



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster
**Razones de padres y madres de familia
para matricular a sus hijas en una escuela diferenciada**

Presentado por
Enrique G. Gordillo

Tutora
Dra. Almudena Moreno Mínguez

Valladolid, junio del 2018

Resumen

En la literatura que explora las razones de los padres para matricular a sus hijos en una determinada escuela suele estar ausente el tema del género. Este se torna relevante se señala la existencia de una brecha de género que perjudica a las niñas en la escuela. Dentro de las intervenciones propuestas para remediar la situación destaca la educación separada por sexos o diferenciada, cuyos defensores afirman que se relaciona con ventajas para las niñas, en especial si padecen desventaja social. Algunos expertos señalan que, al matricular a sus hijas en escuelas diferenciadas, los padres realizan una opción por lo académico, lo que contribuye a crear un contexto singular, capaz de explicar las ventajas señaladas. Esta opción supone en ellos un conocimiento previo de dichas ventajas, así como una serie de creencias sobre la educación diferenciada. Para indagar si existe evidencia a favor de ello, el presente estudio exploró —mediante una encuesta— las razones de los padres de niñas ($n = 18$) de una escuela femenina de Valladolid para haberlas matriculado allí. Estas razones fueron comparadas con las de un grupo de padres ($n = 17$) de una escuela mixta cercana. Ambas escuelas atendían a población de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Aplicando estadística descriptiva y análisis inferenciales, se encontró que las principales razones para escoger la escuela diferenciada fueron pedagógicas (modelo formativo, rendimiento, profesores) y prácticas (cercanía, gratuidad), y que, salvo la edad, ninguna variable sociodemográfica estaba relacionada con la elección de una escuela diferenciada. No obstante, las creencias de estos padres sobre la educación separada eran positivas.

Abstract

Literature that explores parental reasons for school enrolment often leaves gender out of the equation. Gender issues become salient in a context in which some argue that an existing gender gap affects particularly girls at school. Among the proposed remedial interventions, single-sex schooling is proposed by its advocates as a particularly convenient proposal, as it is related to several advantages for girls, especially for disadvantaged ones. Some experts argue that enrolling their daughters in single-sex schools requires parents to make a pro-academic choice, that contributes the creation of an environment capable of explaining the aforementioned advantages. This pro-academic choice assumes that parents know the advantages that single-sex schools offer to girls beforehand, as well as sustain several positive beliefs towards them. To raise evidence to favour or disfavour this rationale, reasons for enrolling their daughters in an all-girls school were collected, using surveys, among a group of parents ($n = 18$), and compared to those of a group of parents ($n = 17$) of girls enrolled in a coeducational school. Both schools served a working-class population. Descriptive statistics and inferential analysis showed that the most important reasons for parents of single-sex schoolgirls were mainly pedagogical (curriculum, achievement, teachers) and practical (near home, free). No sociodemographic variable was related to preference of the single-sex school. Nonetheless, parents of the all-girls school sustained some positive beliefs regarding this type of education.

Índices

Índice general

Resumen	iii
Abstract.....	iii
Índices.....	v
Índice general	v
Índice de tablas	vii
Reconocimientos	ix
1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Revisión de la literatura.....	8
1.3. Objeto y objetivos del estudio	18
2. Método.....	23
2.1. Participantes.....	23
2.2. Instrumento.....	25
2.2.1. Eliminación de preguntas.	26
2.2.2. Inclusión de nuevas preguntas.....	27
2.3. Diseño.....	35
2.4. Procedimiento.....	37
3. Resultados.....	41
3.1. Análisis de datos.....	41
3.2. Resultados.....	43
3.2.1. Conocimiento de efectos y matrícula.	45
3.2.2. Creencias y matrícula.	47
3.2.3. Religión y matrícula.	51
3.2.4. Razones en general.	52
4. Discusión	61
Referencias	65

Índice de tablas

Tabla 1	14
Tabla 2	19
Tabla 3	27
Tabla 4	30
Tabla 5	31
Tabla 6	33
Tabla 7	38
Tabla 8	42
Tabla 9	43
Tabla 10	44
Tabla 11	45
Tabla 12	46
Tabla 13	48
Tabla 14	50
Tabla 15	52
Tabla 16	53
Tabla 17	53
Tabla 18	55
Tabla 19	56
Tabla 20	106
Tabla 21	106
Tabla 22	107
Tabla 23	107
Tabla 24	108
Tabla 25	108
Tabla 26	109
Tabla 27	109
Tabla 28	110

Reconocimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el concurso de muchas personas o instituciones que directa o indirectamente colaboraron conmigo en su realización. A todas ellas les debo reconocimiento y mi más profundo agradecimiento:

- Fundación Carolina
- Universidad de Valladolid
- Universidad Católica San Pablo
- Gonzalo Fernández del Carpio
- Juan Pablo Manrique
- Héctor Cruz
- Miguel Salazar
- Alonso Quintanilla Pérez-Wicht
- José Luis Riera
- Manuel Brisset
- Josep Maria Barnils
- Inés Ruiz Requies
- Almudena Moreno
- Cornelius Riordan
- Jaume Camps
- Carlos Fernández
- José Luis Martínez López-Muñiz
- Isabel de los Mozos Touya
- Renzo Rivera
- Macarena Del Valle
- Benito Arias

Hay personas a las que también me gustaría mencionar explícitamente, pero, por respeto a acuerdos tácitos o explícitos de confidencialidad, no puedo hacerlo. Estoy pensando, en particular, en las directoras y en los padres de familia de las escuelas que intervinieron en el estudio, así como en el personal de la Dirección Provincial de Educación de la Junta de Castilla y León; a ellos va también mi agradecimiento.

Por último —y, sin embargo, más cercano a mi corazón— el agradecimiento más hondo va para el amor y la paciencia de mis tres hijos y, en especial, de mi esposa, quien —parafraseando a Sugrue— tuvo que hacerse cargo de la casa sola y en silencio, y hacer que los niños no se incordiaran mucho porque su padre estaba ocupado trabajando en el despacho en esa cosa llamada «tefeeme».

1. Introducción

1.1. Planteamiento del problema

El estudio de las razones de los padres de familia¹ para escoger un determinado tipo de escuela para sus hijos ocupa un espacio importante en la literatura científica de los últimos años, en particular en aquellos países en donde el movimiento por la libre elección de escuela o *school choice* ocupa un lugar relevante en el debate social (Beavis, 2004; Bosetti, 2004; Hunter, 1991; Mandic et al., 2017; Murray, 2016; West & Varlaam, 1991; Yaacob, Osman, & Bachok, 2015). En localidades en las que predomina la zonificación escolar —modo de organización macroeducativo que asigna a los estudiantes de escuelas públicas a aquellas más cercanas a sus domicilios—, el movimiento ha surgido como una reacción que aboga por ofrecer a los padres más poder en la elección de la escuela que consideren más apropiada sin considerar la proximidad o lejanía a su lugar de residencia. Varios países desarrollados —en especial desde la década de los ochenta— vienen experimentando un impulso en sus marcos normativos referidos a la educación para buscar otorgar a las familias un mayor radio de acción en la decisión por la escolarización de sus hijos (Escardíbul & Villaroya, 2009). España no fue ajena a ese proceso, razón por la cual sus familias gozan hoy en día de considerable libertad en dicha elección. Sin embargo, en este país las motivaciones parentales han vuelto a la mesa de trabajo de los investigadores con el objetivo de verificar el impacto de dicha normativa en la sociedad (Escardíbul & Villaroya, 2009; Green, Navarro-Paniagua, Ximénez-de-Embún, & Mancebón, 2014), así como la relación de su puesta en práctica con diversos factores contextuales de relevancia actual, como el bilingüismo (Vega-Bayo & Mariel, 2015) o la inmigración (Farre, Ortega, & Tanaka, 2018).

Algunos han señalado que este estudio de las motivaciones parentales en la elección de escuela es singularmente importante en el contexto europeo contemporáneo. Jackson y Bisset (2005) afirman que el mercado laboral actual probablemente ya no brinde garantías de que las empresas puedan ofrecer trabajos estables durante largo tiempo a los jóvenes que se incorporan a él. Por ese motivo —y en sintonía con teorías sociológicas credencialistas de interpretación de la educación (véase el capítulo 3 en Bonal, 1998)— cada vez más los puestos de trabajo remunerado requerirán de una mayor acreditación de credenciales por parte de quienes deseen tomarlos. Esta acreditación será particularmente importante para jóvenes que no procedan de clases sociales altas, las que hasta cierto punto —como indican los autores mencionados basándose en diversas fuentes consultadas por ellas— gozan de la transmisión automática de los bienes culturales que aseguran su estatus económico y social. Los padres de clases sociales menos favorecidas se verán, con mayor razón, obligados a hacer una elección cuidadosa de la institución que otorgará dichas credenciales a sus

