



## **MEJORA ESCOLAR Y COEDUCACIÓN EN CENTROS DE SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA: IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

*A SCHOOL IMPROVEMENT AND COEDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN THE BASQUE AUTONOMOUS COMMUNITY: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE*

**Verónica Azpillaga Larrea<sup>1</sup>**

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Donostia-San Sebastián, España

**Isabel Bartau Rojas**

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Donostia-San Sebastián, España

**Luis Lizasoain Hernández**

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Donostia-San Sebastián, España

### **RESUMEN**

Se presenta un estudio sobre mejora escolar en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que aborda la relación eficacia-igualdad de género. Con el fin de identificar acciones de mejora transferibles, se identifican escuelas con diferentes niveles en los logros según las pruebas de evaluación diagnóstica (ED) y en relevantes variables de contexto. Posteriormente, se ha escuchado a docentes, equipos directivos y profesionales de la inspección buscando aspectos explicativos de sus prácticas educativas, opiniones sobre la evaluación externa, y reflexiones que recogen

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Verónica Azpillaga Larrea. Correo-e: [veronica.azpillaga@ehu.eus](mailto:veronica.azpillaga@ehu.eus)

propuestas para la mejora. Este artículo se centra en el tema de la educación para la igualdad de género y la coeducación.

El método mixto seguido comprende 3 fases: 1) mediante análisis estadístico de regresión multinivel se han seleccionado 10 centros de secundaria que reflejan eficacia alta y 6 que reflejan eficacia baja; 2) se han realizado entrevistas individuales y grupales en todos los centros a los equipos directivos, inspecciones y grupos de docentes. Se han transcrito las grabaciones y analizado con el programa N-Vivo por categorías vinculadas al Proyecto de Coeducación elaborado por el Gobierno Vasco; 3) Se ha recogido la opinión del profesorado de estos centros con un cuestionario.

Una vez realizados los análisis pertinentes, los resultados muestran que la coeducación se percibe importante, aunque dista de que su presencia sea prioritaria, y la idea de su relación con la mejora escolar, vinculada a los logros en ED, queda muy lejana; además, en los centros que obtienen resultados altos, se identifican prácticas pedagógicas concretas.

**Palabras clave:** Pensamiento docente; coeducación; eficacia del centro de enseñanza; orientación pedagógica; igualdad de género.

## ABSTRACT

This article focuses on the topic of education for gender equality and coeducation. A study on school improvement in the Basque Autonomous Community (BAC) is presented, addressing the relationship between effectiveness and gender equality. In order to identify transferable improvement actions, schools with different levels of achievement according to diagnostic assessment (DA) tests and relevant context variables are identified. Subsequently, we listened to teachers, management teams and inspection professionals seeking explanatory aspects of their educational practices, opinions on external evaluation, and reflections that include proposals for improvement.

The mixed method followed comprises 3 phases: 1) by means of multilevel regression statistical analysis, 10 secondary schools reflecting high efficacy and 6 reflecting low efficacy were selected; 2) individual and group interviews were carried out in all the schools with the management teams, inspections and groups of teachers. The recordings were transcribed and analyzed with the N-Vivo program by categories linked to the Coeducation Project developed by the Basque Government; 3) The opinion of the teachers of these centers was collected through a questionnaire.

Once the pertinent analyzes have been carried out, the results show that coeducation is perceived as important, although its presence is far from being a priority, and the idea of its relationship with school improvement, linked to achievements in assessment, remains very distant; In addition, in the centers that obtain high results, specific pedagogical practices are identified.

**Key Words:** Teachers' thought; co-education; school effectiveness; pedagogical guidance; gender equality

## Cómo citar este artículo:

Azpillaga, V., Bartau, I. y Lizasoain, L. (2023). Mejora escolar y coeducación en centros de secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40754>

## Introducción

Muchas investigaciones reflejan la desigualdad en la presencia entre hombres y mujeres en campos vinculados a las áreas científicas; las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas a favor de los hombres, y la Salud y la Educación al de las mujeres (Gil-Flores et al., 2011; López-Rupérez et al., 2021; Muriel, 2018; Yoro et al., 2020). Esta desigualdad, se presume ya en las competencias más básicas en la educación formal (Grañeras et al., 2015) y, en concreto, la educación secundaria se muestra como una etapa crítica en la cual las adolescentes inician su distanciamiento de las ciencias y las matemáticas (Baptista de Oliveira et al., 2019; Rodríguez-Esteban y Padín, 2022). Según López y Sabater (2019, p. 124) “El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino”. Consecuentemente, resulta sostenible la idea de que la enseñanza en igualdad de género debe encontrarse representada en todos los ámbitos de la educación (Moreno-Vera y Díez-Ros, 2018).

Al hilo de esta necesidad, la formación del profesorado es fundamental en la apuesta de una educación de calidad en todos los niveles educativos (Díez et al., 2017; Martínez-Lirola, 2020; UNESCO 2015a, 2015b), presupone la eliminación de barreras en la participación de las mujeres en las actividades económicas, la igualdad de oportunidades, igual remuneración e igual empleo, esquemas sostenibles de protección social, financiación equilibrada y mecanismos para promover el autoempleo y, en definitiva, la eliminación de toda forma de pobreza y exclusión social a fin de garantizar una vida digna y sostenible para las futuras generaciones (Naciones Unidas, 2020).

