

Pana, A. G., Bonilla-Algovia, E. y Carrasco Carpio, C. (2025). Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 171-185.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115097>

Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España)

Awareness and training in gender equality among undergraduate students in Teaching degrees in Castilla-La Mancha (Spain)

Andreea Gabriela Pana

Universidad de Alcalá (UAH), <https://orcid.org/0000-0001-9510-6403>

Enrique Bonilla-Algovia

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), <https://orcid.org/0000-0003-1667-1880>

Concepción Carrasco Carpio

Universidad de Alcalá (UAH), <https://orcid.org/0000-0002-5605-4468>

Resumen

La perspectiva de género es un componente clave en la formación docente, pero su escasa presencia en los planes de estudio sigue reproduciendo desigualdades estructurales y limita el potencial del profesorado como agente de cambio social. Este estudio, basado en un diseño mixto secuencial explicativo, analiza la sensibilidad y las percepciones del alumnado de magisterio respecto a su formación en igualdad. La fase cuantitativa incluyó encuestas a 1.143 estudiantes de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha (España), mientras que la fase cualitativa se desarrolló mediante 27 grupos de discusión con 210 estudiantes previamente encuestados. Los resultados muestran una brecha notable: aunque existe un fuerte interés por recibir formación en igualdad de género, esta apenas se integra en el currículo. Además, las mujeres manifiestan una mayor sensibilidad hacia esta temática. El análisis cualitativo corrobora la insuficiencia formativa actual, que limita la capacidad crítica del futuro profesorado y puede contribuir a la persistencia de actitudes sexistas. El alumnado reclama una formación estructurada, continua y transversal durante la etapa universitaria. En conjunto, los hallazgos apuntan a la necesidad urgente de revisar los programas formativos y adoptar un enfoque integral que garantice una preparación docente alineada con los objetivos de equidad educativa.

Palabras clave: desigualdad de género; perspectiva de género; formación inicial del profesorado; educación superior; coeducación.

Contacto: Andreea Gabriela Pana. Andrea.pana@uah.es.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/00609). Proyecto SBPLY/21/180501/000065 - Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha y cofinanciado por el FEDER. Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca (ref. CATEDRA2019-002).

Abstract

Gender perspective is a key component of teacher education, yet its limited presence in curricular programs continues to reproduce structural inequalities and constrains teachers' potential as agents of social change. This study, grounded in an explanatory sequential mixed-methods design, examines pre-service teachers' sensitivity to and perceptions of their training in gender equality. The quantitative phase involved surveys of 1,143 students from the Faculties of Education of Castilla-La Mancha (Spain), while the qualitative phase comprised 27 focus groups with 210 previously surveyed students. The findings reveal a significant gap: despite strong interest in receiving training on gender equality, such content remains scarcely integrated into the curriculum. Moreover, women exhibit greater sensitivity toward this issue. The qualitative analysis confirms the current insufficiency of gender-related training, which limits future teachers' critical capacity and may contribute to the persistence of sexist attitudes. Students call for structured, continuous, and systematically embedded training throughout their university education. Overall, the results underscore the urgent need to revise teacher education programs and adopt a comprehensive, cross-cutting approach that ensures professional preparation aligned with the goals of educational equity.

Keywords *gender inequality; gender perspective; initial teacher training; higher-education; coeducation.*

Introducción

La educación es un factor clave para la promoción de la igualdad de género, puesto que promueve oportunidades equitativas y contribuye al desarrollo sostenible y al empoderamiento de mujeres y niñas (ODS5; ONU Mujeres, 2021). La coeducación, entendida como un modelo educativo que elimina estereotipos y fomenta el respeto mutuo, resulta fundamental para construir una sociedad más justa e inclusiva (Suberviola, 2020; Subirats y Anguita, 2021). De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), la integración de la perspectiva de género en el currículo y las prácticas pedagógicas es esencial para reducir las desigualdades, promover entornos de aprendizaje equitativos y fortalecer el compromiso con la justicia social (Tomé et al., 2021).

Históricamente, los movimientos feministas y las políticas internacionales han impulsado avances significativos en la incorporación de la perspectiva de género en los sistemas educativos (Bejarano et al., 2021). Sin embargo, la integración efectiva de la igualdad de género en las prácticas educativas sigue enfrentando obstáculos normativos, estructurales y culturales que dificultan su aplicación (González-Pérez, 2018). En España, aunque la formación inicial del profesorado reconoce la igualdad de género como un principio fundamental, su implementación sigue siendo desigual (Cortés et al., 2025). En el ámbito universitario, la igualdad de género ha sido incorporada en la política educativa a través de la creación de unidades y planes de igualdad, así como mediante diversas iniciativas académicas (Ballarín, 2017; Pastor et al., 2019). No obstante, los currículos educativos continúan reflejando estructuras predominantemente androcentristas, lo que limita una integración plena y efectiva en la educación formal (Alonso-Ruido et al., 2022; Díaz, 2020). Esta persistencia de enfoques fragmentados pone de manifiesto la brecha entre las políticas de igualdad y su aplicación en las aulas, evidenciando la necesidad de estrategias transformadoras (Miralles-Cardona et al., 2020). Además, su implementación bajo lógicas de eficiencia y competitividad restringe su capacidad de generar cambios estructurales, lo que subraya la importancia de un compromiso institucional sostenido y un monitoreo efectivo para garantizar una transformación cultural en la educación superior (Cortés et al., 2025).

Diversos estudios han evidenciado que la formación docente aún carece de una integración adecuada de la perspectiva de género, lo que perpetúa estereotipos en las aulas y dificulta la promoción de una educación inclusiva. A pesar de los avances documentados en este ámbito (Alonso-Ruido et al., 2025; Álvarez-Rementería et al., 2021; Bejarano et al., 2021; Cárdenas-Rodríguez et al., 2023; Kitta y Cardona, 2022; Martínez-García y Suberviola, 2024; Miralles-

Cardona et al., 2020; Resa, 2023; Suberviola, 2023; Velasco et al., 2024), es esencial continuar profundizando en el análisis de las prácticas docentes, los programas formativos y el currículo para garantizar una educación igualitaria.