¹ Con el fin de conseguir brevedad lingüística y facilidad de lectura, en el presente trabajo se evitará el uso de locuciones tales como «padres y madres de familia», «hijos e hijas», «profesores y profesoras»; este uso se reservará únicamente para cuando convenga especificar si estamos distinguiendo uno y otro género. En todos los demás casos, se aprovechará el rasgo de inclusión que poseen los sustantivos masculinos en castellano (*padres, alumnos, profesores*) para englobar a sus contrapartes femeninos.

hijos, lo que genera cierta ansiedad alrededor de dicha decisión. Si bien es cierto, en principio Jackson y Bisset describen este panorama para el contexto inglés de inicios del siglo XXI, creemos que es extensible a otras realidades como la española actual, especialmente en el contexto de la lenta recuperación de una importante crisis económica.

El tema de las motivaciones parentales para elegir escuela se volverá más importante cuando entre los elementos tomados en cuenta para la decisión o entre las opciones en las que se mueva esta intervienen algunos tan sensibles como el de la preferencia por la educación diferenciada o la coeducación.

Se entiende por *coeducación* la reunión de estudiantes de ambos sexos en las mismas aulas durante la sesión escolar. Se trata de una modalidad de agrupamiento relativamente reciente (Gordillo, 2015), cuya implantación en la educación formal occidental estuvo originada por razones económicas y político-sociales, asociadas a reivindicación de derechos de la mujer, principalmente al acceso a la misma educación que los varones (Camps Bansell, 2018; Riordan, 2009). La *educación diferenciada*, por su parte, consiste en la separación de los estudiantes en razón de su sexo en escuelas o aulas diferentes.² Se trata de una modalidad que predominó durante buena parte de la historia de la escuela como institución, y aunque hoy es la minoritaria en muchos países del mundo (EASSE, 2006), está experimentando un resurgimiento en distintos sistemas escolares occidentales (Barnils, 2009), al punto de que, en países como Estados Unidos, por ejemplo, algunos hablan de un «boom» o explosión en su implantación reciente en el sector público (Pahlke, Hyde, & Allison, 2014, p. 1044).

El mencionado resurgimiento de la educación diferenciada ha suscitado un fuerte debate en medios académicos (Halpern et al., 2011; Pahlke & Hyde, 2016; Salomone, 2013) y en la opinión pública (Tortuga Pedagógica, 2005; Trahtemberg, 2014; Zenit, 2003) respecto a cuál es la modalidad que produce los mejores efectos escolares: si la mixta o la segregada.³ Son varios los autores, sin embargo, que señalan que dicha discusión

² Dentro del paraguas del término, existen diversas modalidades de separación de los estudiantes, desde la que separa en escuelas diferentes a hombres y mujeres (en cuyo caso hablamos de *escuela diferenciada*) hasta la que tiene a ambos sexos en el mismo edificio pero en aulas diferentes, con espacios de interacción intersexual reservada a algunas clases o situaciones extracurriculares (recreos, comidas, ceremonias, etc.); en este caso hablaremos de *coeducación reflexiva* (Camps Bansell, 2018), *intereducación* (Gordillo, Rivera, & Gamero, 2014; Trulli, 2013) o, en inglés, *dual academy* (Ibanez, 2011).

³ Por mor de la simplicidad para las mediciones que nos proponemos, en el presente estudio utilizaremos los términos escuela o educación *mixta* y *coeducativa* como sinónimos; lo mismo se hará con escuela o educación *segregada*, *separada* y *diferenciada*. Hay que indicar que existen autores que sostienen que cada uno de estos términos porta un sesgo, o añade o quita un dato esencial al contenido del fenómeno abordado. Por ejemplo, del lado de la educación que reúne a hombres y mujeres, algunos distinguen entre *educación mixta* y *coeducación*: la primera sería la mera reunión de hombres y mujeres en las mismas aulas, pero sin atender a la remediación de estereotipos y estructuras de dominación de género nocivas para ambos (aunque en particular para las mujeres); la coeducación, en cambio, además de reunirlos, trabajaría por la eliminación de dichos elementos negativos (Ballarín Domingo, 2018; Bonal, 1997). Del lado de la separación, hay quienes distinguen entre educación *segregada* (término muchas veces usado por los detractores de la separación por sexos) y educación *diferenciada*: análogamente, la primera consistiría en la mera separación de los sexos en sendas aulas o escuelas; la segunda aprovecha el hecho de la separación para brindar a cada sexo una atención especializada, diseñada según sus necesidades y