Algunos estudios que han analizado la socialización diferencial de género y las atribuciones del rol de género (Albaladejo-Blázquez et al., 2013), han demostrado la influencia social en el aprendizaje de la masculinidad y la femineidad como modelos universales, dicotómicos y opuestos entre sí y en los estereotipos de género que asocian la construcción social de la femineidad con cuidado y afecto, y la de la masculinidad con dominio, competición y control (Barberá, 2016; Lomas, 2007; Rebollo-Quintela et al., 2022). De la misma forma que otros estereotipos anclados profundamente en la sociedad, el estereotipo de género lleva a la sobreestimación de la uniformidad; todos y cada uno de los individuos del grupo hombre o mujer «son» como son vistos sus grupos, actúan, se emocionan y sienten como su grupo (González-Gavaldón, 1999).

Según Bonelli (2019), los modos de subjetivación masculina y femenina tradicionales se correlacionan con modos instituyentes. Dicha tensión se manifiesta en la distribución de tareas domésticas, crianza y atributos psicosociales. Por otro lado, considerando la relevancia de las opiniones del alumnado para la mejora de los centros escolares (Rebollo-Quintela et al., 2022) estudiantes de secundaria informan de la marginación social y curricular en la escuela cuando las normas estereotipadas son cuestionadas por variaciones en lo establecido, reforzando fuertes vinculaciones a resultados sociales y académicos negativos (Ullman, 2017). Además, revelaron el impacto predictivo significativo de la positividad de los docentes sobre el sentido de conexión de los estudiantes con diversidad de género a su entorno escolar, destacando la necesidad de que los y las educadoras conozcan y afirmen la diversidad de género. Otros trabajos señalan la importancia de las representaciones de género en los libros de texto explicando el concepto de representación y sus dinámicas a través de materiales de aprendizaje (Abolaji, 2012; Gil-Flores et al., 2011).

Los estereotipos de género siguen siendo transmitidos en nuestro sistema educativo (Quesada, 2014). Los trabajos de Ferfolja y Ullman (2014) resaltan la falta de articulación de los planes estatales para tal inclusividad y ponen de manifiesto la preocupación de docente que se desprende de esta carencia. Estos hallazgos se han replicado aún más con poblaciones de estudiantes de sexualidad y género diversos (Kosciw et al., 2013), subrayando la importancia de los miembros del

personal escolar quienes son vistos como inclusivos y afirmativos de la sexualidad y la diversidad de género.

Cuando se trata de comprender los motivos de las distancias entre mujeres y hombres en los resultados académicos, según competencias, se hallan diversos trabajos que tratan de explicar su relación. Por ejemplo, López-Rupérez et al. (2021) muestran la consecución de objetivos como los académicos a través de modelos que comprenden la autorregulación de varias formas, modelos que explican la conducta centrándose en aspectos de personalidad y control de emociones; modelos que se basan en dimensiones cognitivas, motivacionales y finalmente en las competencias sociales.

### **Eficacia y Mejora escolar en la Comunidad Autónoma Vasca**

La línea de investigación sobre eficacia y mejora escolar ha aportado conocimiento sobre resultados de aprendizaje de estudiantes en las escuelas y los contextos institucionales (Reynolds et al., 2014; Scheerens, 2016); se han proporcionado diferentes marcos explicativos considerando diferentes niveles de análisis: el aula, la escuela (Kyriakides et al., 2015; Muijs et al., 2004; Pozo, 2012); el nivel social y el sistema educativo (Murillo et al., 2016); los enfoques que integran la perspectiva del cambio y la mejora; o los estudios sobre ineficacia escolar (Abrantes et al., 2013; Murillo, et al., 2016).

En el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y dentro de la corriente de la eficacia y la mejora escolar, se han identificado buenas prácticas asociadas a la eficacia dentro de los ámbitos de la formación del profesorado (Azpillaga et al., 2021; Lizasoain et al., 2016), la atención a la diversidad, el liderazgo educativo o la metodología de enseñanza (Bartau et al., 2017).

La investigación sobre la eficacia y mejora en la educación trata de identificar evidencias de buenas prácticas en los centros escolares que mejoran el rendimiento y desarrollo sociopersonal del alumnado. Este campo de la investigación *Educational Effectiveness and Improvement (EEI)* aglutina otros anteriores: *School effectiveness* de perspectiva metodológica cuantitativa, *School improvement* de orientación ampliamente cualitativa y *Teacher effectiveness* de tipo naturalista y etnográfico centrado en la perspectiva del profesorado (Chapman et al., 2016).

Hargreaves y Shirley (2012) exponen que la mejora educativa se asienta en cuatro factores: 1) liderazgo sostenible y compartido, 2) redes que permiten al profesorado aprender unas personas de otras, 3) evaluación y responsabilidad de los resultados y 4) tratamiento de la diversidad; además, la responsabilidad se comparte con el propio alumnado, sus familias y otros agentes sociales que son una parte activa del cambio, otros trabajos recogen las características metodológicas del marco y su trayectoria desde los años 70 a la actualidad (Ainscow et al., 2019).