Varias investigaciones han evidenciado la limitada integración de la perspectiva de género en la educación superior (Larrondo y Rivero, 2019; Resa, 2023; Valdivieso, 2016; Velasco et al., 2024; Verge et al., 2018). Serra et al. (2018) destacaron que la ausencia de enfoque de género en los planes formativos se encuentra institucionalizada, siendo una problemática común en múltiples disciplinas y países (González-Pérez, 2017; Larrondo y Rivero, 2019; Serra et al., 2018; Valdivieso, 2016; Zippel et al., 2016). En España, varios estudios han mostrado que solo una cuarta parte de las universidades incluyen asignaturas específicas con enfoque de género, generalmente como materias optativas (Larrondo y Rivero, 2019). Valdivieso (2016) constató que solo 11 de las 44 universidades españolas ofrecían asignaturas específicas con perspectiva de género, siendo optativas en su mayoría. Además, Resa (2023) analizó 2132 guías docentes de 38 universidades públicas españolas durante el curso 2019-2020, revelando que la mayoría de estas guías invisibilizan a las mujeres, carecían de enfoques coeducativos y presentaban bibliografías que muestran una representación desigual de hombres y mujeres, predominando las obras de autores masculinos. De manera similar, Velasco et al. (2024), mediante el análisis de 794 guías docentes de 65 universidades españolas durante el curso 2020-2021, también reportó la escasa presencia de contenidos sobre género.

Esta carencia contribuye a la falta de conciencia sobre las desigualdades de género y la persistencia de actitudes sexistas en el alumnado (Alonso-Ruido et al., 2025; Bonilla-Algovia, 2021), evidenciando que la formación inicial no aborda adecuadamente estos temas (Carretero y Nolasco, 2019; Fernández et al., 2021; Cordón et al., 2019). Así, se perpetúa el currículum oculto, transmitiendo mensajes estereotipados sobre los roles de género (Stevens y Martell, 2019).

La escuela desempeña un papel esencial en la socialización de las generaciones jóvenes, con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas competentes mediante la transmisión de conocimientos, comportamientos y valores sociales (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023). A pesar de los avances en este campo, la institución educativa sigue reproduciendo las desigualdades de género presentes en la sociedad. Por tanto, su función debe ser doble: prevenir la perpetuación del sexismo y tomar medidas para erradicarlo. Es fundamental que la educación no solo identifique y analice, sino que también contribuya a eliminar la desigualdad estructural entre mujeres y hombres (Otero et al., 2022). En este sentido, la educación se configura como una herramienta clave para transformar las estructuras de inequidad y eliminar los estereotipos de género que perpetúan la discriminación (Aragonés et al., 2020).

En este contexto, el profesorado desempeña un papel central en el abordaje de las desigualdades de género en el ámbito educativo, promoviendo entornos inclusivos, críticos y libres de discriminación (García-Lastra, 2022; Resa, 2023). Para cumplir con esta tarea, es crucial que el profesorado esté sensibilizado y capacitado en coeducación, dado que su actitud y talante influyen directamente en los procesos de cambio educativo (Bonilla-Algovia y Carrasco, 2024; González-Pérez, 2018; Resa, 2023).

En este marco, las diferencias de género también condicionan la disposición del profesorado para integrar la igualdad de género en su práctica. Se ha observado que las mujeres suelen mostrar una mayor disposición y compromiso hacia la inclusión de la perspectiva de género en comparación con los hombres (Alonso-Ruido et al., 2025; Carretero y Nolasco, 2019; González-Pérez, 2018; Miralles-Cardona et al., 2020). Concretamente, Alonso-Ruido et al. (2025) analizaron el grado de sensibilidad de un grupo de docentes de Educación Infantil sobre la formación en igualdad de género mediante la Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG; Miralles-Cardona et al., 2020), reportando que las mujeres muestran una mayor valoración respecto a la dimensión sobre inclusión de la perspectiva de género en el currículo, mientras que los hombres presentan una percepción más elevada en cuanto a la dimensión vinculada a la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género. No obstante, cuando se analiza la dimensión acerca de la conciencia sobre las desigualdades de género en el ámbito académico, no se evidencian diferencias significativas.

Partiendo de esta realidad, resulta crucial comprender la perspectiva del alumnado en formación para la docencia sobre la integración de la igualdad de género en su formación, ya que la percepción y sensibilidad del profesorado son claves para transformar las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, la presente investigación plantea dos objetivos: 1) analizar la sensibilidad del alumnado de magisterio respecto a la implementación de la igualdad de género en su formación; 2) explorar las percepciones sobre la formación en igualdad de género.

Método

Diseño

La investigación se enmarca en el paradigma de los métodos mixtos, desarrollada a través de un diseño secuencial explicativo, que combina enfoques cuantitativo y cualitativo aplicados en dos fases consecutivas. En la primera fase (cuantitativa) se aplicó un cuestionario estructurado como herramienta de recogida de datos. Los resultados cuantitativos permitieron diseñar la segunda fase (cualitativa), que consistió en la realización de grupos de discusión para profundizar en las percepciones de la población estudiada, complementando y enriqueciendo los hallazgos cuantitativos.

Participantes

En la primera fase de la investigación, estudio cuantitativo, se trabajó con una muestra representativa de 1143 estudiantes pertenecientes a las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha. La edad media de las personas participantes fue de 20.5 años ($SD = 3,00$). En cuanto a la distribución por sexo, el 79.6 % eran mujeres, mientras que los hombres representaban el 20.4 %. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, considerando como estratos la variable geográfica correspondiente a las cinco provincias de Castilla-La Mancha: Toledo, Cuenca, Guadalajara, Albacete y Ciudad Real. La asignación de la muestra a cada estrato se llevó a cabo mediante afijación proporcional, estableciendo porcentajes de representación del 17 % para Toledo, 14 % para Cuenca, 29 % para Guadalajara, 21 % para Albacete y 19 % para Ciudad Real. La población total de referencia fue el alumnado matriculado en las Facultades de Educación de las dos universidades de la región (UCLM y UAH), con un total de 5634 estudiantes según las memorias académicas de 2021. La muestra final garantizó un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 2.9 %.

