y Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. University of Minnesota Press.
- Johnston-Wilder, S., Lee, C., Brindley, J. y Garton, L. (2015, November). *Developing peer coaching for mathematical resilience in post-16 students who are encountering mathematics in other subjects* [Conference session]. ICER Conference, Seville, Spain.
- Jónsson, Í. R., Smith, K. y Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Joseph, N., Waymack, N. y Zielaski, D. (2014). *Roll call: The importance of teacher attendance*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556249.pdf>

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. y Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Jular-Alba, R., Martín-Ramos, C. y Martín-Ramos, P. (2021). Attitudes towards gender equality and coeducation among Secondary School teachers: a case of study in Madrid, Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 491-508. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3751>
- Jular-Alba, R., Martín-Ramos, C. y Martín-Ramos, P. (2021). Attitudes towards gender equality and coeducation among Secondary School teachers: a case of study in Madrid, Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 491-508. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3751>
- Jussim, L. y Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karasek, R. (1998). Demand/control model: A social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development. *Encyclopaedia of occupational health and safety*.
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, 9, 27-42. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-2863-7>
- Keen, A. (2016). *Internet no es la respuesta* (Vol. 3). La Galera.
- Kerr, P. S. y Holden, R. R. (1996). Development of the gender role beliefs scale (GRBS). *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 3. <http://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120205.05>
- Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G. y Murtagh, E. M. (2023). Teacher educators' perspectives on gender responsive pedagogy in higher education. *Irish Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2174575>

- Khanolainen, D., Semenova, E. y Magnuson, P. (2021). Teachers see nothing: exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 469-491. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1751249>
- Kim, Y. S. G., Lee, H. y Zuilkowski, S. S. (2020). Impact of literacy interventions on reading skills in low-and middle-income countries: A meta-analysis. *Child development*, 91(2), 638-660. <https://doi.org/10.1111/cdev.13204>
- Kingdon, G. G. (2020). The private schooling phenomenon in India: A review. *The Journal of Development Studies*, 56(10), 1795-1817. <https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1715943>
- Kirkpatrick, S. (2008). Emilia Pardo Bazán: La ambigüedad de una mujer moderna. *Emilia Pardo Bazán: la ambigüedad de una mujer moderna*, 369-385. <http://digital.casalini.it/3445289>
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kline, R. B. (1999). Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 275-280. <https://doi.org/10.1177/014662169501900308>
- Korenis, P. y Billick, S. B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *Psychiatric quarterly*, 85, 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kun, A. y Gadanez, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41, 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>

- Lades, L. K., Laffan, K., Daly, M. y Delaney, L. (2020). Daily emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *British journal of health psychology*, 25(4), 902-911. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12450>
- Lahelma, E. y Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69-84. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-06>
- Lallana, M. D. C. O. (2003). Igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (47), 99-109.
- Lamas, M. (2016). Mujeres guerrerenses: feminismo y política. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), 409-423. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30016-2](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30016-2)
- Lameiras, A. A., Román, R. M. y Castro, Y. R. (2021). *La representación de las futbolistas en los GIF de Twitter*. Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet (pp. 265-286). Dykinson.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo.
- Lampe, C., Ellison, N. y Steinfield, C. (2008). *A familiar face (book): Profile elements as signals in an online social network*. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (435-444).
- Lamprey, A., Gaidzanwa, R. B., Mulugeta, E., Samra, S., Shumba, O., Assie-Lumumba, N., y Sunnari, V. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO.
- Landis, D., Falb, K., Nyanguba, M. y Stark, L. (2021). The role of gender attitudes in shaping girls' participation in formal education in the Democratic Republic of the Congo: A matched of analysis of girls' and caregivers' perspectives. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 126(C). <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106025>
- Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Lastra, M. G. (2010). La voz de las mujeres en la universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 357-368.

- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of public Economics*, 92(10-11), 2083-2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- Lavy, V. y Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short-and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167, 263-279. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.09.007>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lay, S., Zagefka, H., González, R., Álvarez, B. y Valdenegro, D. (2020). Don't forget the group! The importance of social norms and empathy for shaping donation behaviour. *International Journal of Psychology*, 55(4), 518-531. <https://doi.org/10.1002/ijop.12626>
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(4), 1-16.
- Ledezma, S. H. (2014). Los derechos políticos de la mujer (de la democracia censitaria a la democracia paritaria). *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 20(2), 147-171. <https://doi.org/10.54642/rvac.v20i2.9248>
- Lee, T. S. H., Sun, H. F. y Chiang, H. H. (2019). Development and validation of the short-form Ryff's psychological well-being scale for clinical nurses in Taiwan. *Journal of medical sciences*, 39(4), 157-162. https://doi.org/10.4103/jmedsci.jmedsci_191_18
- Leguia, F. (2015). Adicción a Internet: Fundamentos teóricos y conceptuales. *Psicología Social-Comunitaria*, 17(2). <https://psicolcient.me/ru3ad>
- Lehtonen, J. (2021). *Heteronormative Violence in Schools: Focus on Homophobia, Transphobia and the Experiences of Trans and Non-heterosexual Youth in Finland*. In: Odenbring, Y., Johansson, T. (eds) *Violence, Victimization and Young People. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*, vol 4. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75319-1_10
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.
- 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/eli/es/lo/1990/10/03/1>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 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>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 159, de 04 de julio 07de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Li, Y., Zuo, M., Peng, Y., Zhang, J. et al. (2022). Gender differences in the influential factors of gender equality awareness, self-esteem and subjective well-being with school-age children. *Frontiers in Psychology*, 12 (6368). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671785>
- Lindner, J., Makarova, E., Bernhard, D. y Brovelli, D. (2022). Toward gender equality in education—teachers’ beliefs about gender and math. *Education Sciences*, 12(6), 373. <https://doi.org/10.3390/educsci12060373>
- Liu, W. (2021). Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 713978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Ángel, Cano-Cañada, E., y Sánchez-Oliva, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? *Retos*, 46, 8–17. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92812>
- Llorent-Bedmar, V. (2013). El velo islámico: controversias ante su uso en los centros escolares españoles. *Interacções*, 9(23). <https://doi.org/10.25755/int.2819>

- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de pesquisa*, 44(151), 156-175. <https://doi.org/10.1590/198053142752>
- Loh, E. K. (2019). What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102119>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342(1), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252481>
- Lombardo, E. y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones feministas*, 5, 13-35. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986
- Londoño Saldarriaga, L. S. (2019). La escuela como espacio articulador de los discursos de la paz: currículum oculto versus currículum manifiesto. <https://hdl.handle.net/10495/14230>
- Lopes, J. y Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- López, A. y Encabo, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos*, 2, 181-192. <https://doi.org/10.18172/con.406>
- López, I. (2005). Género en la Agenda Internacional de Desarrollo. Un enfoque de derechos humanos. *Relaciones Internacionales*, (2), 1-36. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2005.2.003>
- López, J. (2006, Noviembre). Las competencias básicas del currículum en la LOE. En *V Congreso Internacional "educación y sociedad"* (pp. 1-18).
- López, J. A. G., Lázaro, I. G., & Vázquez, P. G. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social / Coeducation in the Spanish education system: a bridge to equity and social justice. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-247>
- López-Martínez, O., García-Jiménez, E. y Cuesta-Sáez-de-Tejada, J. D. (2022). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>

- López-Pellisa, T. (2015). Patologías de la realidad virtual. *Cibercultura y ciencia ficción*. FCE. *Lingüística*, 32(1), 137-140. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20160011>
- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. G. y Guerrero-Ramos, D. (2017). Estudio de la percepción del profesorado sobre el bienestar-felicidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 463-486.
- Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065-e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Lozada, I. Y. A. y Rodríguez, M. Á. M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: La percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42.
- Lucariello, E. y Caldera, M. I. F. (2011). Prevención de la Violencia de Género en los Adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista de Psicología*, 5(1), 113-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876592>
- Lucas, A. J. y Dymont, J. E. (2010). ¿Dónde eligen los niños jugar en el patio de la escuela? La influencia del diseño verde. *Educación*, 38(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/03004270903130812>
- Lukács, G. (2015). *Para una ontología do ser social 1*. Boitempo editorial.
- Lykken, D. y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. The Penguin Press
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Machado López, L., Morales Molina, T. y Chávez Calle, L. S. (2018). La igualdad de género, paradigma del desarrollo sostenible en la Agenda 2030. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 7-13. E pub 04 de febrero de 2018. Recuperado en 14 de abril de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000200007&lng=es&tlng=es.
- MacKinnon, C. A. (1989). *Toward a feminist theory of the state*. Harvard University Press.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sage.
- Maestre Castro, A. B. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.