Considerando las aportaciones mencionadas, la finalidad de este trabajo es identificar buenas prácticas coeducativas en centros de ESO de alta y baja eficacia de CAV y en concreto:

1. Contrastar la valoración del profesorado sobre el tema de la socialización de género entre centros de alta y baja eficacia
2. Conocer si han desarrollado las condiciones básicas que requiere la coeducación.
3. Describir y comparar las prácticas coeducativas que están desarrollando en estos centros.

Agradecimientos y financiación: Este proyecto estudia la relación entre la mejora escolar y la igualdad de género; cuenta con la ayuda PGC2018-094124-B-100 del MCIU proyecto financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/ 501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”. Además, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI) del Gobierno Vasco, colabora con el proyecto GESKOLA y toda la línea de mejora escolar.

## Método

La metodología de investigación del presente trabajo es de carácter mixto, se han combinado técnicas de recogida de la información de tipo cuantitativo y cualitativo; así, comprende las siguientes tres fases:

*Primera fase: Selección de los centros de alta (CAEF) y baja eficacia (CBEF) de ESO de la CAV.*

Se llevó a cabo utilizando procedimientos estadísticos de regresión multinivel mediante modelos jerárquicos lineales (HLM) y considerando como variable dependiente los resultados de cinco ediciones de la Evaluación de Diagnóstico (ED) que el Instituto de Evaluación Educativa (ISEI-IVEI) del Gobierno Vasco aplica con carácter censal a todos los estudiantes de 2º de ESO de los centros de la CAV. Se ha tenido en cuenta el promedio de las tres competencias básicas (matemáticas, lingüística en castellano y euskera).

Población y muestra: considerando cuatro criterios de eficacia que representan cuatro maneras de considerar la eficacia de un centro (Lizasoain, 2020): 1) Puntuaciones extremas, 2) Residuos extremos 3) del crecimiento (o decrecimiento) de las puntuaciones y 4) del crecimiento (o decrecimiento) de los residuos. En esta primera fase, y para el presente estudio, se seleccionaron un total de 16 centros de ESO de la CAV, 10 de alta eficacia (CAEF) y 6 de baja (CBEF).

*Segunda fase: Recogida de información cualitativa.*

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos (16) de todos los centros seleccionados, y también a los responsables de Inspección educativa (16) así como 4 grupos de discusión con docentes, 3 en centros de alta eficacia y en 1 de baja.

La información recogida en las entrevistas y grupos de discusión ha sido grabada, transcrita y categorizada (N-Vivo 10), inicialmente en función de las 9 unidades de análisis sobre la eficacia y mejora escolar.

Para obtener una lectura más detallada sobre la socialización de género en los centros, objeto de análisis de este trabajo, se ha procedido a una segunda categorización partiendo de los 5 elementos básicos (estructuras estables; formación del profesorado; proyecto coeducativo de centro; implicación de las familias; actitud de la comunidad escolar ante la coeducación) y 8 ejes para ESO (pensamiento crítico ante el sexismo; integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica; uso sexista del lenguaje; transformación pacífica de conflictos; autonomía personal e independencia económica; espacios en el centro educativo, actividades extraescolares y complementarias; educación afectiva y sexual en igualdad; prevención de la violencia contra las mujeres) del *II Plan de Coeducación y Prevención de la violencia de género en la CAV (2019-2023)*.

*Tercera fase: Cuestionario al profesorado.*

El objetivo de la elaboración y la aplicación del cuestionario ha consistido en recopilar información sobre los centros que se están estudiando a través de la opinión de sus docentes. Se

busca la descripción del funcionamiento de estas escuelas para poder explicar la eficacia que muestran en las pruebas de la evaluación diagnóstica.

El cuestionario fue diseñado en 99 ítems: después de una parte de presentación del equipo y del trabajo que se está realizando, se solicitan datos sobre las características que identifiquen su labor docente (etapa, materia, edad, años de experiencia, etc.) de la persona informante; continúa con 92 ítems en los que se le pide que asigne una valoración de 0 (en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo) sobre diferentes aspectos que han sido relacionados con la eficacia y la mejora escolar en estudios previos. Finalmente, se cierra el cuestionario con una pregunta abierta.

Entre estos ítems, existen 5 preguntas directamente relacionadas con la educación para la igualdad o la coeducación. Son las respuestas a estas 5 cuestiones las que se analizan para este trabajo con el fin de completar los análisis cualitativos realizados sobre las entrevistas a los equipos directivos y personas inspectoras, además de los grupos de discusión con los docentes de cada centro escolar.

Los análisis estadísticos realizados son los siguientes: la prueba de "Kolmogorov-Smirnov" indica que los datos o ítems del cuestionario no siguen la distribución normal ( $p < 0.5$ ), por lo que se han realizado análisis no paramétricos: la prueba de "Mann-Whitney" que sirve para comparar dos grupos y que es equivalente al análisis paramétrico de la "t de Student para dos grupos independientes"; así como, la prueba de "Kruskal-Wallis" que sirve para comparar a más de dos grupos y que es equivalente al análisis paramétrico de la prueba "ANOVA" de un factor.

Las comparativas realizadas a todos los ítems del cuestionario son: comparativa por eficacia, y comparativa por red (según eficacia).