En la segunda fase del estudio, estudio cualitativo, se realizaron 27 grupos de discusión donde participaron 210 estudiantes matriculados en los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y el Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria (véase Tabla 1). El alumnado fue seleccionado mediante un muestreo intencional, eligiendo a aquellas personas que previamente habían completado el cuestionario en la fase inicial del estudio.

Tabla 1

Características de las personas participantes de la fase cualitativa

Grupo de Discusión (GD)	Sexo	Titulación	Número de participantes
GD1	Mujer	GMEP	9
GD2	Mixto	GMEP	7
GD3	Mixto	GMEP	9
GD4	Mujer	GMEP	10
GD5	Hombre	GMEP	9
GD6	Mujer	GMEP	11
GD7	Mujer	GMEI	8
GD8	Mixto	GMEI	7
GD9	Mixto	GMEI	7
GD10	Mujer	GMEI	8
GD11	Mixto	GMEI	7

GD12	Mixto	GMEI	6
GD13	Mujer	GMEI	7
GD14	Mixto	GMEI	7
GD15	Mujer	GMEI	8
GD16	Mixto	GMEI	7
GD17	Mujer	GMEI	8
GD18	Mujer	GMEI	7
GD19	Mixto	GMEI	7
GD20	Mujer	GMEI	7
GD21	Mixto	GMEI	7
GD22	Mixto	GMEI	7
GD23	Mujer	DGEIEP	10
GD24	Mujer	DGEIEP	10
GD25	Mujer	DGEIEP	9
GD26	Mixto	GMEP y DGEIEP	6
GD27	Mixto	GMEI	5

Nota. GMEI: Grado en Magisterio de Educación Infantil; GMEP: Grado en Magisterio de Educación Primaria; DGEIEP: Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria.

Procedimiento

Antes de comenzar el trabajo de campo, se proporcionó a los centros educativos información detallada sobre los objetivos y contenidos del estudio. La recolección de datos se realizó en las instalaciones de los centros educativos. Las personas participantes de los grupos de discusión fueron seleccionadas por el profesorado entre aquellas que previamente habían respondido al cuestionario de la fase cuantitativa. Los grupos de discusión fueron grabados y transcritos por el equipo de investigación para su posterior análisis. Se garantizó la confidencialidad de la información en todo momento y se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes. Además, en cumplimiento con los principios éticos de la investigación científica, ambos estudios recibieron la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEIP/2022/2/022 y CEID/2022/3/058).

Instrumento

En la fase cuantitativa se recopiló información en un único momento mediante un cuestionario estructurado. Se empleó la Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG) (Miralles-Cardona et al., 2020), un instrumento compuesto por 16 ítems organizados en tres dimensiones: 1) sensibilidad hacia la necesidad de formación en igualdad de género en el ámbito universitario, 2) incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y 3) conciencia sobre las desigualdades de género en los procesos instructivos. La ESFIG utiliza una escala Likert de seis puntos (1 = Muy en desacuerdo; 6 = Muy de acuerdo) para evaluar el grado de implementación del enfoque de género en la formación docente. Asimismo, se incorporaron dos preguntas ad hoc sobre si se había recibido formación en igualdad y sobre la importancia otorgada a esta, junto con variables sociodemográficas como sexo, nacionalidad, titulación, etc.

La fase cualitativa se desarrolló mediante la técnica de los grupos de discusión. Se elaboró un guion temático con preguntas flexibles y no preestablecidas. El equipo de investigación dirigió las conversaciones hacia los temas de interés, permitiendo a las personas participantes responder con libertad.

Análisis de datos

En el primer estudio se analizaron los datos del cuestionario con el programa estadístico SPSS (v.29), realizando estadísticos descriptivos (frecuencia, media y desviación estándar) y comparación de medias a través de las pruebas T de Student (t) y Correlaciones de Pearson (r).

En el segundo estudio, las transcripciones fueron analizadas mediante el programa ATLAS.ti (v.23.1), siguiendo las fases del análisis temático de Braun y Clarke (2006). Se identificaron tres categorías principales: 1) Nivel de conocimiento en materia de género; 2) Satisfacción con su preparación para educar en igualdad; 3) Necesidades y propuestas para mejorar la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio. Para preservar el anonimato, se asignaron códigos descriptivos combinando sexo, número de participante, GD (Grupo de Discusión) y el número del grupo (por ejemplo: Chica1_GD2 o Chico6_GD4). Las citas textuales se reproducen fielmente mediante verbatim o frases literales.

Resultados

Estudio 1: Investigación cuantitativa

El análisis descriptivo reflejó que únicamente el 9.4 % del alumnado había cursado alguna asignatura específica sobre igualdad de género en su formación universitaria. Sin embargo, el 85.8 % consideraba muy importante recibir formación en igualdad de género.

Las comparaciones en función del sexo muestran que las mujeres presentan una mayor sensibilidad hacia la necesidad de incorporar formación en igualdad de género en el ámbito universitario ($M_{\text{hombres}} = 4.06$, $SD = .84$; $M_{\text{mujeres}} = 4.27$, $SD = .71$) ($t = 3.42$, $p = .001$). En relación con las dimensiones de la escala EFIG (véase Tabla 2), se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres únicamente en la dimensión relativa a la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio ($M_{\text{hombres}} = 5.03$, $SD = .86$; $M_{\text{mujeres}} = 4.53$, $SD = 1.02$) ($t = 7.649$, $p = .000$), siendo las puntuaciones de las mujeres significativamente superiores.

Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas entre sexos en las dimensiones de sensibilidad institucional hacia la aplicación de la política de igualdad de género ($t = -.444$, $p = .329$), ni en la conciencia sobre las desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos ($t = -.185$, $p = .426$), lo que indicaría una percepción similar entre hombres y mujeres en estos aspectos.