presenta argumentos políticos, religiosos o de otra índole, antes que científicos (Mael, Alonso, Gibson, Rogers, & Smith, 2005), así como síntomas de ideologización (Ahedo Ruiz, 2015; Enkvist, 2007; Gordillo, 2017), todo lo cual ha terminado generando una creciente polarización (Bigler, Hayes, & Liben, 2014).

A pesar de ello, el debate ha logrado generar un importante corpus de evidencia empírica (véase, por ejemplo, las revisiones de Cheung, 2015; Kessels, 2016; Mael et al., 2005; Smithers & Robinson, 2006; Smyth, 2010), aunque son varios quienes afirman que, más allá de resultados favorables a una y otra modalidades en diversos aspectos puntuales, no hay aún resultados concluyentes (Gordillo, 2017; Mael et al., 2005; Riordan, 2015).

En el marco del interés por las motivaciones parentales del que venimos tratando, el debate entre la educación diferenciada y la coeducación, y en especial el estudio científico de los beneficios o no de la educación diferenciada, se revelan como un elemento singularmente importante para las niñas, en cuyo caso algunos colectivos feministas han llegado a afirmar que la institución escolar como tal las ha *traicionado*, debido a los resultados negativos que obtienen en la escuela en diversos aspectos en comparación con los varones (Wellesley College Center for Research on Women, 1995).

Ciertamente, en las últimas décadas la literatura científica y no científica ha descrito con profusión la existencia de brechas de género que afectan a las niñas en el ámbito escolar. Por ejemplo, se ha descrito que gozan de menos atención por parte de maestros y maestras (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Wellesley College Center for Research on Women, 1995), que son afectadas en mayor medida por los prejuicios de aquellos sobre todos los estudiantes (Damico & Scott, 1987; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999); algunos hipotetizan que esto afecta su autoestima (Cribb & Haase, 2016; Damico & Scott, 1987), al igual que el trato grosero que en ocasiones reciben de sus compañeros varones (Gordillo, Cahuana Cuentas, & Rivera, 2016), y otros problemas de relaciones de género presentes en el aula escolar (Kling et al., 1999). Al mismo tiempo, se ha documentado su menor rendimiento en asignaturas relacionadas con las ciencias duras (denominadas *STEM*, por sus siglas en inglés), aparentemente debido a que presentan una menor autoconfianza académica, aunque no determinada por diferencias innatas de capacidad (OECD, 2015).

A propósito de estas brechas, existe la creencia extendida de que la educación segregada es buena para las niñas (Jackson & Bisset, 2005), en particular en los aspectos académicos (West & Varlaam, 1991). Ciertos estudios parecen recoger evidencia que atestigua esta creencia en padres de familia (West & Hunter, 1993), así como el hecho de que en algunos países, como el Reino Unido, hay más niñas que niños estudiando en escuelas diferenciadas (Jackson & Bisset, 2005; Malacova, 2007).

características específicas y diferentes —de ahí el nombre—; esto se haría con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje y el desarrollo de mejores resultados socioemocionales, incluyendo el derribo de estereotipos de género (Pérez Ribas, 2017).