## Resultados

### *Valoración del profesorado sobre la socialización de género entre los centros CAEF y CBEF.*

Emergen los mensajes relacionados con el tema de igualdad de género, como respuesta a la pregunta de las entrevistadoras, pero no se percibe como una cuestión relacionada con la eficacia de centro.

1. *La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica (además de currículo: materiales, programas, conceptos que favorezcan la igualdad)*

Acciones pedagógicas puntuales para estimular la igualdad entre hombres y mujeres: En algunos centros describen actividades que indican cierta responsabilidad con la educación en igualdad del alumnado.

"Esa fue una iniciativa que respondió a la solicitud de Emakunde hace dos años, y hemos avanzado con aquella idea. El curso pasado trabajamos, junto con otro instituto, como actividad e 8 de marzo, el tema de "Mujeres en la Historia", después fuimos a la casa de cultura y presentamos en público cada uno de los trabajos elaborados; se realiza en un curso concreto, el último ha sido

en 3º de ESO. Este año, también hemos realizado talleres sobre diferentes masculinidades" (Entrevista:DIR125).

Las alumnas obtienen mejores resultados en las pruebas de evaluación: Los equipos directivos entrevistados señalan que detrás de los rendimientos altos, con mayor frecuencia, se encuentran más alumnas que alumnos. Para ello referencian los resultados obtenidos en la última remesa de la selectividad.

"En secundaria el rendimiento de las chicas suele ser más alto, ya se ve en PISA, como en lectura las chicas van un curso por delante que los chicos, luego ya la elección de los cursos superiores, hay otros factores" (Entrevista:DIR33).

Los alumnos, hombres, la mayoría se concentran en las asignaturas que se vinculan con la tecnología. En las entrevistas, los equipos directivos expresan que los datos objetivos indican que los hombres eligen estudios tradicionalmente masculinizados, como la tecnología, y las mujeres las que se relacionan con los estudios que pueden vincularse con el cuidado de personas como las ramas de la salud o la educación.

Identifican la diferencia en la selección de las modalidades de asignaturas por sexos, pero no se percibe como una cuestión en la que desde la educación deba intervenir más allá de acciones puntuales que en algunos centros dicen sí realizar. Expresan diferencia en relación con la etapa primaria, pero respetar las preferencias cobra valor y justifica la persistencia de la selección diferenciadora clásica entre chicos y chicas.

Las personas referentes, para que actúen como tal, deben pertenecer al mismo grupo cultural.

"No tienen referentes culturales, bueno este año, por ejemplo, viene Rosaura, es una chica que pertenece a la Asociación Gitana. Es una chica que no ha terminado todos sus estudios universitarios, es una mujer que es muy importante en la comunidad, porque ha ido a la universidad, aunque no haya acabado todo. Ese referente para ellos es superimportante, claro porque nosotros no somos referentes para ellos porque somos payos, entonces es muy importante que haya referentes gitanos, que hayan llegado a la universidad, porque entonces allí ellos, se ven reflejados, pero claro, ellos en sus familias tienen, sus padres y sus madres han ido poco al colegio o nada". (GD26224)

## *2. Espacios y tiempos en el centro educativo incluidas las actividades extraescolares y complementarias (características del centro).*

Incremento de mujeres en los puestos de poder de los centros educativos:

En todos los centros, los claustros son integrados por más mujeres que hombres, pero tanto docentes responsables de los puestos directivos, como inspectoras e inspectores, indican que hay un aumento de las mujeres en los órganos de poder como las direcciones. Las proporciones no son idénticas, pero existe un cambio. Una directora, (Entrevista:4DIR29), argumenta que la predisposición de las mujeres para ocupar cargos de responsabilidad en el centro educativo es menor, y cree que se debe a que, probablemente, están más ocupadas con responsabilidades familiares, señala que las mujeres del centro siguen votando a los hombres para ocupar esos puestos.

El inspector de un centro (Entrevista: INSO32) manifiesta la presencia absoluta de las mujeres en algunas reuniones, lo apunta como algo extraño, un cambio, una novedad, ya que hasta ese momento los hombres formaban parte de las comisiones, direcciones, y de otros foros de poder.

Favorecer las trayectorias académicas de las alumnas adaptando espacios:

En el testimonio de una inspectora, comprobamos la descripción del esfuerzo de algunos centros por favorecer las trayectorias académicas de las alumnas, tratando de adaptar los espacios a sus necesidades.

“Es un centro de secundaria obligatoria, hasta los 16 años, y tienen aula de lactancia, no os digo más, para que os situéis. Tienen un aula de tutoría que convertimos hace dos años en aula de lactancia. Anulamos la tutoría que había allí, y pusimos unas flores, un sitio decente, una cafetera, unas galletas, para que una niña que se quedaba embarazada, que se quedaron 3 de la ESO” (Entrevista:INSA26).

Acciones de coeducación planificadas:

Durante la entrevista argumenta su participación de la siguiente forma:

“Fuimos uno de los primeros centros en participar desde el principio porque la persona que teníamos de directora de la etapa de infantil que ahora está en un cargo público importante, era una persona muy formada en temas de igualdad, entonces, desde el principio hicimos un plan y tenemos personas y profesoras muy implicadas en la etapa de secundaria” (Entrevista:1DIR58).