Tabla 2
Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones EFIG

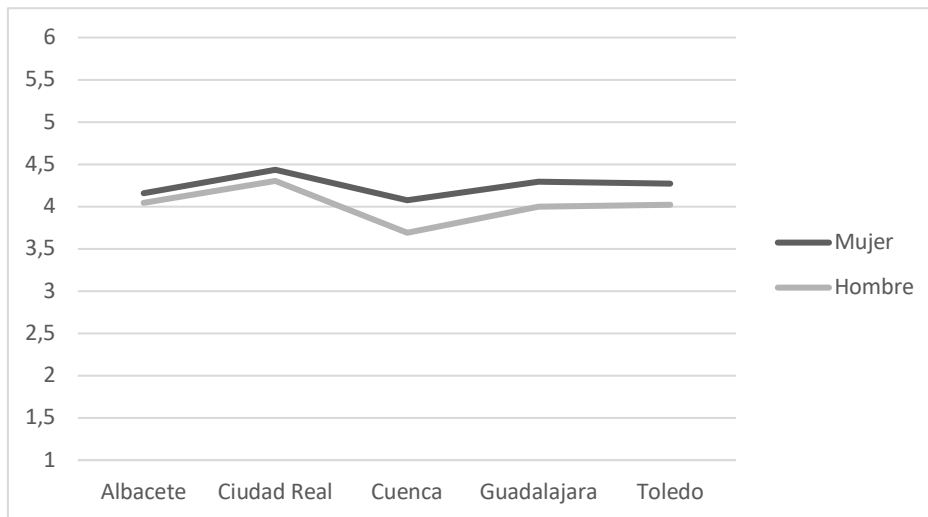
Dimensión EFIG	Mujeres	Hombres	<i>t</i>	<i>p</i>
	M (DT)	M (DT)		
Incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio	5.03 (.86)	4.53 (1.02)	7.649	.000
Sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros	4.21 (.86)	4.24 (.90)	-.444	.329
Conciencia sobre las desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos	3 (1.35)	3.02 (1.47)	-.185	-.426

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

También se han analizado las puntuaciones medias obtenidas en la escala EFIG desglosadas por sexo y provincia. En la Figura 1 se observa que las mujeres presentan puntuaciones consistentemente superiores a las de los hombres en todas las provincias analizadas. El valor más alto se registra en Ciudad Real para ambos sexos, alcanzando una media cercana a 4.5 en mujeres

y ligeramente inferior en hombres. Por el contrario, Cuenca presenta las puntuaciones más bajas, especialmente en el caso de los hombres, cuya media se sitúa por debajo de 3.8. En las provincias de Guadalajara y Toledo, las puntuaciones se estabilizan en torno a valores medios. Este patrón sugiere una tendencia a una mayor puntuación media en la escala ESFIG en mujeres frente a hombres.

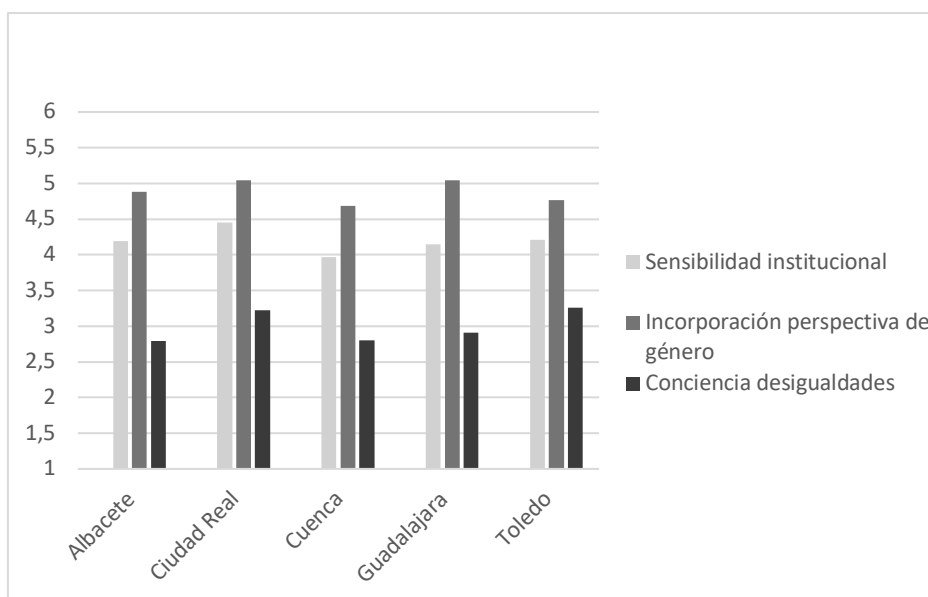
Figura 1
Puntuaciones medias ESFIG según sexo y provincia



Nota. Elaboración propia.

Asimismo, el análisis por provincias se ha realizado considerando las dimensiones de la ESFIG. Tal como se muestra en la Figura 2, en todas las provincias analizadas la dimensión con puntuaciones más elevadas fue la incorporación de la perspectiva de género, seguida de la sensibilidad institucional, y en último lugar, la conciencia de desigualdades.

Figura 2
Puntuaciones medias dimensiones ESFIG según provincia



Nota. Elaboración propia.

Estos resultados evidencian una alta valoración del alumnado respecto a la integración de la perspectiva de género en su formación académica, con medias cercanas o superiores a 5 en algunas provincias (Ciudad Real y Guadalajara). La sensibilidad institucional también fue valorada positivamente, aunque con medias más moderadas y estables entre provincias (entre 4 y 4.5). En contraste, la dimensión de conciencia de desigualdades mostró valores claramente inferiores (entre 2.8 y 3.2), lo que pone de relieve una limitada problematización por parte del estudiantado sobre las desigualdades estructurales de género.