- Mafud, J. L. C. (2016). Socialización y compromiso organizacional: una revisión a partir del bienestar laboral. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 21(3), 239-247.
- Manassero, M. A. y Vázquez, Á. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14(4), 415-429. <https://doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Manso Ayuso, J. y Garrido Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Marcelo-García, C., Villarin-Martínez, M. y Bermejo Campos, B. (1987). Contextualización del rendimiento del bachillerato. *Revista de Educación*, 282, 267-283.
- Marchesi, Á. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. *Competencias, emociones y valores*. Alianza editorial.
- Marente, A. y Ayuso, A. J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3932575>
- Marias, J (1980). *La mujer en el siglo XX*. Alianza Editorial.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. *Isis internacional: Ediciones de las Mujeres*, 24, 31-48.
- Marsano-Ramírez, P. B. (2023). Síndrome de Burnout en docentes de colegios público y privado durante la pandemia COVID-19, Lima–Noviembre del 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/6228>
- Marshall, C. y Young, M. D. (2006). *Gender and methodology*. The SAGE handbook of gender and education, 63-78. <http://digital.casalini.it/9781446206485>
- Martín Núñez, N. (2021). Una propuesta educativa para promover la igualdad de género en la Educación Primaria. [Maestría de fin de grado, Universidad de la Laguna] <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25149>
- Martín, E. (2016). Gender differences in social reputation and peer rejection at school. *Cultura y Educación*, 28(3), 539-564. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196899>
- Martín, G. C., Montiel, C. L. y Barberán, A. I. G. (2017). Otra forma de violencia de género: la instrumentalización. ¡Donde más te duele! *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (59), 170-189.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2003). *The language of evaluation* (Vol. 2). Palgrave Macmillan.
- Martín, O. (2007). *¿Sexualidad en la escuela?* Editorial SB.

- Martínez de Pisón Cavero, J. (2020). Los derechos de las personas LGBTI: ¿hacia un derecho a la orientación sexual y la identidad de género? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 42. <https://doi.org/10.7203/CEFD.42.16635>
- Martínez Debs, L., Lorenzo Ruiz, A. y Llantá Abreu, M. D. C. (2020). Bienestar psicológico en cuidadores de pacientes con enfermedad oncológica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(2), e1748.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1281>
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi:10.35362/rie8223596>
- Martínez, C. R. (2006). *Género y Currículum* (Vol. 11). Ediciones AKAL.
- Martínez, R. M. C. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.
- Martínez-Arrese, E. y Ferrón-Zarraute, V. F. Z. (2019). La violencia de género en redes sociales como partida para la reflexión acerca de la coeducación en la formación inicial del profesorado. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.7>
- Martínez-Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Martínez-Tuya, M. (1999). *Y llegó la LOGSE*. Cátedra nova. <http://hdl.handle.net/11162/68749>
- Martín-Sánchez, M. (2011). *Nuevos retos frente a la discriminación por género*. En *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. (pp. 1188-1213). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/39658>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory (20 ed.)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual, 3rd. ed.* Palo Alto (ca): Consulting Psychology Press.
- Mason, M. (1990). Disability Equality in the Classroom—a human rights issue. *Gender and Education*, 2(3), 363-366. <https://doi.org/10.1080/0954025900020311>
- Masselot, A. (2007). The state of gender equality law in the European Union. *European Law Journal*, 13(2), 152-168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00361.x>

- Massengale, D. y Lough, N. (2010). Women leaders in sport: Where's the gender equity? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 6-8. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598455>
- Masser, B., Viki, G. T. y Power, C. (2006). Hostile sexism and rape proclivity amongst men. *Sex Roles*, 54, 565-574. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9022-2>
- Mata, I. M., Ros, C. R., Torrónategui, A. B. y Royuela, C. M. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34560>
- Matias, J. N., Szalavitz, S. y Zuckerman, E. (2017, February). *Follow Bias: supporting behavior change toward gender equality by networked gatekeepers on social media*. In Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing (1082-1095). <https://doi.org/10.1145/2998181.2998287>
- Maya-Álvarez, P. (2008). La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje digital ('elearning'). *Gazeta de Antropología*, 24(2). <https://doi.org/10.30827/Digibug.6963>
- Mayer, M. (2011). La utilización de Internet entre los adolescentes, riesgos y beneficios. *Atención primaria*, 43(6), 287-288. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2010.12.004>
- Maynard, E. A. (2008). *Capítulo 5. Ciberpornografía: la psicología del placer inmediato*. Reflexiones Comillas. Trastornos psicológicos en el siglo XXI, 83-101. <http://digital.casalini.it/2488897>
- McCallum, F., y Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. New York: Routledge.
- McCoy, J. (2022). Reflexiones sobre el populismo y la polarización en América Latina y sus consecuencias para la democracia. *Desafíos*, 34(2), 1.
- McRae, K. D. (2007). Toward language equality: Four democracies compared. *International Journal of the Sociology of Language*, 187-188, 13-34. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.048>
- Medina, A. G. (2017). *Cuidado para la gestión: Nueva cultura laboral con perspectiva de género en la Ciudad de México. ¿Quién Cuida en la Ciudad?* CEPAL, 191-210 <https://doi.org/10.18356/00e99962-es>
- Meece, J. L., Glienke, B. B. y Askew, K. (2009). Gender and motivation. *Handbook of motivation at school*. Routledge, 425-446.

- MEFP, 2021. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021*. Informe español. Consultado el 16 de mayo de 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>
- MEFPD. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Meier, M. (2000). *Gender equity, sport and development*. Swiss academy for Development.
- Mejia, S. S. (2023). Pensamientos distorsionados, uso de la violencia y las actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de educación secundaria de la provincia de Sánchez Carrión, 2022. *WARMI*, 3(1), 15-30. <https://doi.org/10.46363/warmi.v3i1.1>
- Mellizo-Soto, M. F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 147(1), 107-117. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Melnyk, B. M., Kelly, S. A., Stephens, J., Dhakal, K., McGovern, C., Tucker, S., ...y Bird, S. B. (2020). Interventions to improve mental health, well-being, physical health, and lifestyle behaviors in physicians and nurses: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 34(8), 929-941. <https://doi.org/10.1177/0890117120920451>
- Meltis, M., Torreblanca, C., Zilli, M., Mac Gregor, C., Soria, J., Soto, A., ... y Tejas, D. (2014). La Cuarta Ola. *Debate feminista*, 50, 119-127. <https://www.jstor.org/stable/44735275>
- Mencía-Ripley, A. (2020). Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), 81-91. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp81-91>
- Méndez, M. J. M., Morillejo, E. A. y Muñoz, C. P. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 541-560.
- Mendiri, P., Quintela, N. R. y Losada-Puente, L. (2023). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educar*, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1818>
- Mendoza, M. O. G. (2020). El impacto docente en la implementación del Efecto Pigmalión en alumnos con necesidades específicas. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 189-209. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.68>

- Menoyo-Díaz, MDP. (2020). La acción transformadora de los trabajos de investigación para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible: Estudio de las letras de las canciones de reguetón en el marco de la igualdad de género en una actividad extraescolar. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*. 0(4), 97-111. <https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13414>
- Mercado, H. (2005). Actitud de los Profesores de Educación Física frente a una modalidad mixta de Enseñanza. [Tesis Doctoral. Temuco: Universidad de la Frontera].
- Merga, M. K. (2020). School librarians as literacy educators within a complex role. *Journal of Library Administration*, 60(8), 889-908. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsas, T. y Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>
- Merino, D. S. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-123.
- Merle, Pierre (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martin, D. y Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, (154), 49–75. <http://hdl.handle.net/10045/114509>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina Motos, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(2), 113–131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>
- Mestre, T. V. y Álvarez, A. A. (2017, septiembre). *La ceguera al género en la docencia de la ciencia política gender blindness in the teaching of political science*. GT 4.9 Políticas para la igualdad de género en la ciencia y la universidad XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política Santiago de Compostela, 21-23 de septiembre de 2017.
- Meza-Tananta, F. M. (2019). Ni tan libres ni tan iguales: Cuando la universalidad de la Declaración no alcanzó para garantizar los derechos de las humanas. La CEDAW, su Protocolo Facultativo y la agenda pendiente para Uruguay. *Revista de Derechos Humanos*, (1), 63-79. <http://revistas.fcu.edu.uy/index.php/DDHH/article/view/482>

- Michalos, A. (1986). *Job satisfaction, marital satisfaction and the quality of life: A review and a preview*. En F. Andrews (Ed.). *Research on the Quality of Life*. Institute for Social Research. University of Michigan.
- Mill, J. S. (2022). *La esclavitud femenina: con prólogo de Emilia Pardo Bazán*. Penguin clásicos.
- Miller, E., Jones, K. A., Ripper, L., Paglisotti, T., Mulbah, P. y Abebe, K. Z. (2020). An athletic coach-delivered middle school gender violence prevention program: A cluster randomized clinical trial. *JAMA pediatrics*, 174(3), 241-249. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.5217>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.-C. y 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>
- Miranda Guerrero, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 4, 139-169. <http://hdl.handle.net/123456789/5219>
- Molina Soria, H. F., Rojas Torres, A. y Orihuela Gutiérrez, M. F. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo*. [Tesis de grado, Universidad Continental, Huancayo, Perú.] <https://hdl.handle.net/20.500.12394/9881>
- Monforte, J. y Colomer, J. Ú. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física (‘Like a girl’: a provocative study on gender stereotypes in physical education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 74-79.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Wolters Kluwer
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Montoya-Melgar, A. y Sánchez, U. A. (2007). *La igualdad como valor, como principio y como derecho fundamental*. Aranzadi Social.
- Morales-Rodríguez, M. y Bedolla-Maldonado, L. C. (2022). Depresión y Ansiedad en Adolescentes: El papel de la Implicación Paterna. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y grupos de Investigación*, 9(17). <http://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/251>
- Morán, C, Molina, S., y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-18.