Esta creencia, no obstante, parecería estar avalada por cierta evidencia empírica. Por ejemplo, respecto a rendimiento académico, en Corea del Sur, donde entre 1974 y el año 2009 los estudiantes —a partir de 8.º grado— eran distribuidos al azar entre todas las escuelas del país,⁴ se encontró que las niñas que provenían de escuelas diferenciadas obtenían mejores resultados en matemáticas (Kim & Law, 2012) y en otras áreas del currículo (Park, Behrman, & Choi, 2013) que las niñas de escuelas mixtas.⁵ Pahlke y sus colaboradoras (2014), como fruto de un metanálisis con 184 estudios y 1.6 millones de estudiantes, hallaron que, para las niñas, la separación por sexos tenía un tamaño de efecto favorable de .22 en resultados académicos del área verbal,⁶ mientras que Signorella y sus colegas, tras un metanálisis con una muestra más pequeña⁷ encontraron para la educación segregada un tamaño de efecto de .18 favorable a las chicas en la misma área curricular (Signorella, Hayes, & Li, 2013). Malacova, por su parte, trabajando con datos nacionales representativos de toda Inglaterra, y tras controlar por diferencias iniciales, encontró mejores resultados en alumnas de escuelas diferenciadas en pruebas nacionales estandarizadas, resultados que beneficiaban especialmente a niñas con desventajas en cuanto a rendimiento (Malacova, 2007). Respecto a otros factores, como las características socioemocionales, otros estudios encuentran resultados beneficiosos, como el experimento natural y longitudinal estudiado por Eisenkopf, Hessami, Fischbacher, y Ursprung (2015), quienes hallaron un incremento en la autoconfianza de niñas suizas que estudiaban en aulas diferenciadas, o el experimento llevado a cabo por Kessels y Hannover en Berlín, que incluyó asignación aleatoria a los grupos control y experimental, y cuyo hallazgo principal fue un incremento en el autoconcepto de las niñas de escuelas diferenciadas con respecto a sus competencias para estudiar Física, en comparación con sus contrapartes de escuelas mixtas (Kessels & Hannover, 2008). Respecto a la eliminación de estereotipos de género, como la elección por parte de las niñas de asignaturas consideradas atípicas para su género (como las mencionadas *STEM*), estudios como el longitudinal llevado a cabo por Sullivan y sus colaboradores (2017) encontraron en las mujeres que provenían de escuelas diferenciadas no solo una mayor elección de este tipo de asignaturas, sino incluso la mayor elección —a lo largo de la vida— de empleos y carreras considerados también atípicos para ellas. En España, Vázquez Alonso y Manassero Mas (2008), trabajando con una muestra representativa de la totalidad de las Islas Baleares, encontraron que la educación diferenciada aumentaba en las niñas la probabilidad de elegir cursos de ciencias. Así mismo, uno de los resultados más sólidos en el ya mencionado metanálisis de Pahlke y sus colaboradoras fue el referido a la menor prevalencia de estereotipos de género en las escuelas exclusivamente femeninas: el tamaño del efecto que las escuelas

⁴ En otras palabras, trabajando con un muestreo aleatorio que eliminaba diferencias iniciales entre los grupos comparados, así como con muestras de muy amplia representatividad.

⁵ Existe, sin embargo, evidencia en contra. Por ejemplo, trabajando también con datos de Corea del Sur, Sohn (2016) halla resultados nulos. También con la misma población, pero con otra muestra, Pahlke y sus colaboradoras llegan a resultados nulos (Pahlke, Hyde, & Mertz, 2013).

⁶ Se trata de un efecto bajo pero significativo. Al respecto de la interpretación de este y los demás tamaños del efecto indicados en esta sección, son muy útiles los comentarios de Riordan (Riordan, 2015; capítulo 3).

⁷ Se trata de la corrección que Signorella y sus colaboradoras practicaron al corpus muestral seleccionado por Mael y los suyos (2005). El contexto que ayuda a comprender la importancia de la investigación realizada por estos últimos autores, los errores hallados en ella por Signorella y sus colegas, y el contraste de las conclusiones de ambos estudios se puede ver en el apéndice en Gordillo (2017).

diferenciadas tienen sobre la aparición de esta clase de estereotipos es $-.57$, según los estudios de mejor calidad que encontraron⁸ (Pahlke, Hyde, et al., 2014). Además de los resultados reseñados, son varios los autores que coinciden en que estos efectos favorables de la educación diferenciada para las niñas parecen ser más significativas para aquellas provenientes de contextos desfavorecidos, como minorías étnicas, clases bajas, familias con ingresos económicos bajos, etc. (Jacobs, 2015; Lee, 1998; Riordan, 1998). En ese sentido, la educación diferenciada puede ser vista como una intervención preventiva o remedial (Arms, 2007; Salomone, 2001) particularmente ventajosa para las mujeres (Bowe, Desjardins, Clarkson, & Lawrenz, 2015).

Sin embargo, ¿son conscientes de estos datos —o manifiestan creencias a favor de la educación diferenciada— los padres de familia que deciden matricular a sus hijas en una escuela de este tipo en España? ¿Hacen una opción deliberada por la modalidad diferenciada como intervención remedial o preventiva, efectivamente? Algunos creen que sí, y que, precisamente, en ello reside una de las hipótesis explicativas del éxito de las escuelas separadas, en especial para poblaciones vulnerables.