También se analizó la relación entre haber recibido formación en igualdad de género y las dimensiones de la ESFIG. Los resultados mostraron que recibir dicha formación está asociada con una mayor sensibilidad institucional ($t = -2.356, p = .020$) y un mayor acuerdo con la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo ($t = -2.553, p = .012$), lo que indica una relación significativa en ambas dimensiones. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa con una mayor conciencia sobre las desigualdades de género ($t = -.640, p = .522$).

Por último, se examinó la relación entre la importancia otorgada a la formación en igualdad y las dimensiones de la ESFIG. Los resultados revelaron correlaciones significativas con todas las dimensiones, siendo la asociación más fuerte con la incorporación de la perspectiva de género ($r = .624, p < .001$), seguida de la sensibilidad institucional ($r = .215, p < .001$) y, en menor medida, con la conciencia de desigualdades de género ($r = .131, p < .001$).

Estudio 2: Investigación cualitativa

1. Nivel de conocimiento en materia de género

El conocimiento que el alumnado posee en materia de igualdad de género es un aspecto crucial, pues sus creencias y percepciones sobre este tema influirán directamente en sus prácticas educativas. Para analizar este fenómeno, se exploraron tres conceptos clave: igualdad de género, coeducación y currículum oculto. A pesar de que la generación actual de jóvenes tiene acceso a una amplia cantidad de información, esto no siempre se traduce en un conocimiento riguroso y estructurado.

Algunas intervenciones revelan comprensiones claras y matizadas. Por ejemplo, una participante diferencia entre igualdad y equidad al señalar: “No es lo mismo igualdad que equidad. La igualdad sería que todos tuviésemos el mismo sueldo en el mismo puesto de trabajo. Y equidad es lo de las pruebas de la policía” [Chica2_GD7]. Otras voces muestran conciencia sobre el feminismo: “La gente confunde mucho que el feminismo es lo contrario al machismo y por eso lo ven como algo negativo. Pero es que el feminismo lo que busca es la igualdad, no estar por encima” [Chica1_GD17].

Sin embargo, estas comprensiones conviven con interpretaciones confusas. A veces, la igualdad de género se diluye en discursos más generales: “A lo mejor tú no tienes la misma percepción de igualdad de género que yo. Yo añadiría lo del racismo. Para mí es fundamental que haya respeto” [Chica3_GD7]. O se reproducen afirmaciones estereotipadas, como: “Hay mujeres que quieren ser ama de casa porque es lo que han vivido. O sea, que también ellas son machistas” [Chica4_GD14]. Este tipo de respuestas revela la necesidad de una mayor claridad conceptual y una formación que fomente el pensamiento crítico.

Otra de las principales observaciones derivadas del estudio es el desconocimiento acerca del concepto de coeducación hasta comenzar su formación universitaria, lo que sugiere una carencia en la educación previa sobre estas cuestiones. Tal como relatan varias participantes: “El término de coeducación lo conocí este año en la carrera, nunca antes había oído hablar de él” [Chica7_GD25]. Esta ausencia formativa previa resulta preocupante, dado el papel del profesorado en la promoción de la igualdad.

Sin embargo, cuando las personas participantes están más familiarizadas con el término, las definiciones apuntan mayoritariamente a la igualdad de oportunidades y a la erradicación de la discriminación. Por ejemplo: “Coeducar es educar en igualdad y equidad, pero partiendo de la base de que esta es una sociedad machista” [Chica3_GD24]. No obstante, persisten confusiones

frecuentes con la escuela mixta: “Ha habido una evolución en la coeducación, porque antiguamente estaban los colegios para chicas y los colegios para chicos. En cambio, ahora es una coeducación mixta, porque estamos en una misma aula, recibimos los mismos conocimientos y tenemos las mismas oportunidades. Al menos en las aulas” [Chica4_GD18]. Este error conceptual podría restringir la capacidad del alumnado para reconocer y cuestionar las desigualdades de género presentes en el entorno educativo. Es necesaria una formación más profunda que permita desarrollar una comprensión crítica y exhaustiva de lo que realmente conlleva la coeducación.

Respecto al currículum oculto, el alumnado muestra una comprensión emergente de cómo las normas de género se transmiten de forma implícita. Una participante señala: “Es eso que aprendes en el aula, pero que no está explícito como tal en el currículum oficial” [Chica4_GD7], mientras que otra añade: “Es lo que transmites como profesor, lo que sin querer enseñas a tus alumnos” [Chica3_GD24]. Estas observaciones evidencian una toma de conciencia sobre los efectos formativos del currículum no formal. Además, varias personas reconocen que el currículum oculto no solo puede reforzar estereotipos, sino también promover valores positivos: “La empatía, el respeto, son conductas que se transmiten inconscientemente” [Chica6_GD25]. Este enfoque crítico-responsable del rol docente representa un avance esperanzador.

En conjunto, los testimonios reflejan un conocimiento diverso y en construcción sobre la igualdad de género. Aunque hay avances significativos en la apropiación de ciertos conceptos, aún persisten ambigüedades que requieren una formación más clara, profunda y comprometida. Abordar estas carencias desde la formación inicial contribuirá a consolidar prácticas educativas más conscientes, equitativas y sensibles al género.

2. Satisfacción con su preparación para educar en igualdad

El alumnado en formación reconoce la importancia de educar en igualdad como parte esencial de su futura labor docente, pero manifiesta una insatisfacción generalizada respecto a su preparación actual. Esta carencia formativa dificulta la transmisión de valores de igualdad de manera eficaz, ya que, aunque existe una fuerte motivación personal, no disponen de las herramientas pedagógicas necesarias para integrar esta perspectiva en su futura práctica docente.

Una estudiante lo resume con claridad: “Los profesores actualmente no estamos preparados al cien por cien para educar en igualdad. Tenemos mucha ilusión y muchas ganas de poder educar en igualdad, pero si como docentes no nos están preparando para ello, ¿cómo narices lo vamos a hacer?” [Chica7_GD17]. En esta misma línea, otra participante señala: “Realmente no se nos está dando formación para educar en igualdad. Estamos estudiando para ser profesores, pero no para educar a nuestros alumnos para que ambos sexos sean iguales” [Chica4_GD12].