- Moreno, E. (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela. El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Grao, 11-31.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (Vol. 6). Icaria editorial.
- Moreno, M. (2005). *El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones*. En G. Perafán y A. Adúriz- Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 63-80). Nomos
- Moreno-Colom, S., Ajenjo-Cosp, M. y Borràs-Català, V. (2018). La masculinización del tiempo dedicado al trabajo doméstico rutinario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163, 41-58. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.163.41>
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Morrison, A., y Morrison, A. R. (2007). *Gender equality, poverty and economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper, 4349. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=1014233>
- Moya, I. y Pérez, E. (2016). *La influencia del currículum oculto en la coeducación desde la perspectiva del área de Educación Física: la educación que nadie ve*. In M.C. Domínguez-Garrido, M.L. Cacheiro-González y J. Dulac-Ibergallargu (eds), *Tecnología, Educación y Diversidad en las Organizaciones Innovadoras*. ANAYA-UNED.
- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022a). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20, <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Moya-Díaz, I., y De-Juanas, Á. (2022b). Percepción del profesorado sobre la igualdad de género y el currículum oculto. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4125>
- Moya-Mata, I y Peirats, J (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *Reidocrea*, 8(2), 115-130. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58496>
- Moya-Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículum. *Revista Qurriculum*, 21, 57-78. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14117>

- Mujeres, ONU. (2015). La igualdad de género. *ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*.
- Mulawarman, W. G. y Komariyah, L. (2021). Women and Leadership Style in School Management: Study of Gender Perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 594-611.
- Mulero-Marti, M. y Alonso, Á. (2020). Reversión de los estereotipos de género en torno a la ciencia. Innovación en la enseñanza frente a los estereotipos de género sobre la ciencia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 81-96. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15000>
- Muliati, B. y Umam, M. K. (2019). Phenomenon Of Changes In Increasing Development Of Students In Basic School. *MIDA: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 2(1), 96-105. <https://doi.org/10.52166/mida.v2i1.1343>
- Muñoz Marcos, R. (2023). *Fomento de la igualdad de Género en la Educación Primaria a través del Aprendizaje Basado en Proyectos y la Tecnología: Diseño e Implantación de un Plan de Acción* [Tesis doctoral. Grupo GRIAL]. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2948>
- Muñoz, A. P., Campos, J. M. L., Toro, E. O. y de Los Fayos, E. J. G. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15(2), 271-291. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>
- Muñoz, P. A. E. y Riaño-Casallas, M. I. (2021). Felicidad en el trabajo en docentes oficiales de básica y media. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 349-371. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1187>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79
- Muntoni, F. y Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter

- La igualdad de género en el currículum oculto desde la percepción del profesorado socio-económico en América Latina. *Revista científica RUNAE*, 5, 11-22
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1680>
- Mustapha, A. S. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*,4(3), 454. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.454-463>
- Myers, D. G. (1992). The secrets of happiness. *Psychology Today*, 25, 38-45.
- Nakkula, M. J., y Toshalis, E. (2020). *Understanding youth: Adolescent development for educators*. Harvard Education Press.
- Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M. y Cruz-Gordon, E. K. D. L. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y salud*, 23(3), 207-216.
<https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Navas, F. T. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (2), 14-24.
- Ndhlovu, S. y Varea, V. (2018). Los patios de las escuelas primarias como espacios de inclusión/exclusión en Nueva Gales del Sur, Australia. *Educación 3-13: Revista internacional de educación primaria, elemental y temprana*, 46(5), 494-505.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273251>
- Nguyen, C. P. (2021). Gender equality and economic complexity. *Economic Systems*, 45(4).
<https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2021.100921>
- Niklison, L. M. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: Una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13-32.
- Nomaguchi, K. y Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*,82(1), 198-223. <https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1995). Currículum oculto: actitudes sexistas en la interacción social. *Campo Abierto. Revista de Educación*,12(1), 65-80.
<https://hdl.handle.net/11441/106734>
- Obiol-Francés, S. (2016). *¿Es posible cuidar en igualdad? Hacia una utopía real*. En González, M.J. y Jurado Guerrero, T (2016), Padres y madres corresponsables. Una utopía real (Madrid, Catarata). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (3), 402-404.

- Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A. y Khan, M. A. S. (2020). Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers in Psychology, 11*, 475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>
- Ochoa, D., Parra, M. y García, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer, 11(27)*, 119-154. Recuperado en 14 de abril de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=es&tlng=es.
- OECD (2022), Why is the gender ratio of teachers imbalanced? *OECD Publishing: Education Indicators in Focus, 81*. <https://doi.org/10.1787/8fea2729-en>
- Ohrn, E. (1993). Gender, influence and resistance in school. *British journal of sociology of education, 14(2)*, 147-158. <https://doi.org/10.1080/0142569930140202>
- Olariu, O. (2021). *Democracia digital, derechos de las mujeres en línea y feminismo*. Feminismo digital, pp.17-32. Dykinson
- Olivia, M. (2023). Rendimiento académico y otros factores psicológicos, sociales y familiares en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto multicultural. *International Journal of Science and Society, 5(2)*, 419-428. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v5i2.706>
- Ontivero, L. S. D. (2018). La utilidad del feminismo. Empoderamiento y visibilización de la violencia urbana en las mujeres jóvenes. *Hábitat y sociedad, (11)*. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.08>
- Orellana, C. T. L., Varela, J. J., Martínez, P. D. L. A. G., Martínez, E. D. L. P., Pesántez, A. F., Bacuilima, J. L. B. y Cobos, L. C. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14(3)*, 325-347. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>
- Orihuela, I. E. M., Ticona, M. I. M. y Caballero, J. E. A. P. (2021). Estudio bibliométrico de la convivencia familiar en el contexto educativo. *Journal of business and entrepreneurial studies, 1*, 1-11. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.211>
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teacher Teach, 20*, 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla-Gajardo, J. M. y Heras-Sevilla, D. H. (2021). Social invisibility and socio-cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school

- students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la Educación*, (44), 68-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100004>
- Osejos, M. A., y Proaño, M. A. (2022). *El efecto Pigmalión y su incidencia en la motricidad gruesa de los niños del nivel inicial de la escuela de Educación General Básica "Modesto Aurelio Peñaherrera"*. [Tesis de Máster, Otavalo].
<http://repositorio.uotavalo.edu.ec/handle/52000/612>
- Ovidio Nasón, P. (2002). *Metamorfosis*. Traducción de Ana Pérez. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R. y Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/56>
- Paechter, C. y Clark, S. (2007). Aprendizaje de género en los patios de recreo de la escuela primaria: Hallazgos del estudio de identidades tomboy. *Pedagogía, Cultura y Sociedad*, 15(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14681360701602224>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Paíta, Y. G. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) del séptimo ciclo de instituciones educativas públicas*. [Tesis predoctoral. Universidad Cesar Vallejo, Perú, Lima].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2333741>
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/vol17num12019>
- Palma, V. C. D. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 6(10), 385-400.

- Parra, S.L., C. Bakker y L. van Liere (2021). Practicar la democracia en el patio de recreo: convertir el conflicto político en fricción educativa. *Revista de estudios curriculares*, 53(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F. y Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: participatory action research against educational wastage. *Frontiers in Psychology*, 10, 2308. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02308>
- Passani, A. y Debicki, M. (2016). Students' opinions and attitudes toward LGBT persons and rights: Results of a transnational European project. *Journal of LGBT Youth*. 13, 67-88. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087927>.
- Pastor-Gosálbez, I., Acosta-Sarmiento, A., Torres-Coronas, T. y Calvo-Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas: situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Pastorino, M.J. (2014). Violencia de género en las aulas de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 2, 112-133. <http://hdl.handle.net/10498/16985>
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J. y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK: Revista Euro-Americana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pedraza Bucio, C. I. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por COVID-19. *LOGOS: Revista de Filosofía*, 136(136), 9–22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Pellicer Ortin, S. y Asin Abad, A. (2018). The invisible reality: English teaching materials and the formation of gender and sexually oriented stereotypes (with a focus on primary education). *Complutense journal of English studies* 26, 165-191. <https://doi.org/10.5209/CJES.56533>
- Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.81>
- Perander, K., Londen, M. y Holm, G. (2019). Anxious girls and laid-back boys: teachers' and study counsellors' gendered perceptions of students. *Cambridge Journal of Education*. 50. 1-15. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1653825>
- Pérez, L. M. y García, P. P. (2023). Equidad de género en las aulas ¿Educamos para ello? *EHQUIDAD: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (19), 221-248. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0010>