Aunque sí indican acciones educativas que buscan la coeducación en otros formatos, o muy cerca de otros proyectos como el proyecto de convivencia, o el de Comunidades de aprendizaje:

3. *Educación afectiva y sexual en igualdad. Gestión pacífica de conflictos con proyectos de convivencia coeducativa.*

No parece que haya dudas en la opinión de las personas entrevistadas en que la adolescencia sea una edad muy receptiva para desarrollar educación afectiva y sexual; emerge la idea de la consolidación de la identidad sexual, la efervescencia de las experiencias emocionales y la importancia de informar a padres y madres durante este proceso de desarrollo.

Identidad sexual:

“En secundaria, como todo es emocional, todo lo que altere un poco la convivencia o todo lo que incluya dentro de la convivencia y dentro de la situación del alumno influye en el resultado del alumno, pero clarísimo. El Plan me parece muy importante, incluso me estoy dando cuenta de que las personas que integran el grupo que llevan a cabo, se están convirtiendo, cuando hay problemas, por ejemplo, un chaval con problemas con su identidad sexual, por ejemplo, un poco como consultoría, es el lugar de referencia del alumnado, decir, bueno, yo cómo puedo resolver eso o, yo qué puedo hacer ante estas dificultades. Yo creo que todo esto es una etapa como secundaria es fundamental” (Entrevista:1DIR58).

A su vez, señalan contar con la ayuda de organizaciones como Gaylan, externos al centro, para llevar a cabo programas educativos que faciliten el conocimiento y el respeto hacia la diversidad sexual; aprendan a identificar y expresar sentimientos, además de intentar reconocer estereotipos y gestionar impulsos de rechazo.

Aparece como un matiz interesante la idea de que el respeto surge desde la convivencia entre personas a través del reconocimiento a la diferencia, a lo que difiere de uno o una misma. Talleres de convivencia, gestión de conflictos, o el manejo positivo de la competitividad afloran como contenidos educativos clave. Todo ello con la colaboración de las familias.

La dirección de otro de los centros, esta vez de logros modestos y corte religioso induce a pensar cuando señala que ellas llevan muchos años en la enseñanza y que la transexualidad no es algo que haya surgido ahora, que han tenido casos de alumnas que no han aceptado el nombre asignado por su familia, ni el uniforme de falda, que su estrategia siempre se ha centrado en el respeto a la persona. Respeto por el nombre que ha preferido, respeto por sus gustos y por cómo es cada alumna o alumna.

“Si eres buena persona, da lo mismo cómo te llames, quien te guste y quien no te guste, o lo que sientas o lo que no sientas, te lo vamos a respetar y te lo vamos a apoyar. Así funcionamos” (Entrevista:3DIR12).

Implicación de familias sobre educación de adolescentes:

En estos centros en los que hemos recogido estas opiniones y cuyos alumnos y alumnas han obtenido logros altos en la evaluación diagnóstica, comprobamos que el trabajo colaborativo con las familias vuelve como concepto recurrente para obtener éxito en la formación de estudiantes.

Educación en igualdad:

En otro centro, su dirección expresa no tener ningún proyecto o plan para la prevención de la violencia de género ni para potenciar la igualdad, pero indica que prevén que en breve responderán a ello; señala que es el profesorado del claustro el que impulsa estas ideas, y que ya han realizado varias acciones educativas para la visibilizar diferentes masculinidades, cambios en los roles asignados a hombres y a mujeres. Personas docentes se muestran claramente favorables a abordar la educación sexual en términos de aceptación y de integración de la diversidad (Entrevista: 4DOC54)

Propiciar la convivencia pacífica:

Una de las ideas que cobra fuerza es la de las ventajas de la convivencia de alumnos y alumnas de rasgos que podrían generar etiquetas diferenciadoras. El hecho de que jóvenes de procedencias varias, tendencias sexuales diferentes o entornos culturales diversos, convivan dentro del instituto cada día, y se conozcan como personas con un nombre propio. La escuela -nos indica una directora de uno de estos centros- debe propiciar la amistad, que los alumnos y alumnas se conozcan, y se valoren unos a otros de forma natural (Entrevista: 3DIR124).

Sin duda, cuando las intervenciones educativas pretenden la mejora en las relaciones y el aprendizaje en el respeto, los proyectos como el plan de coeducación y otros que aspiran la mejora en la convivencia se entrecruzan y pasan a ser parte de la cultura del centro.

#### 4. *Actitudes de la comunidad educativa ante el tema de la coeducación y la socialización de género.*

Las entrevistas analizadas apuntan en diferentes direcciones, por un lado, encontramos que algunas de estas escuelas, tal y como se ha indicado antes, sienten que han superado barreras y celebran haber construido una comunidad en la que familias con progenitores del mismo sexo son aceptadas con naturalidad, y señalan la dificultad de otros centros para lograrlo. (Entrevista: 1DIR80)

Con el enfoque hacia otra dirección, otros centros manifiestan hallar creencias y actitudes que dificultan la coeducación y la intervención educativa para la igualdad. Encontramos que estas ideas llegan asociadas a la población que llega de otros países.