La mayor parte del alumnado coincide en que los contenidos relacionados con la igualdad se abordan de forma aislada y poco estructurada, lo que dificulta su integración en la práctica profesional. Como expresa un participante: “Lo hemos dado en algunas asignaturas, pero si me lo cuentan en una semana, es un tema que dentro de un mes se te puede olvidar perfectamente” [Chico1_GD26]. La falta de continuidad y de un enfoque transversal hace que el aprendizaje dependa más de la experiencia personal que de una formación sistematizada: “Creo que realmente no nos enseñan a tratar este tema, es como tal lo ves tú y ya está. Te vas dando cuenta a medida que vas pasando los años. Aunque sea un tema importante, no se da en la escuela, no se da en el trabajo. En ningún sitio te dan esas pautas” [Chica5_GD12].

Ante esta situación, se identifica una demanda clara de formación específica en igualdad y coeducación dentro del plan de estudios universitario. Varios testimonios denuncian la ausencia total de asignaturas dedicadas a esta temática: “En los cuatro años no vamos a tener una asignatura dedicada a la igualdad, a la coeducación, ni nada. Ni transversal, ni obligatoria, nada” [Chica7_GD17]. Esta carencia no solo representa una oportunidad formativa desaprovechada, sino que también limita la capacidad transformadora del actual alumnado de magisterio y consecuentemente, futuro profesorado: “Para cambiar algo que está en el pico de la pirámide habría que empezar por la base, siendo una de las modificaciones que se podría hacer impartir asignaturas de género en la universidad” [Chico1_GD3].

Además, se advierte un riesgo importante: al no haber una formación común obligatoria, la adquisición de competencias en igualdad queda en manos de la voluntad individual. Esto puede derivar en una transmisión desigual de estos valores, especialmente cuando las creencias personales entran en conflicto con la perspectiva de género: “Si eres una persona que no respeta la igualdad de género, por mucho que te lo metan en el currículo, no lo vas a transmitir” [Chica5_GD17]. Otra participante añade: “Hay gente que no quiere cambiar, no porque les cueste, sino porque no quieren. Por comodidad o por ideología” [Chica4_GD13].

Estos discursos reflejan una conciencia crítica creciente sobre las limitaciones del sistema formativo actual. La demanda del alumnado es clara: integrar la igualdad de género en el currículo universitario como un componente obligatorio y transversal, que proporcione herramientas teóricas y prácticas para abordar esta cuestión de forma eficaz. Esta transformación no solo mejoraría la calidad de la formación docente, sino que también sentaría las bases para construir contextos escolares más igualitarios desde una perspectiva crítica y comprometida.

3. Necesidades y propuestas para mejorar la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio

El alumnado manifiesta una conciencia generalizada sobre la importancia de educar en igualdad, pero al mismo tiempo evidencia una notable insatisfacción con la formación recibida en esta materia. Consideran que la universidad no les está proporcionando las herramientas ni los recursos pedagógicos necesarios para enfrentar situaciones reales vinculadas con desigualdades y comportamientos sexistas en el aula:

“Nos faltarían las herramientas para llevarlo a cabo. Porque sí, tenemos como ese pensamiento de queremos igualdad, pero a lo mejor no sabemos cómo llevarlo a cabo en las aulas” [Chica1_GD17].

“Como docentes nos faltarían más herramientas para que una escuela sea cien por cien coeducativa. Es necesario que tengamos un mínimo de herramientas para saber cómo actuar en cada situación” [Chica1_GD16].

“[...] si de verdad quieres saber sobre estos temas eres tú el que te tienes que informar [...] no tenemos ninguna asignatura donde te lo explique. Tienes que ser tú el que va hacia la información, cuando creo que para llegar a este punto de igualdad en la educación tiene que ser el Estado el que ponga las asignaturas de: ‘oye, mira, esto es lo que tienes que hacer ante estas situaciones’” [Chico2_GD3].

Esta percepción de carencia formativa no solo genera inseguridad, sino también una sensación de desamparo ante el reto de incorporar la igualdad de género en la práctica docente. A pesar del interés y la voluntad personal, el hecho de que esta formación dependa casi exclusivamente de la iniciativa individual refuerza la necesidad de que la universidad asuma un papel activo y estructural. En este sentido, el alumnado no solo demanda formación, sino que propone que esta se articule como un eje central del currículo formativo docente (véase Tabla 3).

Tabla 3

Características de la formación en igualdad de género demandada por el alumnado de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha

Formación teórica específica sobre género	[...] sí que estaría muy bien que hubiera, hablando de coeducación, una asignatura con estos contenidos, porque al final son los docentes los que van a hacer las clases y los que van a educar a los niños, que precisamente por eso son los profesores que sin querer o queriendo van a transmitir valores, comportamientos a sus alumnos porque va a estar en clase cinco días a la semana con los profesores, entonces los niños tienen al docente como un modelo, e incluso pueden llegar a reproducir sus comportamientos, ¿no? Entonces, lo veo importante que haya asignaturas que sobre tema de género en Magisterio. [Chico1_GD3]
Formación de carácter obligatorio	Con un poquito más de formación o información, formarles más sobre temas también más actuales. En vez de que sean opcionales, que sea una asignatura obligatoria. [Chica2_GD8]

Sensibilización sobre el papel del docente como modelo	Si no cambiamos nuestra mentalidad, ¿cómo vamos a enseñar igualdad a los niños? El profesorado tiene que estar muy consciente de su papel en la coeducación. [Chica6_GD19]
Enfoque práctico y aplicado	[...] qué tendríamos que hacer ante una situación que se dé en el aula, por ejemplo. O sea, más casos prácticos. [Chica2_GD4]
Herramientas para prevenir y actuar frente al sexismo	Los profesores necesitamos herramientas para poder actuar frente a los comentarios o actitudes sexistas que se pueden dar en clase. [Chica2_GD12]
Formación continua y accesible para docentes	Debería ser algo que se vaya impartiendo durante toda la formación, no solo en un momento puntual. Necesitamos una formación continua. [Chico2_GD7]

Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La integración de la perspectiva de género en la formación docente resulta fundamental para garantizar un sistema educativo equitativo (Suberviola, 2020). Sin embargo, la literatura científica ha identificado deficiencias sustanciales en la integración de la perspectiva de género en los programas formativos (Alonso-Ruido et al., 2025; Álvarez-Rementería et al., 2021; Kitta y Cardona-Moltó, 2022; Martínez y García, 2023; Miralles-Cardona et al., 2020). La falta de una formación integral y transversal en cuestiones de género no solo condiciona la capacitación del alumnado de magisterio (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023; García-Lastra, 2022), sino que también perpetúa desigualdades estructurales en el sistema educativo, obstaculizando la implementación de políticas de igualdad y la transformación de las prácticas docentes (Aragonés et al., 2022; Otero et al., 2022). Por consiguiente, este vacío formativo, a pesar de los marcos normativos existentes (Ballarín, 2017; LOMLOE, 2020; Pastor et al., 2019), sigue siendo un reto en la educación superior (Cortés et al., 2025; González-Pérez, 2018; Tomé et al., 2021).

Considerando esta realidad, la presente investigación aborda dos objetivos. El primero consiste en analizar el nivel de sensibilidad del alumnado de magisterio respecto a la formación en igualdad de género. Los hallazgos confirman la existencia de una brecha significativa entre el deseo de formación y su disponibilidad, ya que, aunque el 85.8 % del alumnado considera fundamental recibir formación en igualdad de género, solo un 9.4 % ha recibido formación en este ámbito. Este hallazgo resalta la escasa presencia de la perspectiva de género en los programas formativos, lo que coincide con estudios previos que evidencian una limitada integración de estos contenidos en los planes de estudio (Alonso-Ruido et al., 2022; Fernández et al., 2021; Resa, 2023; Serra et al., 2018; Valdivieso, 2016; Velasco et al., 2024). Este vacío formativo se ha vinculado con la perpetuación de actitudes y prácticas sexistas en el ámbito educativo (Alonso-Ruido et al., 2025; Bonilla-Algovia et al., 2021; Fernández et al., 2021).

Además, los resultados muestran que las mujeres presentan una mayor sensibilidad hacia la necesidad de integrar la igualdad de género en la formación docente en comparación con los hombres. No obstante, no se reportaron diferencias significativas en la conciencia sobre las desigualdades de género ni en la percepción de la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género. Estos hallazgos contrastan con los de Miralles-Cardona et al. (2020), quienes observaron que los hombres mostraban una mayor sensibilidad institucional y conciencia sobre las desigualdades de género, mientras que las mujeres eran más sensibles a la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente. Asimismo, difieren parcialmente del estudio de Alonso-Ruido et al. (2025), donde no se hallaron diferencias en la conciencia sobre desigualdades de género, pero sí en la percepción de la sensibilidad institucional y la inclusión de la perspectiva de género, siendo los varones quienes valoraban más positivamente la respuesta institucional, mientras que las mujeres mostraban mayor acuerdo con la necesidad de integrar esta perspectiva en la enseñanza. En coherencia con estos resultados, el análisis por provincias revela que las mujeres presentan puntuaciones consistentemente superiores en la escala ESFIG, lo que podría indicar una mayor concienciación respecto a la igualdad de género en el ámbito formativo. Asimismo, se observa que la dimensión mejor valorada en todas las provincias fue la incorporación de la perspectiva de género, mientras que la conciencia de desigualdades obtuvo los valores más

bajos. Esto último pone de relieve una limitada problematización del estudiantado sobre las estructuras que perpetúan la desigualdad, y plantea la necesidad de reforzar esta dimensión para avanzar hacia una formación docente verdaderamente crítica y transformadora.

El segundo objetivo de este trabajo consistió en explorar las percepciones sobre la formación en igualdad de género desde una perspectiva cualitativa. Los testimonios revelan una demanda clara de una formación más estructurada en este ámbito, al destacar que la preparación actual es insuficiente y sugerir la integración de la perspectiva de género en el currículo universitario. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que defienden la necesidad de una formación más completa y continua en igualdad de género (Alonso-Ruido et al., 2025; Bejarano et al., 2021; Miralles-Cardona et al., 2020). La falta de formación específica limita las herramientas prácticas disponibles para el alumnado de magisterio, afectando su capacidad para identificar y abordar desigualdades en entornos educativos, muchas veces manifestadas a través del currículum oculto (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018; Stevens y Martell, 2019). Además, los testimonios coinciden en que la responsabilidad de adquirir estos conocimientos recae principalmente en la iniciativa individual, lo que reduce el impacto de la formación en igualdad de género (García-Lastra, 2022; Otero et al., 2022). Esto subraya la necesidad de que las políticas educativas y los programas formativos adopten un enfoque integral y estructurado, garantizando una formación efectiva en igualdad de género más allá de la motivación personal del profesorado o las prioridades institucionales (Aragón et al., 2020; González-Pérez, 2018; Resa, 2023).

Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad urgente de revisar los programas formativos y de implementar estrategias educativas que promuevan una formación con perspectiva de género. En esta línea, Miralles-Cardona et al. (2020) subrayan la importancia de incorporar la perspectiva de género en la formación docente desde tres niveles: el ideario y los planes de centro, el currículo y los programas de estudio, y la conciencia individual de género. Asimismo, resulta esencial desarrollar y fortalecer políticas educativas que aseguren una formación continua en igualdad de género (Matus-Castillo et al., 2023; Pinedo et al., 2018), garantizando que el profesorado, como agente de cambio social, disponga de las herramientas necesarias para desarticular nuevas formas de sexismo (Bonilla-Algovia et al., 2021; Otero et al., 2022). Según Alonso-Ruido et al. (2025), la universidad tiene una responsabilidad social ineludible, especialmente en las Ciencias de la Educación, donde este compromiso con el desarrollo integral del alumnado se convierte en una cuestión de justicia social. Solo mediante una formación integral, transversal y basada en un enfoque coeducativo (Bonilla-Algovia y Carrasco, 2024; Subirats y Anguita, 2021) será posible transformar las prácticas pedagógicas, promover la equidad en los entornos educativos y generar un impacto significativo y duradero en la próxima generación de profesionales de la educación (Fernández et al., 2021; Tomé et al., 2021).