- Pérez, R. G., Catalán, M. A. R., García, O. B., González-Piñal, R., Sánchez, R. B. y Pinto, E. R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 217-232. <http://hdl.handle.net/11441/43556>
- Pérez, S. P. y Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Pérez-Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de educación* 336(1),19-39. <http://hdl.handle.net/11162/68003>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Perrons, D. (2005). Gender mainstreaming and gender equality in the new (market) economy: An analysis of contradictions. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 389-411. 411. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi021>
- Piccininno, C. (2021). La vivienda digna, un derecho justiciable. *Revista de Derechos Humanos*, (3), 227–245. <http://revistas.fcu.edu.uy/index.php/DDHH/article/view/2824>
- Pico-Menéndez, S. A. D. R., Holguin-Santana, S. I., Ortiz-Sánchez, A. V. y Solórzano-Sánchez, L. J. (2022). Igualdad de género desde la educación inclusiva. *Cienciamtria*, 8(1), 599-610. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i1.1015>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García y E. Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 1-21. <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/3914>
- Pilco-Ushiña, K., y Larzabal-Fernández, A. (2022). Relación entre autoeficacia, estrés percibido y malestar psicológico en una muestra de adolescentes de Tungurahua. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(10), 86-95.
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 112-123. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Plaza, M. (2015). Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media. [Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires]. http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf

- Plaza, M. V., González Galli, L. y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista Del IIICE*, (38), 63-74. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3461>
- Polo, A. Y. (2020). *Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de primaria*. [Tesis predoctoral. Universidad Cesar Vallejo, Chimbote].
- Polo, O. R. S., Román, A. D. P. C. y Barreto, X. D. R. S. (2021). Cuestionario de burnout de Maslach (MBI-Ed) dirigido a los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 2-12. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.70>
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. P Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-86). Morata
- Pozo, J. I. (2009). *Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Prada-Nuñez, R., Aloiso, A. y Yances, Y. (2021). Decían que la mujer solo sirve para sonreír, saludar y cuidar los niños. Representaciones de actores educativos sobre género y sexualidad. *Redipe*, 10(4), 253-263. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1269>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Prewitt-Freilino, J. L., Caswell, T. A. y Laakso, E. K. (2012). The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex roles*, 66(3), 268-281. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0083-5>
- Prieto, J. L. y Delgado, F. J. H. (2017). Análisis de la práctica deportiva-recreativa a través de un programa de promoción en el recreo en función del sexo en adolescentes españoles. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 25-29.
- Prince Torres, Ángel C. (2021). Perspectiva de género en el currículum oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>

- Pritchard, A., Richardson, M., Sheffield, D. y McEwan, K. (2020). The relationship between nature connectedness and eudaimonic well-being: A meta-analysis. *Journal of happiness studies*, 21, 1145-1167. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00118-6>
- Priyashantha, K. G., De Alwis, A. C. y Welmilla, I. (2023). Three perspectives on changing gender stereotypes. *FIIIB Business Review*, 12(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177/23197145211049604>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, M. A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <http://hdl.handle.net/11162/191948>
- Puigvert Mallart, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje: Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Pureza, JM. (2004). *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Universidad de Deusto.
- Qi, C. (2019). A double-edged sword? Exploring the impact of students' academic usage of mobile devices on technostress and academic performance. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1337-1354. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1585476>
- Quesada Jiménez, J. y López López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 25, 41-58. <https://hdl.handle.net/11162/218452>
- Quijada, R. A., Álvarez, S. O., y Gómez, M. R. (2018). Menores expulsados/as de los centros escolares, perfil y principales características. *Prisma Social: Revista de investigación social*, (23), 250-269. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2753>
- Quintana, A. P. (2013). *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona]
- Quispe-Hilario, C. y De La Cruz, R.A. (2019). Marginación de la mujer en una institución educativa de nivel secundario del centro poblado de parco alto-angaraes-huancavelica. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3127>
- Ramiro, B. E. y Montaña, P. F. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris: Revista*

- Multidisciplinar de Estudios de Género*, 2(2), 137-153.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Rebollo, M. Á., Vega, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
<https://doi.org/10.1037/t00700-000>
- Redondo-Trujillo, V., De-Juanas, Á. y Rodríguez-Bravo, A.E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107-117.
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Reichelt, M., Makovi, K. y Sargsyan, A. (2021). The impact of COVID-19 on gender inequality in the labor market and gender-role attitudes. *European Societies*, 23(sup1), S228-S245.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1823010>
- Reimers, AK, S. Schoeppe, Y. Demetriou y G. Knapp. (2018). “Actividad física y juego de los niños al aire libre en parques públicos: ¿Importan el género y el entorno social?” *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 15(7), 1356.
<https://doi.org/10.3390/ijerph15071356>
- Rendón-Páez, C. (2020). La escuela como realidad social: El proceso enseñanza-aprendizaje en situaciones de inestabilidad y crisis desde la voz docente. [Maestría de Grado. Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/10498/23669>
- Rentería, M. (2017). Una aproximación a las tipologías en la investigación sociológica a partir de los estilos de vida de homosexuales masculinos en Lima. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 89-117.
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Reséndiz, A. J. (2022). *Igualdad y no discriminación*. Universidad del Rosario.
https://doi.org/10.48713/10336_40783
- Reuter, M. (2019). Equality and Difference in Olympe de Gouges' Les droits de la femme. A La Reine. *Australasian Philosophical Review*, 3(4), 403-412.
<https://doi.org/10.1080/24740500.2020.1840652>

- Reyes, A. B. y Álvarez, S. L. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Reyes, A. L. R. y Dreibelbis, M. A. P. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista peruana de investigación educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Rideout, V. J. (2012). *Social media, social life: How teens view their digital lives*. Common Sense Media.
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Nueva sociedad*, 218, 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3988541>
- Risager, K. (2005). A direct proof of the CSW rules. *Journal of High Energy Physics*, 2005(12), <https://doi.org/10.1088/1126-6708/2005/12/003>
- Rivas-Rivero, E., Checa Romero, M. y Viuda Serrano, A. D. L. (2021). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 395. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517>
- Rivers, J. (2007). Law, Religion and Gender Equality. *Ecclesiastical Law Journal*, 9(1), 24-52. <https://doi.org/10.1017/S0956618X0700004X>
- Rockoff, Jonah, E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review*, 94(2): 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Rodríguez de Castro, F. (2012). Proceso de Bolonia (V): el currículum oculto. *Educación Médica*, 15(1), 13-22.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. *La igualdad y la diferencia de género en el currículum*, 103-127.

- Rodríguez- Reyes, A-L. y Pease Dreibelbis, M-A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez, A. (2018). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/13039>
- Rodríguez, A. R., Castro, M. I. R., Pilay, M. A. T. y Quimiz, L. R. M. (2022). Sistema inteligente para la evaluación de competencias docentes mediante un enfoque constructivista. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*,4(2), 316-325. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/63>
- Rodríguez, L. y Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: Adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293-297. <http://bit.ly/211bJmF>
- Rodríguez, P. G. (2021). Desafíos y oportunidades del sistema educativo ante la inmigración y la diversidad cultural. *ETD Educação Temática Digital*,23(3), 626-640. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1169>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Failde, J. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia*,4(1), 11-24. <https://doi.org/10.21500/19002386.1155>
- Rodríguez-Rodríguez, I., Rodríguez, J. V., Ramallo-González, A. y Elizondo-Moreno, A. (2020). Percepción del profesorado español de diferentes etapas educativas respecto a cuestiones de igualdad de género en el ámbito docente. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (15), 313-340. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i15.6217>
- Rojas, M. M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a “children’s place”. *Childhood*, 22(1), 85-100. <https://www.doi.org/10.1177/0907568213512693>.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Theurbanreview*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

- Ross, T. Q. (2012). *Combination classrooms: Hidden curriculum of leadership*. [Tesis Doctoral Mills College].
- Rossi, D., y Galvagno, L.G. (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires / The Difference in Teacher Stress in Public and Private Schools in Gran Buenos Aires. *Revista De Educación*, 51-66.
- Rubia, F. A. (2013). *La segregación escolar en nuestro sistema educativo*. In Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa (No. 10, pp. 47-52). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688639>
- Rubio, M.M. (2017). Violencia de género 2.0: una propuesta de materiales digitales para la prevención y sensibilización en Educación Secundaria. En A. Rodríguez (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp.1611-1619). <http://bit.ly/2QDo5hM>
- Ruiz Heredia, C., Lara Sánchez, A., López Gallego, F., Cachón Zagalaz, J., y Valdivia Moral, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos*, 35, 126-129. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61880>
- Ryan, R., Sheldon, K., Kasser, T. y Deci, E. (1996). *All goals are not created equal*. En P.M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). Guilford.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). "The structure of psychological well-being revisited". *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