Desde la sociología de la educación, el norteamericano Cornelius Riordan ha propuesto diversas hipótesis explicativas de los buenos resultados que las escuelas diferenciadas han obtenido en investigaciones principalmente estadounidenses, pero también internacionales.⁹ Un subconjunto de sus argumentos tiene que ver con una hipótesis que él ha denominado «*pro-academic choice*», y que se podría traducir como ‘opción por lo académico’. Para él, de hecho, se trataría de la «*key explanatory variable*» o ‘variable explicativa clave’ (Riordan, 1998, p. 56) del éxito de este tipo de escuelas.

La lógica de su propuesta comienza por describir la existencia, al interior de las escuelas (principalmente *middle schools* y *high schools*),¹⁰ de diversos tipos de culturas creadas por los estudiantes. Algunas de estas son compatibles y favorables a los valores académicos, mientras que otras son claramente opuestas a ellos, y hasta «funcionan como obstáculos para el desarrollo y subsistencia de una cultura académica» (Riordan, 2015, p. 51; la traducción es nuestra). Estas culturas antiacadémicas cobran diversas formas, desde las que simplemente distraen la atención de los estudiantes de lo académico hacia elementos con los que típicamente los adolescentes buscan sobresalir (deportes, atractivo físico, vida social, popularidad, etc.), hasta formas más duras e incompatibles con lo académico como violencia, uso de sustancias prohibidas, quebrantamiento de la ley, acoso, etc. En esta descripción creemos ver un reflejo de lo que Paul Willis describió entre los estudiantes de las clases obreras inglesas de los años setenta respecto a su rechazo de lo escolar y académico por parte de los jóvenes como una forma de defensa ante el sistema (véase el capítulo 4 en Bonal, 1998).

⁸ Controlados y con ponderación de covariables.

⁹ En sus primeros trabajos, Riordan hablaba de 8 argumentos (1994); posteriormente, amplió la lista a 12 (1998); finalmente, a la luz de la evidencia empírica recogida durante los siguientes años, fijó la lista, en su libro más reciente, en 10 (2015).

¹⁰ En Estados Unidos, la *middle school* es un nivel intermedio entre la escuela primaria y la secundaria, y es cursada por estudiantes de entre 10 y 13 años, aproximadamente. En ellas estos gozan de más libertad porque pueden elegir algunas de sus asignaturas. Véase un comentario adicional en la siguiente página.

Con base en los estudios que analizó, Riordan afirma que en las escuelas coeducativas hay una predominancia de culturas juveniles antiacadémicas. Incluso, llega a decir que, en ocasiones, estas son impulsadas inadvertidamente por las propias escuelas. En las diferenciadas, en cambio, afirma que predominan las culturas que privilegian lo académico, de modo que hay más orden y control. En ese sentido, los padres de familia que buscan para sus hijos un ambiente en el que se privilegien los estudios, en detrimento de dichas culturas antiescolares, estarían haciendo una opción por lo académico al matricular a sus hijos en escuelas diferenciadas. Esta opción, dirá Riordan, tiene la ventaja de que es compartida tanto por los padres como por los maestros, directivos y los propios alumnos de las escuelas diferenciadas. Será este elemento, el de una «*shared set of values*» o ‘conjunto compartido de valores’ (Riordan, 2015, p. 53), el que hará que la escuela rinda efectos positivos sobre los estudiantes, en especial —dirá este autor— si provienen de contextos sociales en desventaja, si son mujeres, y si la elección por una escuela diferenciada tiene lugar en un contexto en el que esta modalidad no es la mayoritaria (Riordan, 1998).

Riordan describe que el mecanismo por el cual esto ocurre pasa por la intencionalidad de estos estudiantes pobres y marginados —y en concreto de sus padres— por progresar y mejorar su futuro en el mercado laboral —reminiscencia del credencialismo al que aludíamos al inicio—, por lo que sus exigencias a la escuela serán mayores, y sus deseos de aprovecharla, todavía más. Esto generará, por parte del centro educativo, el deseo de satisfacer dichas exigencias. Esta combinación de voluntades estará en el origen de la anulación de los valores de las culturas antiacadémicas que podrían estar presentes (Riordan, 1998). De hecho, Riordan afirma que en las escuelas diferenciadas estas culturas antiacadémicas también existen, pero que son menos prevalentes precisamente por el efecto de dicha opción por lo académico hecha por padres, maestros y estudiantes (2015).