Finalmente, aunque este estudio proporciona información relevante sobre la formación en igualdad de género desde la perspectiva del alumnado de magisterio, presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, la naturaleza transversal del diseño impide examinar la evolución de las percepciones a lo largo del tiempo y las respuestas podrían haber estado condicionadas por la deseabilidad social. En segundo lugar, aunque los resultados del estudio son teóricamente sólidos, convendría contrastar las percepciones del alumnado con la del profesorado y equipos decanales. Para futuras investigaciones, se podría evaluar la efectividad de los programas formativos en igualdad de género mediante diseños longitudinales, incorporando enfoques de investigación participativos, favoreciendo una aplicación más efectiva de la perspectiva de género en la enseñanza. De otra parte, en la muestra se observa una marcada sobrerrepresentación de mujeres (aproximadamente un 80 %), lo que refleja una realidad social y estructural ligada a la feminización de la enseñanza. Esta tendencia es consecuencia del sistema patriarcal y androcéntrico, que ha asignado históricamente el rol docente a las mujeres, vinculándolo con atributos como el cuidado, la maternalidad, la sensibilidad y la emocionalidad. Este desequilibrio de género en la muestra puede influir en las percepciones y resultados obtenidos, por lo que es un aspecto relevante a considerar al interpretar y generalizar los hallazgos del estudio.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se ha realizado con el apoyo de un Contrato Predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La investigación se enmarca en el proyecto “Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación” (SBPLY/21/180501/000065), dentro de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia tecnológica, cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Además, este artículo presenta resultados de la investigación llevada a cabo en el marco de la Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca (ref. CATEDRA2019-002), resultado del convenio firmado entre la Universidad de Alcalá (UAH) y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha en 2019.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Se garantizó la confidencialidad de la información y se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes. Ambos estudios fueron aprobados por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alcalá (CEIP/2022/2/022 y CEID/2022/3/058). El uso de herramientas de inteligencia artificial se limitó a apoyo técnico, sin generar datos ni sustituir el juicio de las personas autoras, y todo el contenido fue revisado y verificado para asegurar su exactitud.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; metodología, A.G.P. y E.B.A.; software, A.G.P. y E.B.A.; análisis formal, A.G.P.; investigación, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; recursos, A.G.P. y C.C.C.; análisis de datos, A.G.P.; redacción del borrador original, A.G.P.; redacción, revisión y edición, A.G.P., E.B.A. y C.C.C.; adquisición de financiación, C.C.C.

Referencias

- 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-Ruido, P., Rodríguez-Gil, A. M., Estévez, I. y Regueiro, B. (2025). Igualdad de género y sexismo: una mirada desde la perspectiva del estudiantado de Ciencias de la Educación. *Educación*, 61(1), 53-68. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2241>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Arandía, M. (2021) La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista Estilos de aprendizaje*, 14, 62-74. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394/4492>
- Aragónés, M., Rosser, A. y Gil, 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>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Tellez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>

- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin America countries. *Anales de Psicología*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Bonilla-Algovia, E., & Carrasco Carpio, C. (2024). Analizando la coeducación: perspectiva de las familias, el profesorado y la población adolescente. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 797-807. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.89308>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Otero-Gutiérrez, G. y Monreal-Gimeno, C. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 129-144. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Cordón, S., Gutiérrez, P. y Cubo, S. (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>
- Cortés, M. S. A., Anabalón, Y. A. y Vega-Román, E. (2025). ¿Cambio institucional de género en Educación Superior? Resistencias y perspectivas desde una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Fuentes*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26525>
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda. Revista Universidad, Ética Y Derechos*, 1(5), 60-76. <http://dx.doi.org/10.25267/Rueda.2020.i5.07>
- Fernández, P., Jaureguizar, J. y Idoiaga, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en educación superior y formación profesional. *Educación XX1*, 24(2), 421-440. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28225>
- García-Lastra, M. (2022). Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 33-45). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>
- 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Kitta, I. y Cardona-Moltó, M. C. (2022). Students' perceptions of gender mainstreaming implementation in university teaching in Greece. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 457-477. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2023006>
- 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>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264.
- Martínez García, A. y Suberviola, I. (2024). Revisión bibliográfica sistémica de las principales dimensiones de la igualdad de género desde una óptica coeducativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-766>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J. y Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender in Physical Education Teacher Education (PETE) in

- Chile: Teacher educators' beliefs and practices). *Retos*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- 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>
- ONU Mujeres (2021). La igualdad de género. <https://lc.cx/OMPVRh>
- Otero, G., Cárdenas, R. y Monreal, M. C. (2022). Instrumentos para el análisis de la coeducación en los centros educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 213-226. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655>
- 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 XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B. y Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Stevens, K. y Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Iqual. Revista de género e igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/igual.369611>
- Suberviola, I. (2023). La educación en y para la igualdad en la formación inicial de las licenciaturas de educación preescolar y primaria a través de la investigación-acción: perspectiva Agenda 2030. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 18, 449-463. <https://doi.org/10.18002/cg.i18.7513>
- Subirats, M. y Anguita, R. (2021). *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49481>
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Ediciones Octaedro
- Valdivieso, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez-Menéndez, M. C. y Vila-Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Velasco, E., Meza, P. y Hurtado-Reina, J. (2024). Presencia del principio de igualdad de género en las Guías Docentes del Grado de Educación Primaria en España. *Revista complutense de educación*, 35(1). <https://doi.org/10.5209/rced.82933>
- 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>
- Zippel, K., Ferree, M. M. y Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German Universities: Vernacularizing the battle for the best brains. *Gender and Education*, 28(7), 867-885. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229>