La inspectora 3INS54, refleja las dificultades de los docentes que no se correspondan con perfiles tradicionales de género cuando la comunidad escolar no acepta la diversidad.

##### 5. *Pensamiento crítico ante el sexismo.*

Aunque de forma sutil, se asoma la idea de trabajar de forma explícita el pensamiento crítico ante el sexismo, desde estructuras integradas por docentes y alumnado, explicitando las situaciones y generando un discurso afín a la educación en igualdad.

“Y todo el trabajo con estereotipos que pueden tener su influencia a la hora de que las chicas elijan esto o aquello. Muchas veces desde el propio Observatorio de Convivencia, me acuerdo que el año pasado las alumnas decían, bueno, hay ciertos chicos que siguen diciendo ciertas cosas, que manejan ciertos estereotipos, enseguida ponen etiquetas y ellas mismas nos dieron la pista de lo que estaba pasando en un nivel de cuarto, por ejemplo, con algunos chicos y entonces ahí estaba otra vez el comité de igualdad para ponerle remedio o por lo menos intentar encauzarlo” (Entrevista: 1DIR30).

##### 6. *Trabajo con familias.*

La relación con las familias, de los centros educativos de secundaria de la CAV, en general, admite mayor atención según la comunidad docente; cuando se trata de colaborar abordando el tema de la coeducación. De las expresiones de educadoras y educadores extraemos dos ideas que se muestran con fuerza: la función clara de crianza y cuidado de las mujeres en las familias menos favorecidas, y el temor de las familias, tanto al centro educativo como a los servicios sociales en general.

#### *Resultados de los cuestionarios a los y las docentes sobre la coeducación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.*

En primer lugar, se muestra la descripción de los resultados generales relativos a las respuestas a los ítems sobre coeducación (tabla 1); seguidamente, se analiza la diferencia en las respuestas entre los docentes de centros de alta eficacia y los de baja; y finalmente, se completa este análisis diferencial tomando en cuenta la titularidad pública o concertada de dichos centros.

**Tabla 1.**

*Descripción general de las respuestas sobre coeducación*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	250	0	10	6.06	2.621
El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género	251	0	10	7.06	2.141
En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado	252	0	10	5.66	3.089
Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres	245	0	10	6.69	2.843

Socialización de Género (Coeducación)	248	0	10	7.39	1.869
N válido (por lista)	240				

La media más baja, 5.66, la obtiene el ítem 3, mientras que la más alta, 7.39, se refiere a "Socialización de Género (Coeducación)".

**Tabla 2.**

*Descripción de las respuestas sobre coeducación según eficacia de centro*

Ítem	Eficacia	N	Media	Desviación
El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	baja	85	5.82	2.465
	alta	165	6.19	2.697
El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género	baja	85	7.13	1.957
	alta	166	7.02	2.235
En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado	baja	85	5.75	2.956
	alta	167	5.62	3.162
Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres	baja	79	6.61	3.287
	alta	166	6.72	2.616
Socialización de Género (Coeducación)	baja	81	7.46	2.000
	alta	167	7.36	1.808

En la tabla 2 mostramos las respuestas ordenadas en función de la eficacia del centro.

Ambos grupos de centros, eficacia alta como eficacia baja, señalan la misma opinión sobre el tema de la educación en igualdad de género; en relación con los ítems referidos, no existen diferencias significativas entre los valores asignados.

Si realizamos el análisis de las opiniones recogidas por redes, y fijamos la vista en lo que sucede en los centros de secundaria de la red pública, nos encontramos con los siguientes resultados (tabla 3).

**Tabla 3.**

*Respuestas de docentes de enseñanza secundaria de la red pública según eficacia*

Ítem	Eficacia	N	Media	Desviación
------	----------	---	-------	------------

El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	Baja	24	4.46	2.904
	Alta	49	6.20	2.491
El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género	Baja	24	6.33	1.993
	Alta	49	7.04	2.406
En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado	Baja	24	5.92	2.781
	Alta	49	5.51	3.215
Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres	Baja	23	7.96	2.440
	Alta	48	7.19	2.615
Socialización de Género (Coeducación)	Baja	24	6.21	1.911
	Alta	49	7.33	1.853

En la opinión sobre el ítem “El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género”, identificamos una diferencia significativa a un nivel  $\alpha$  0.05 entre las medias obtenidas en las puntuaciones asignadas por docentes de ambos niveles de eficacia. El profesorado que trabaja en centros públicos que han obtenido eficacia baja, asigna una valoración por debajo del 5 en la participación en la formación sobre temas de igualdad, mientras que los que ejercen en los centros de eficacia alta, puntúan este ítem con 6.2 puntos.

También se comprueba que existe una diferencia significativa entre las medias calculadas sobre la valoración del ítem sobre el tema de Socialización de Género (Coeducación) entre las respuestas de docentes de centros más eficaces, 7.33, y centros menos eficaces, 6.21.

En el resto de los ítems no existen diferencias reseñables.

A continuación, se muestran los resultados referidos a los centros concertados, aparecen organizados según el grado de eficacia de los centros a los que corresponden (tabla 4).