- Sabbe, E., y Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Sacks, D. W., Stevenson, B. y Wolfers, J. (2010). *Subjective well-being, income, economic development and growth* (No. w16441). National Bureau of Economic Research. <http://dx.doi.org/10.3386/w16441>
- Sadker, D. y Sadker, M. (2022). *Sexism in American education: The hidden curriculum*. In *Women, work, and school* (pp. 57-76). Routledge.
- Sáez, A. C., y Salinas, I. P. (2024). Liderar desde el cuidado: Experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- Sáez, G., Valor-Segura, I. y Expósito, F. (2012). ¿Empoderamiento o subyugación de la mujer? Experiencias de cosificación sexual interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 41-51. <https://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a9>
- Sáinz, M. y Müller, J. (2018). Gender and family influences on Spanish students' aspirations and values in stem fields. *International Journal of Science Education*, 40(2), 188-203. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1405464>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2023). Una mirada a las geografías de la infancia, analizando los patios escolares. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09886. Obtenido de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9886>
- Salas, A. (2013). *Liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo* [Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España].
- Salazar-Rodríguez, C. (2020). *Los estereotipos de género en las aulas de Educación Infantil*. [Maestría de Grado. Universidad de la Laguna] <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20723>
- Salcedo, D. R. N. y Falcón, V. V. (2023). La autoestima como agente protector del síndrome de agotamiento emocional en docentes de Quito, Ecuador. *Academic Journal of Health Sciences: Medicina Balear*, 38(3), 73-78. <https://doi.org/10.3306/AJHS.2023.38.03.73>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <https://doi.org/10.12795/habitatysociedad.2018.i11.11>
- Salgado, A. M. A. (2022). Psicogénesis y aprendizaje significativo. *Tempus psicológico*, 5(1), 50-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.3595.2022>

- San Juan, N. V., Aceituno, D., Djellouli, N., Sumray, K., Regenold, N., Syversen, A., ... y Vindrola-Padros, C. (2021). Mental health and well-being of healthcare workers during the COVID-19 pandemic in the UK: contrasting guidelines with experiences in practice. *BJPsych Open*, 7(1), e15. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.148> P
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, (29), 091-162. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.331>
- Sánchez, J. A. C. (2021). El bienestar psicológico y su relación con otras variables en estudios en la población docente. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 22(3), 51-60.
- Sánchez, S. P. y Barea, E. M. G. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, (85), 63-74. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Sánchez, V. G. H., Valadez, K. M. M., González, K. Á. R. y Morales, C. I. R. (2016). Construcción de la identidad: Estereotipos de género mediados a través de Internet. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 53-65. Recuperado a partir de <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/33>
- Sánchez-Gutiérrez, B., Rebollo-Bueno, S. y Sánchez Ramos, M. (2021). *El podcast sobre el único feminismo sensato que existe. Representación del feminismo radical en Radiojaputa*. En T. Aránguez Sánchez, O. Olariu (Coord.), *Feminismo digital. Violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet* (287-316). Dykinson.
- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., Di Perna, J. C., Hart, S. C. y Lei, P. (2022). Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, 15(1), 190-201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Sandoval, D. A. C. (2019). *Etología y psicología una crítica al determinismo biológico*. Ediciones Unicesar, 60.
- Santomé, J. T. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Santos Pastor, M. L., Ruiz Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., y Martínez Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10481/70964>

- Santos, M. Á. G (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42-43), 14-27. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw Hill.
- Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M. M., Ponce de León Elizondo, A. M. y Valdemoros San Emeterio, M. Á. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(2), 59-78. <http://hdl.handle.net/11162/167047>
- Sanz, B. N. y Gómez, M. M. S. (2021). La transversalidad de género y su poder de influencia. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (127), 39-62. <https://doi.org/10.24241/rcai.2021.127.1.39>
- Saragih, J. B. y Subroto, T. Y. W. (2023). Child-friendly school: female students' strategies for equality in accessibility of school playground. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering* 22(4), 2047-2057. <https://doi.org/10.1080/13467581.2022.2153061>
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de psicología social*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1174/021347402320007582>
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. Harmony
- Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República. *Revista Universitaria: Historia De La Educación*, 6. <http://hdl.handle.net/10366/79441>
- Schaufeli, WB, Daamen, J. y Van Mierlo, H. (1994). Burnout entre profesores holandeses: un estudio de validez Mbi. *Medición Educativa y Psicológica*, 54(3), 803-812. <https://doi.org/10.1177/0013164494054003027>
- Schnabel, L. (2016). Religion and gender equality worldwide: A country-level analysis. *Social Indicators Research*, 129, 893-907. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1147-7>
- Scholes, L. (2021). Popular girls aren't into reading: reading as a site for working-class girls' gender and class identity work. *Critical Studies in Education*, 62(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1601633>
- Schommer, M. (2019). *An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning*. In Beliefs about text and instruction with text (pp. 25-40). Routledge.

- Schommer-Aikins, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer-Aikins, M. (2012). *An evolving theoretical framework for an epistemological belief system*. In Personal epistemology (pp. 103-118). Routledge.
- Schommer-Aikins, M. y Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs. Their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 330-330. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.170911>
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., y Hernández-Pina, F. (2012). Epistemological and learning beliefs of trainee teachers studying Education. *Annals of Psychology*, 28(2), 465-474. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Schott, R. M. y Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.
- Schütte, S., Chastang, J. F., Malard, L., Parent-Thirion, A., Vermeylen, G. y Niedhammer, I. (2014). Psychosocial working conditions and psychological well-being among employees in 34 European countries. *International archives of occupational and environmental health*, 87, 897-907. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0930-0>
- Schweitzer, M. J. C. (2014). Predictors of work engagement among teachers in Regina and Saskatoon [Tesis Doctoral. University of Regina]. <http://hdl.handle.net/10294/5443>
- Segovia, O. y Rico, M. N. (2017). ¿Cómo vivimos la ciudad? Hacia un nuevo paradigma urbano para la igualdad de género. Rico, María N. y Segovia, Olga (comp.): *¿Quién cuida en la ciudad?*, 41-70. <https://doi.org/10.18356/f1f45bd8-es>
- Seifert, T. (2005). *Assessment of the Ryff scales of psychological well-being*. Center of Inquiry. At wabash college.
- Seiz, M. (2020). Desigualdades en la división del trabajo en familias con menores durante el confinamiento por COVID-19 en España: ¿Hacia una mayor polarización socioeconómica y de género? *IgualdadES*, 2(3), 403-435. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.3.05>
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serio Hernández, Á., Jiménez Betancort, H. y Rosales Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Educational Psychology*, 16(2), 107-114. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a2>

- Serón, A. G. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (17), 43-72.
- Serra, P., Cantallops, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2).
- Serrano, F.J., Gómez García, A., Amat Muñoz, L.M^a y LópezGomix, A. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Sexual de la Universidad de Murcia. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Monográfico*, 6, 74-88.
- Setyono, B. (2018). The portrayal of women in nationally-endorsed English as a foreign language (EFL) textbooks for senior high school students in Indonesia. *Sexuality & Culture*, 22(4), 1077-1093. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-9526-2>
- Shakeshaft, C. y Capper, C. A. (1993). Gender equity in schools. *Educational administration in a pluralistic society*, 86-109.
- Sheryl, C. y Carrie, P. (2007). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. y Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social science & medicine*, 58(8), 1483-1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)
- Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.
- Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2021): Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Skoric, M. M., Ying, X., Ng, Y. S. y Noronha, S. (2016). Gender and self-presentation: A qualitative analysis of online dating profiles. *Sex Roles*, 75(5-6), 269-282.
- Soares, V. (1994). Movimiento feminista: paradigmas e desafíos. *Revista Estudos Feministas*, 2, 11-24.
- Sogunro, O. A. (2014). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22–37. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Solano, A. C. (2009). "El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso." *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 43-72.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Soler Campo, S. y Saneleuterio Temporal, E. (2022). Los estereotipos de género en las producciones audiovisuales: diseño y validación de la tabla de análisis EG_5x4. *Pixel-Bit*. <https://hdl.handle.net/11162/224520>
- Solís García, P. y Borja González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones didácticas*, 193-195.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. y Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Sosa, L. A., y Sosa, E. (2001). Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra la Mujer. *Revista Mexicana de Política Exterior*, (64), 55-71. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/803>
- Søvdal, L. E., Naslund, J. A., Kousoulis, A. A., Saxena, S., Qoronfleh, M. W., Grobler, C. y Münter, L. (2021). Prioritizing the mental health and well-being of healthcare workers:

- an urgent global public health priority. *Frontiers in public health*, 9, 679397. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.679397>
- Spence, J. T. y Helmreich, R. L. (1979). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. University of Texas Press.
- Spielhofer T., O'Donnell, L., Benton, T., Schagen, S. y Schagen, I. (2002). *El impacto del tamaño de la escuela y la educación diferenciada en el rendimiento*. Londres (Reino Unido): Fundación Nacional para la Investigación Educativa.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Squires, J. (2005). Is Mainstreaming Transformative? Theorising Mainstreaming in the Context of Diversity and Deliberation. *Social Politics* 12(3) 366-388. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi020>
- Stanworth, M. (2019). *Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom*. In *Classrooms and Staffrooms* (pp. 147-158). Routledge.
- Steinbrecher, T. D., McKeown, D. y Walther-Thomas, C. (2013). Comparing validity and reliability in special education Title II and IDEA data. *Exceptional Children*, 79(3), 313–327. <https://doi.org/10.1177/001440291307900301>
- Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M., y Oettingen, G. (2000). Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child development*, 71(2), 517-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00161>
- Stoll, L. C., Lilley, T. G. y Pinter, K. (2017). Gender-blind sexism and rape myth acceptance. *Violence against women*, 23(1), 28-45. <https://doi.org/10.1177/1077801216636239>
- Strenski, I. (2021). Sex and Gender. *The Wiley Blackwell Companion to the Study of Religion*, 429-439. <https://doi.org/10.1002/9781119092797.ch30>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Suárez-Rodríguez, J. J. (2016). Derechos naturales, derechos humanos y derechos fundamentales. *Díkaion*, 25(2), 157-159. <https://doi.org/10.5294/D1KA.2016.25.2.1>
- Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta: ¿garantía de coeducación? *Revista Escolar del Estado. Participación educativa*, 11, 94-104.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 143-158.

- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro, S.L.
- Sunderland, J. y Swann, J. (2016). Teaching language and gender. Centre for Languages, Linguistics & Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2827>
- Tabbush, C. (2021). La pandemia, una encrucijada para la igualdad de género. *Nueva sociedad*, (293), 93-105.
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca-Huamán, A. L. y Cuarez-Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Talavera-Yangali, D. P. (2022). Comparamos y contrastamos opiniones a partir de textos argumentativos. [Tesis doctoral. Universidad Peruana Los Andes].
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T., and Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side: examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120. <https://doi.org/10.1145/1995376.1995403>
- Tavara- Campos, R. A. (2021) *Igualdad de género, conexión emocional y valor de marca: Pilsen Callao y el público millennial*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/658130>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/3076>
- Tingle, L., Schoeneberger, J., Schools, C. M., Wang, C., Algozzine, B. y Kerr, E. (2012). An analysis of teacher absence and student achievement. *Education*, 133(2), 367–382.
- Topchyan, R. y Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Toropova, A., Myrberg, E. y Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.

- Toscano, J. H. Á., Ibáñez, G. D. L. R., Chang, E. A. H., Barreto, A. N. y Genes, R. B. (2023). Estereotipos de género como predictores de sexismo hostil y benevolente en hombres y mujeres heterosexuales. *Psicologías de el Caribe*, 40(1).
- Treputtharat, S. y Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J. y Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591–607. <https://doi.org/10.1002/ejsp.109>
- Tynan, J. y Godson, L. (Eds.). (2019). *Uniform: Clothing and Discipline in the Modern World*. Bloomsbury Publishing.
- Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B.G. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, 26-28.
- UNESCO (2015b). *A guide for gender equality in teacher education: Policy and practices*. UNESCO, Paris. <https://bit.ly/38nsNGG>
- UNESCO (2020). Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- UNESCO (2020). Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. (1 de diciembre de 2022). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- UNESCO (2020). *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- UNESCO (2020). Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. (1 de diciembre de 2022). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- UNESCO (2024). Datos y Cifras de la Alfabetización mundial. Portal estadístico de la UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Unzueta, M. A. B. (2003). Igualdad y “discriminación positiva”: un esbozo de análisis teórico-conceptual. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 9, 2-27.

- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. (2016). *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117- 140). Universidad de Vic. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>
- Valera, L. y Paterna, C. (2016). *Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil*. Ubicado en Castejón Costa, Juan Luis (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE, 2016.
- Valle -Aparicio, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación educativa*, (25). <https://doi.org/10.15304/ie.25.2861>
- Vallejo, A. M. P. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, (14), 42-58.
- Vallejo, P. M., Sanz, B. U. y Blanco, A. B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Valls, M. (2022). Gender Differences in Social Comparison Processes and Self-Concept Among Students. *Frontiers in Education*, 566. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.815619>
- Vanpée, J. (1999). Performing Justice: The Trials of Olympe de Gouges. *Theatre Journal*, 51(1), 47–65. <http://www.jstor.org/stable/25068623>
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista colombiana de psicología*, (11), 115-134.
- Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57). <https://doi.org/10.19136/pd.a0n57.1028>
- Vargas-Mamani, J. F. (2014). La Deep Web en la Sociedad. *Revista de Información, Tecnología y Sociedad*, 49.
- Vázquez González, L. (2002). *Educación y género. Una aproximación al currículum oculto de género*. En II Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación (71-75), Kronos. <http://hdl.handle.net/11441/53207>
- Velázquez Moreno, A. y Ito Sugiyama, M. E. (2019). Minorías y estereotipos: los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores. *Revista de la educación superior*, 48(190), 93-111.

- Vélez-Sales, P. (2016). *¿Igualdad en educación infantil?* Universidad Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/162438> TFM
- Verdiales López, D. M. (2021). El enfoque de género en la cooperación española para el desarrollo en el marco de la Agenda 2030. *Estudios internacionales (Santiago)*, 53(198), 139-168. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2021.57093>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Verloo, M. (2005). Displacement and empowerment: Reflections on the concept and practice of the Council of Europe approach to gender mainstreaming and gender equality. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 344-365. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi019>
- Verloo, M. (Ed.) (2018). *Varieties of opposition to gender equality in Europe*. Routledge.
- Vico, A. y Rebollo, M. Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XXI*, 22(1), 375-400. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21469>
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18(2), 127-142. <https://doi.org/10.1174/113564006777973888>
- Villarosa, J. B. y Ganotice, F. A. (2018). Construct validation of Ryff's psychological well-being scale: Evidence from Filipino teachers in the Philippines. *Philippine Journal of Psychology*, 51(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/10722/287336>
- Villegas-Sarachaga, O. y González-Palomares, A. (2019). Recreo y actividades extraescolares: diferencias de género en el alumnado de primaria de la ikastola de muskiz. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (426), 386-394. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi426.805>
- Vilugrón, G. A. F., Hernández, R. L., Arriagada, M. G. y Melo, R. C. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(2), 17-33. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.2.2942>
- Viñas, M. B. (2019). ¿Una paternidad no tan nueva? Los discursos de jóvenes y padres sobre la implicación paterna: una comparación. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(1), 9-26.

- Vizcaíno-Verdú, A. y Tirocchi, S. (2021). Tiktokers y objetivación sexual de género en retos musicales. *Media education*, 12(1), 7-16.
- Volman, M. y van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of educational research*, 71(4), 613-634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wang, H., and Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 86, 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
- Wang, H., Hall, N. C. y King, R. B. (2021). A longitudinal investigation of teachers' emotional labor, well-being, and perceived student engagement. *Educational Psychology*, 41(10), 1319-1336. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988060>
- Wang, X. y Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in psychology*, 10, 1791. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01791>
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M. y Waller, R. (2019). Conceptualising lifelong learning for sustainable development and education 2030. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 237-240. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1635353>
- Wellington, O. A. (2022). Social norms or socioeconomic dynamics: determinants of gender-equal intra-household decision-making. *SN: Social Sciences*, 2(11), 245. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00547-w>
- Whaley, L. A. (2003). *Women's history as scientists: a guide to the debates*. ABC-CLIO.
- Widak,E. (2019). La polarización del discurso sobre el género: de las brechas reales a la involución de derechos. *CIDOB REPORT*, (3) 27-30.
- Widodo, H. P. y Elyas, T. (2020). Introduction to gender in language education. *Sexuality& Culture*, 24(4), 1019-1027. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09753-1>
- Wiklund, J., Nikolaev, B., Shir, N., Foo, M. D. y Bradley, S. (2019). Entrepreneurship and well-being: Past, present, and future. *Journal of business venturing*, 34(4), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2019.01.002>
- Wills, T. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>

- Wong, P. Y. H. (2019). Teaching beliefs on developmentally appropriate practice among Chinese preschool teachers: The role of personality. *Frontiers in Psychology, 10*, 2822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02822>
- Wood, J. T. (2010). *Gendered Lives*. Wadsworth.
- World Bank Group. (2019). *Women, business, and the law 2019: A decade of reform*. World Bank.
- Yao, S. (2016). *Translation and the languages of modernism: Gender, politics, language*. Springer.
- Yu, Z. (2021). The Effects of Gender, Educational Level, and Personality on Online Learning Outcomes during The Covid-19 Pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3>
- Yücel, Y., y Rızvanoğlu, K. (2019). Battling gender stereotypes: A user study of a code-learning game, “Code Combat,” with middle school children. *Computers in Human Behavior, 99*, 352-365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.029>
- Zarra-Nezhad, M., Viljaranta, J., Sajaniemi, N., Aunola, K. y Lerkkanen, M. K. (2022). The impact of children’s socioemotional development on parenting styles: the moderating effect of social withdrawal. *Early Child Development and Care, 192*(7), 1032-1044. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835879>
- Zembylas, M. y Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>
- Zevon, M. y Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: an idiographic/ nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 111-122. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.1.111>
- Zippel, K., Ferree, M.M. y Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German Universities: Vernacularising the battle for the best brains. *Gender and Education, 28*(7), 867-885. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229>
- Zua, B. (2021). Literacy: Gateway to a world of exploits. *International Journal of Education and Literacy Studies, 9*(1), 96-104.
- Zulkarnaini, S., y Adriany, V. (2021, March). *Analysis of Gender Equality in Early Childhood Education in Indonesia. In 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020) (pp. 265-269)*. Atlantis Press.