**Tabla 4.**

*Respuestas de docentes de enseñanza secundaria de la red concertada según eficacia*

Ítem	Eficacia		Med ia	Desviac ión
		N		
El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	Baja	61	6.36	2.058
	Alta	116	6.18	2.790
	Baja	61	7.44	1.867

El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género	Alta	117	7.02	2.169
En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado	Baja	61	5.69	3.042
	Alta	118	5.66	3.152
Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres	Baja	56	6.05	3.445
	Alta	118	6.53	2.604
Socialización de Género (Coeducación)	Baja	57	7.98	1.808
	Alta	118	7.37	1.796

Respecto a cuatro de los cinco ítems se puede decir que no hay diferencia entre centros de mayor y de menor eficacia, sin embargo, el último ítem, el que se refiere a la valoración del concepto de Socialización de Género o coeducación, observamos que sí existe diferencia significativa, a un nivel  $\alpha = 0.05$ . En los centros concertados de eficacia baja, la valoración asignada al tema es de casi un 8, mientras que en los de eficacia baja, quedaría más cerca del 7.

#### *Resumen de los resultados sobre la coeducación obtenidos con el cuestionario.*

En términos generales, la media más baja con una desviación más alta, aparece asociada al tema de la evaluación dentro del centro, en este caso, de acciones relacionadas con la igualdad y su educación. El resto de los ítems son valorados sin demasiada distancia en el valor, con un notable generalizado.

Excepto en los ítems señalados no se observan diferencias entre las opiniones de docentes de centros de alta eficacia y baja eficacia.

En cambio, cuando realizamos el análisis por redes, vemos que la media de la valoración sobre la formación en el tema de los docentes de los centros de baja eficacia de la pública puntúa por debajo de cinco, y se distancia significativamente de la opinión de docentes de centros de alta eficacia. En la red concertada, la diferencia es significativa entre centros de alta eficacia y baja eficacia en el ítem que solicita la valoración general del concepto, pero esta vez, asignan un valor alto los centros de baja eficacia.

## **Discusión y Conclusiones**

Las conclusiones que emergen de este trabajo reflejan fuertes implicaciones para la intervención psicopedagógica, tanto de las profesionales de la orientación educativa, como de otros agentes educativos.

En primer lugar, resulta pertinente señalar que, aunque en la mayoría de los centros no se asocia alta eficacia con paridad de género y baja eficacia con brecha de género, se ha encontrado

que en ambos grupos de centros algunas escuelas han abordado con firmeza la incorporación de la perspectiva de género en su cultura escolar para atender necesidades percibidas en el alumnado y sus familias. Esta primera conclusión debería hacer reflexionar sobre la importancia de seguir apostando por la eficacia y mejora escolar igualitaria. (Rebollo-Quintela et al., 2022) La relación con el profesorado es una parte esencial del bienestar escolar del adolescente e influye en el clima del aula.

La segunda conclusión es que, del contraste sobre la coeducación entre centros de secundaria de alta y baja eficacia de la CAV, la principal diferencia encontrada, se refiere a los requisitos fundamentales para garantizar el mantenimiento de la coeducación a largo plazo en los centros. En concreto, los centros de alta eficacia, presentan estructuras más estables, mayor formación del profesorado en igualdad de género, un plan coeducativo de centro más consolidado y mayor implicación de las familias. En la mayoría de los centros eficaces de secundaria analizados, están avanzando en la consolidación de los elementos clave y condiciones para la coeducación:

- Han creado estructuras de gestión estables para impulsar la coeducación en los centros. Han distribuido las responsabilidades entre personas o comisiones y destacan el papel de los Departamentos de Orientación y la acción tutorial del profesorado.
- Se reconoce que el profesorado tiene una actitud positiva hacia la formación en igualdad de género; en algunos centros, han recibido algún tipo de formación en este ámbito confirmando, como se ha encontrado en otros trabajos (Aristizabal et al., 2018) que la mayoría del profesorado coincide en la importancia de la coeducación y la necesidad de trabajarla de manera transversal.
- Algunos centros están ofreciendo formación e implicando en prácticas coeducativas a las familias.
- Con respecto al plan coeducativo de centro, un tercio de los centros analizados ha participado en el Plan de Coeducación y Prevención de violencia de género del Gobierno Vasco en alguna de sus ediciones y mantienen sus prácticas coeducativas; otro tercio está abordando este tema dentro de otros Planes (Convivencia, Hauspoa, propio del centro) y otro tercio carecen de un plan de centro, pero se encuentran comenzando el proceso.
- Mantienen estrecha colaboración con diversos agentes o instituciones comunitarias tanto para llevar a cabo actividades de sensibilización con el alumnado como para la formación del profesorado y de las familias.
- Se reconoce la brecha de género en los resultados académicos y la elección académica del alumnado, pero, en general, no se ha realizado un diagnóstico de la situación en el propio centro. Es una asignatura pendiente (Eden, 2017).

Por otro lado, si bien tanto centros de alta como de baja eficacia desarrollan algunas actividades puntuales en formatos diversos (charlas, seminarios, debates, vídeos, organización de eventos en fechas importantes etc..) relacionadas con los diversos ámbitos del II Plan de Coeducación en la CAV (2019-2023), parece que no se han incorporado sistemáticamente en el currículo, en el aula y en el centro. En general, destacan más actividades relacionadas con la educación afectiva y sexual en igualdad y menos con el uso del lenguaje inclusivo.

Entre las limitaciones de este trabajo hay que señalar que en los centros de baja eficacia se ha obtenido menor colaboración que en los de alta porque han participado menor número de centros y la cantidad de información recogida ha sido considerablemente menor.

En futuros trabajos hay que seguir investigando sobre la relación eficacia-igualdad de género y la coeducación como estrategia transformadora de la escuela para superar la brecha de género en la sociedad actual.

## Referencias bibliográficas

- Abdu Raheem, B.O. (2012). The Influence of Gender on Secondary School Students' Performance in South-West, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 31(1), 93-98. <http://10.1080/09718923.2012.11893018>
- Abrantes, P., Roldao, C., Amaral, P. y Mauritti, R. (2013). Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts, *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2013.770206>
- Abolaji, S.M. (2012). Representaciones de las Dinámicas de Género en los Materiales Educativos en GÉNEROS. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 243270. <https://doi.org/10.4471/generos.2012.12>
- Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A.I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Azpillaga, V., Bartau, A.I., Aierbe, A. e Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489
- Baptista de Oliveira, E.R., Unbehau, S. y Gava, T. (2019). STEM Education and Gender. A contribution to Discussions in Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 130-159. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145644>
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED Revista de Educación a Distancia*, 50. <https://doi.org/10.6018/red/50/4>
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L.M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Bonelli, A.N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of*

*Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007>

Connell, R.W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235. <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>

Díez, R., Gómez, I., Moreno, J.R., Ponsoda, S., Vera, M.I. y Aguilar, B. (2017). Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 183-192). Octaedro.

Eden, C. (2017). *Gender, education and work. Inequalities and Intersectionality*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315673165>

Ferfolja, T. y Ullman, J. (2014). Opportunity Lost or (Re) Written out: LGBTI Content in Australia's New National Health and Physical Education Curriculum. En S. Gannon y W. Sawyer (Eds.), *Contemporary Issues of Equity in Education* (pp. 69-87). Cambridge Scholars.

Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Coord.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. DOI: <http://hdl.handle.net/11441/57801>

Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M.T. y Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363.

Gobierno Vasco (2019). *II Plan de Coeducación y Prevención de la violencia de género en la CAV (2019-2023)*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia /Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

González-Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género, *Comunicar*, 12, 79-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>

Grañeras, M., Ibáñez, P., Gil, N., Novoa, P. y González, M. (2015). Agentes para la igualdad de género en los centros educativos. El caso de las CCAA de España en perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 3, 219-241. <https://doi.org/10.15366/jospoe2015.3.012>

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). The International Quest for Educational Excellence: Understanding Canada's High Performance. *Education Canada*, 52(4), 4.

Harry, J. (1992). Conceptualising Anti-gay Violence. En G.M. Herek y K.T. Berrill (Eds.), *Hate Crimes: Confronting Violence against Lesbians and Gay Men* (pp. 113-122) SAGE.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotis, A., Demetriou, D. y Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>

Kosciw, J.G., Palmer, N.A., Kull, R.M. y Greytak E.A. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-school Supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546>

Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>

- Lizasoain, L., Bereziartua, J. y Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 199-218. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68213>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- López-Rupérez, F., Expósito, E. y García, I. (2021) Educación científica y brecha de género en España en alumnos de 15 años: análisis secundarios de PISA 2015. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.66090>
- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- 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.org/10.35362/rie822359>
- Moreno-Vera, J.R. y Díez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Octaedro.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C. y Stoll, L. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2). <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Muriel, M.H. (2018). Importancia de la gestión sostenible en las empresas del siglo XXI. *Revista mkt Descubre*, 12, 94-103. <https://core.ac.uk/download/pdf/234592352.pdf>
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), 55-70 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471004>
- Naciones Unidas (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women* [Informe político: El impacto de COVID-19 en las mujeres]. <https://cutt.ly/BQn7xfd> ODS
- Pozo, M.T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84. 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-183
- Quesada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo de las aulas y propuestas de intervención didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Rebollo-Quintela, N., Mendiri, P., Losada-Puente, L. y Fernández-Blanco, A. (2022). Percepciones del alumnado de secundaria sobre su bienestar escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 85-101. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34361>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <https://10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Robinson, KH. (2005). Reinforcing Hegemonic Masculinities through Sexual Harassment: Issues of Identity, Power and Popularity in Secondary Schools. *Gender and Education*, 17(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/0954025042000301285>

- Rodríguez-Esteban, A. y Padín, A., (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 148-166. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Ullman, J. (2017). *Free to Be? Exploring the Schooling Experiences of Australia's Sexuality and Gender Diverse Secondary School Students*. Centre for Educational Research.
- UNESCO (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO.
- Wentzel, K.R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. En K.R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301-322). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Williams, J.E. y Best, D.L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: a Multination Study*. Sage.
- Yoro, A.J., Fourie, J.V. y van der Merwe, M. (2020). Learning support strategies for learners with neurodevelopmental disorders: Perspectives of recently qualified teachers. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.561>

**Fecha de entrada:** 9 de febrero de 2023

**Fecha de revisión:** 7 de junio de 2023

**Fecha de aceptación:** 27 de junio de 2023