ANEXO I

Banco inicial de ítems de la Escala IGOE

A. DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

1	De nada sirve fomentar la igualdad de género en la escuela si desde el entorno familiar no se secunda
2	Los medios de comunicación influyen en los modelos deportivos que imitan los estudiantes
3	La docencia en grados de formación profesional y la universidad suele ser realizada mayoritariamente por hombres.
4	La docencia en las etapas de infantil y primaria suele ser realizada mayoritariamente por mujeres.
5	Existe un techo de cristal que impide a las mujeres alcanzar puestos de liderazgo en la sociedad
6	La limpieza del hogar y la alimentación de los hijos deben ser tareas equitativas.
7	La educación de los hijos es una tarea que compete a padres y madres por igual
8	La imagen corporal es más importante para las chicas que para los chicos.
9	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a empoderar a los niños
10	Los iconos mediáticos que utilizo como ejemplo en las clases son por lo general representativos de los hombres
11	Pienso que las mujeres están mejor capacitadas para la docencia que los hombres.
12	El puesto de dirección en los centros educativos suelen estar ocupado por hombres.
13	Las labores de limpieza y comedor en mi centro escolar son realizadas mayoritariamente por mujeres.
14	Madres y padres se preocupan por igual en la educación de mis alumnos/as.
15	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres
16	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre
17	Tras la vuelta del patio siempre los chicos vuelven más desaliñados y sucios que las chicas

B. DIMENSIÓN NORMATIVA

18	Es apropiado revisar los contenidos educativos que se otorgan a los centros educativos
----	--

19	La normativa educativa no debería permitir la existencia de centros que segregasen por sexos
20	Las leyes educativas atienden con suficiencia la igualdad de género.
21	Considero apropiada la incorporación de una pista polideportiva en los centros escolares tal cual regula el Real Decreto 132/2010
22	La segregación por sexos en la escuela mejora el rendimiento académico de los estudiantes
23	Cuando los estudiantes trabajan con compañeros de su mismo género rinden mejor y aparecen menos problemas.
24	Pienso que no existe ninguna ley que proteja al hombre de la mujer.
25	El diseño del currículum y de las materias que lo conforman se adapta mejor a los chicos que a las chicas
26	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.

C. DIMENSIÓN RELACIONAL

27	Los estudiantes más responsables son elegidos con mayor frecuencia para realizar tareas organizativas del aula y otros encargos
28	Cuando necesito ayuda para realizar una tarea prefiero elegir a quien mejor la pueda desempeñar sin importancia del género.
29	El lenguaje utilizado en las aulas es inclusivo y abierto
30	Cuando medito para solucionar un problema entre dos estudiantes soy justo y equitativo.
31	La mayor parte de los problemas que ocurren en los patios con los alumnos son asuntos sin importancia
32	Es más importante valorar el contenido que la forma en las tareas que me entregan los estudiantes
33	Presentan dificultades y problemas similares los alumnos y las alumnas
34	El uso de los espacios en los patios es equitativo.
35	Considero que las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos
36	Cuando necesito que un estudiante realice un encargo por el que deba salir del aula prefiero seleccionar a una chica
37	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.

- 38 Me siento incómodo en el aula al utilizar el masculino para referirme a las alumnas
- 39 En ocasiones, el lenguaje que utilizamos en las aulas silencia a las alumnas
- 40 Los chicos generan más problemas en la escuela
- 41 Cuando cuido el patio suelen acercarse más las chicas a hablar conmigo
- 42 Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas
- 43 Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver
- 44 En los patios de recreo se deben limitar actividades como el fútbol.

D. DIMENSIÓN METODOLÓGICA

- 45 La brecha digital (acceso y dominio de las TIC) entre hombres y mujeres es hoy en día inexistente.
- 46 Prefiero prescindir de las TIC en mis clases si puedo utilizar otra herramienta que no sea digital.
- 47 Antes de realizar un examen los docentes sabemos quiénes van a obtener mejores resultados.
- 48 La repartición del material en clase es equitativa
- 49 Los materiales que utilizamos en la escuela no son sexistas
- 50 Las expectativas que tenemos del alumnado no dependen del género
- 51 La evaluación del alumnado no depende de las expectativas que tenemos sobre los propios estudiantes.
- 52 Se es más permisivo con aquellos estudiantes que muestran peor actitud en las clases y en el patio.
- 53 Quienes se manejan mejor en las plataformas virtuales utilizadas en educación son los chicos.
- 54 El coordinador TIC en los centros suele un hombre.
- 55 Las chicas tienen mejores aptitudes en las clases que los chicos
- 56 En mis clases siempre suelen querer recibir primero el material los chicos
- 57 Las chicas necesitan una mayor motivación que los chicos en mis clases
- 58 La comba es un juguete preferido por las chicas
- 59 Por lo general los estudiantes más brillantes de un centro o Universidad suelen ser hombres
- 60 Antes de evaluar objetivamente un examen o tarea reviso el nombre del alumno
- 61 Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico

E. DIMENSIÓN EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDAD FÍSICA

62	Algunos contenidos del currículo de E.F.han sido elaborados desde el punto de vista de los hombres
63	Existen algunos deportes que es mejor no trabajarlos en EF (por ejemplo, el boxeo)
64	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género. (unen a las chicas entre sí y a los chicos entre sí)
65	Evalúo por igual a las chicas y a los chicos.
66	No existe discriminación positiva en mis clases de Educación Física (por ejemplo, incorporo medidas en mis clases para que ellas puedan competir en igualdad de oportunidades con los chicos)
67	Las chicas y los chicos son igual de capaces en mis clases.
68	La motivación de mis alumnos en clase de EF depende de los contenidos y la metodología que seleccione.
69	Los estudiantes que lideran las clases de EF suelen tener mayor nivel de competencia motriz que el resto.
70	Cuando organizo la programación de mis unidades pienso en seleccionar contenidos que sean del agrado de mi alumnado.
71	Se promueve a todos los estudiantes la participación en actividades físicas dentro y fuera de la escuela.
72	Los profesores y las profesoras de Educación Física suelen mostrar cierta reticencia a desarrollar unidades de expresión corporal
73	Determinados deportes de contacto son más atractivos para el alumnado masculino.
74	Que el deporte sea presentado en la escuela desde un punto de vista estrictamente competitivo beneficia más a los chicos
75	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos
76	A la hora de evaluar las Capacidades Físicas Básicas de fuerza, velocidad y resistencia adapto las pruebas a las chicas
77	Si no propongo que los pases sean mixtos es probable que en algunos deportes o juegos haya chicas que no toquen la pelota
78	En ocasiones propongo actividades diferentes para los chicos y para las chicas.
79	Los chicos son más dinámicos y activos en EF
80	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.

- 81 La expresión corporal es un contenido que tiene mejor aceptación por las chicas
- 82 Los chicos realizan más actividades físicas dentro y fuera de la escuela.

ANEXO II

Formulario de participación de jueces expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTA DE EDUCACIÓN

Estimado evaluador, nos ponemos en contacto con usted para solicitar su colaboración en la validación de la Escala de Perspectiva de Género Oculta en Educación. La construcción de esta Escala forma una de las partes esenciales de nuestra Tesis para la obtención del título de Doctor.

Consideramos que sus observaciones y aportes serán enriquecedores y de gran utilidad en la construcción de dicho instrumento. Le agradecemos de antemano el tiempo destinado a esta tarea que aseguramos no le implicará más de 25 minutos.

Le rogamos que lea detenidamente la siguiente hoja donde se detallan las instrucciones que precisan su colaboración.

Reciba un cordial y afectuoso saludo.

Muchas gracias.

El instrumento que usted va a validar está siendo diseñado por Ignacio Moya Diaz-Agero, bajo la tutela del Doctor Ángel de Juanas Oliva.

Se trata de una escala que ha sido configurada para ser **aplicada en Docentes de Primaria y Secundaria**; de forma específica la última dimensión de la escala está dirigida a especialistas de Educación Física.

El objetivo que persigue este instrumento es **“Definir qué elementos de la escuela son nocivos para la igualdad de género por transmitir contenido sexista (estereotipos, conductas, prejuicios...) de forma inconsciente o involuntaria a través del currículum oculto”**.

Para esta tarea se han preseleccionado 82 ítems sobre los que queremos evaluar 3 parámetros para un posterior y definitivo cribado: Claridad, Relevancia y Pertinencia.

A los futuros encuestados se les solicitará que valoren cada ítem en **una escala Likert de 5 categorías**:

- Completamente en Desacuerdo
- En desacuerdo
- No sé / Indiferente
- De acuerdo
- Completamente de Acuerdo

La escala clasifica los ítems en cinco dimensiones que detallamos a continuación.

Dimensión sociocultural: Conformada por creencias sociales en las que el género se convierte en un factor determinante para definir los roles y las posiciones de poder en la sociedad. Creencias que aun estando ligadas a la educación dependen directamente de connotaciones sociales.

Dimensión Normativa: Conformada por creencias sobre la influencia directa e indirecta de la normativa en la igualdad de género. Los ítems revelan el grado de conformidad con diferentes medidas normativas, así como la percepción de la igualdad que se refleja en aplicaciones prácticas de dicha normativa.

Dimensión Relacional: Conformada por percepciones, creencias, estereotipos, actitudes, prejuicios y expectativas de carácter sexista que emanan de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnado.

Dimensión metodológica: Conformada por las creencias sobre las acciones pedagógicas y metodológicas que ocurren en el aula y que están ligadas a la igualdad de género. Presenta algunos ítems asociados con la utilización de diferentes recursos didácticos.

Dimensión Educación Física y Actividad Física: Constituida por el conjunto de situaciones específicas del área de EF o relacionadas con la práctica de actividades físicas que guardan relación con la igualdad de género en las clases. Algunas de estos ítems pueden guardar relación con las anteriores dimensiones.

La tarea que se le solicita es la siguiente:

Acuda al Excel o al siguiente formulario de [google](#)

→ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJc4ue0PX8fojHLiyhIUgUYWqJv1LfEHwQ82RDQGH8nlHu6A/viewform?usp=sf_link

Ambas opciones son válidas.

Complete los datos previos y valore la claridad, relevancia y pertinencia de cada ítem en una escala del 1 al 4. Siendo:

1: No válido/Deficiente 2: Reformular 3: Mejorar /Precisar 4: Valido /Aplicar /Prescindible

7	8	9	Juicio de expertos	Pertinencia				Claridad				Relevancia					
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
			Dimensión 1. SOCIOCULTURAL														
10			De nada sirve fomentar la igualdad de género en la escuela si desde el entorno familiar no se trabaja														
11			Los medios de comunicación reflejan en los modelos deportivos que imitan los estudiantes														
12			La docencia en grados de formación profesional y la universidad suele ser realizada mayoritariamente por hombres.														
13			La docencia en las etapas de infantil y primaria suele ser realizada mayoritariamente por mujeres.														
14			Existe un techo de cristal que impide a las mujeres alcanzar puestos de liderazgo en la sociedad														
15			La limpieza del hogar y la alimentación de los hijos deben ser tareas equitativas.														
16			La educación de los hijos es una tarea que compete a padres y madres por igual														
17			La imagen corporal es más importante para los chicos que para los chicos.														
18			La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a empoderar a los niños														
19			Los iconos masculinos que sirven como ejemplo en las clases son por lo general representativos de los hombres.														
20			Pienso que las mujeres están mejor capacitadas para la docencia que los hombres.														
21			El puesto de dirección en los centros educativos suelen estar ocupado por hombres.														
22			Las labores de limpieza y comedor en mi centro escolar son realizadas mayoritariamente por mujeres.														
23			Madres y padres se preocupan por igual en la educación de sus hijos/as.														
24			A más tutorías suelen acudir más madres que padres														
25			Preferiría tener una tutoría con una madre que con un padre														
26			Tras la vuelta del patio siempre los chicos vuelven más desahogados y sucios que las chicas														

Claridad: Determina el grado de sencillez del ítem para ser entendido. Usa las menores palabras posibles y es fácil de entender. Está bien formulado a nivel retórico.

Relevancia: Determina si el ítem es interesante en la temática del estudio. Es apropiado.

Pertinencia: Determina si el ítem pertenece a la dimensión en la que se le ha incluido. Las dimensiones son las anteriormente presentadas.

Le rogamos sea crítico y sincero con sus opiniones cuando así sea necesario. Así mismo, incluya las aclaraciones que considere oportunas.

Le informamos de igual manera, que el Excel sobre el que usted va a trabajar será tratado de forma anónima y confidencial.]

De nuevo, queremos agradecerle su participación. Ante cualquier duda **puede contactar al 637080261.**

Puede enviarnos el Excel completo a la misma dirección desde la que contactamos con usted o puede completar la tarea desde el propio formulario de [google](#).

Muchas gracias

Ignacio Moya

ANEXO III

Escala IGOE inicial diseñada para el AFE

Totalmente en Desacuerdo TD	Algo en Desacuerdo AD	Indiferente. Ni en acuerdo ni en desacuerdo: I	Algo de Acuerdo A	Totalmente de Acuerdo TA	
Ítem					
	TD	AD	I	A	TA
1					
La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los niños.	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
<i>La docencia en las primeras etapas (infantil, primaria y secundaria) suele ser realizada mayoritariamente por mujeres y en los niveles más altos por hombres (universidad y FP).</i>					
4	1	2	3	4	5
<i>Las chicas y los chicos son igual de capaces.</i>					
5	1	2	3	4	5
<i>Existen limitaciones ocultas que impiden a las mujeres alcanzar puestos de liderazgo en la sociedad.</i>					
6					
A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	1	2	3	4	5
7					
Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
<i>Por lo general los estudiantes más brillantes de un centro educativo o Universidad suelen ser hombres.</i>					
9					
El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
<i>Las labores de limpieza y comedor en mi centro escolar son realizadas mayoritariamente por mujeres.</i>					
11					
Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
<i>La segregación por sexos en la escuela empeora el rendimiento académico de los estudiantes.</i>					
13	1	2	3	4	5
<i>La normativa educativa no debería permitir la existencia de centros que segregasen por sexos.</i>					
14	1	2	3	4	5
<i>Las leyes educativas atienden con suficiencia la igualdad de género.</i>					
15					
Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
<i>Cuando necesito ayuda para realizar una tarea prefiero elegir a quien mejor la pueda desempeñar sin importancia del género.</i>					
17					
El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
<i>La mayor parte de los problemas que ocurren en los patios son asuntos sin importancia</i>					
19	1	2	3	4	5
<i>Presentan dificultades y problemas similares las alumnas y los alumnos.</i>					
20	1	2	3	4	5
<i>Las expectativas que tenemos del alumnado no dependen del género.</i>					
21					
El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	1	2	3	4	5
22					
Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	1	2	3	4	5
23					
Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5
<i>En ocasiones me siento incómodo al utilizar el masculino para referirme a las alumnas.</i>					
25					
Los chicos generan más problemas en los patios.	1	2	3	4	5
26					
Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	1	2	3	4	5
27					
Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5
<i>Los iconos mediáticos que utilizo como ejemplo en las clases son por lo general representativos de los hombres</i>					
29	1	2	3	4	5
<i>Las mujeres están mejor capacitadas para la docencia que los hombres.</i>					
30	1	2	3	4	5
<i>Trabajo poco con mis estudiantes la realidad transgénero y la homosexualidad.</i>					
31	1	2	3	4	5
<i>Es más importante valorar el contenido que la forma en las tareas que me entregan mis estudiantes.</i>					
32	1	2	3	4	5
<i>La brecha digital (acceso y dominio de las TIC) entre hombres y mujeres es hoy en día inexistente.</i>					
33	1	2	3	4	5
<i>Cuando reparto material a mis alumnas y alumnos lo hago de forma aleatoria</i>					
34	1	2	3	4	5
<i>La motivación de la clase depende de los contenidos y la metodología que seleccione.</i>					
35					
Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género. (unen a las chicas entre sí y a los chicos entre sí)	1	2	3	4	5
36					
Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	1	2	3	4	5
37					
El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	1	2	3	4	5
38					
En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	1	2	3	4	5
39					
Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	1	2	3	4	5
40					
Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos	1	2	3	4	5

Nota. DB: Items 11, 25, 26, 27. PM: Items 35, 38, 39 y 40. LIG: Items 1, 9, 17, 21, 37. SGE: Items 6, 7, 15. PF: Items 22, 23, 36.

*Todos los ítems perfilan en positivo.

Los ítems en **negrita forman parte de la **escala final con 19 reactivos**. Los ítems en *cursiva* fueron *descartados después del AFE*.

ANEXO IV

Escala IGOE definitiva

Ítem	Totalmente en Desacuerdo TD	Algo en Desacuerdo AD	Indiferente. Ni en acuerdo ni en desacuerdo: I	Algo de Acuerdo		Totalmente de Acuerdo TA
				A	A	
1	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los chicos.	1	2	3	4	5
2	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	1	2	3	4	5
3	Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	1	2	3	4	5
4	El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	1	2	3	4	5
5	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	1	2	3	4	5
6	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	1	2	3	4	5
7	El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	1	2	3	4	5
8	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	1	2	3	4	5
9	Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	1	2	3	4	5
10	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	1	2	3	4	5
11	Los chicos generan más problemas en los patios.	1	2	3	4	5
12	Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	1	2	3	4	5
13	Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	1	2	3	4	5
14	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género. (unen a las chicas entre sí y a los chicos entre sí)	1	2	3	4	5
15	Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	1	2	3	4	5
16	El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	1	2	3	4	5
17	En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	1	2	3	4	5
18	Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	1	2	3	4	5
19	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos	1	2	3	4	5

Nota. DB: Ítems5,11,12,13. **PM:** Ítems14,17,18,19. **LIG:** Ítems1, 9,17, 21, 37. **SGE:** Ítems,3,6. **PF:** Ítems9,10,15.

*Todos los ítems perfilan en positivo.