Es importante recordar aquí que la hipótesis de Riordan está pensada sobre la base del sistema escolar estadounidense. A diferencia de España, donde existen dos niveles escolares obligatorios (primaria y enseñanza secundaria obligatoria o E. S. O.), y uno previo no obligatorio pero consuetudinariamente considerado como tal (preescolar, denominado en España *infantil*), en Estados Unidos existen cuatro: *Kindergarden*, *elementary school*, *middle school* y *high school*, cada uno de los cuales ocupa aproximadamente 4 grados. También a diferencia de lo que ocurre en España, donde la mayoría de escuelas ofrecen varios niveles educativos juntos, en Estados Unidos es común que las escuelas públicas ofrezcan únicamente un nivel. Esto implica que, en la práctica, los estudiantes estadounidenses tienen que cambiar de escuela, en promedio, cada cuatro años, lo que enfrenta a sus padres —y a ellos también, en la medida en que van alcanzando la madurez cognitiva suficiente— con el subsiguiente proceso de elección de una escuela nueva. Sin embargo, creemos que el núcleo central de la hipótesis propuesta por Riordan se puede aplicar a otras latitudes aun cuando posean una estructura organizativa escolar distinta. Consideramos que el hecho de manifestar una elección deliberada por lo académico podría ser igualmente verificado en localidades como España, si bien solamente en los padres de familia, quienes son los que toman la decisión cuando sus hijos son aún muy inmaduros para hacerlo.

De la argumentación presentada, empero, no es difícil objetar que carece de especificidad respecto a la naturaleza segregada de la modalidad de agrupamiento escolar. De hecho, el mismo Riordan reconoce que su argumento de la sintonía entre lo que los padres buscan y la escuela ofrece se apoya en las tesis propuestas por Coleman en su estudio pionero respecto a los elementos que caracterizan a las escuelas exitosas (véase Coleman & Hoffer, 1987). De este modo, se podría decir que cualquier escuela exitosa, independientemente de que sea diferenciada o mixta, pública o privada, religiosa o laica, etc., lo será siempre y cuando se halle en su interior rasgos de un dinamismo sociológico consistente con este conjunto compartido de valores o «value consensus» (Coleman & Hoffer, 1987, p. 62). Sin embargo, Riordan defiende su argumentación afirmando que, en realidad, la dinámica propuesta funciona precisamente por las características propias de las escuelas diferenciadas, en especial las relativas a cuestiones como el mayor orden y control presentes en ellas, su menor prevalencia de culturas antiacadémicas, más posibilidades de liderazgo para ambos sexos, etc., y que son estas las que motivan a los padres a elegir las (Riordan, 2002).

En ese sentido, algunos de los argumentos de Riordan parecen encontrar cierto apoyo en evidencia circunstancial. En su estudio sobre las motivaciones de padres de familia ingleses para matricular a sus hijos en escuelas diferenciadas o mixtas, a Jackson y Bisset el análisis de los datos recogidos les permitió plantear la hipótesis de que, en el imaginario parental, existía la proyección de una dicotomía respecto al valor predominante en cada tipo de escuela: «Central to these views is a separation of academic and social advantages and disadvantages, which was clearly to the fore in the minds of parents in our research» (Jackson & Bisset, 2005, pp. 202-203). De hecho, estos investigadores encontraron que los padres de familia de su estudio creían que en las escuelas diferenciadas hay mejores resultados académicos, mientras que otras investigadoras detectaron en su muestra la creencia de que en estas el énfasis está puesto en lo académico (West & Hunter, 1993); West y Varlaam, por su parte, encontraron que al lado de esta creencia en mejores características académicas, existía la percepción, por parte de los padres, de que las escuelas diferenciadas femeninas tenían mejor disciplina; de hecho, terminan recomendando que para ampliar el número de padres que opten por enviar a sus hijas a escuelas mixtas, estas quizá deban incidir en mejorar su imagen exterior respecto a estos aspectos (West & Varlaam, 1991).

Consideramos que la hipótesis de Riordan, respecto a la opción por lo académico realizada por los padres en el momento de matricular a sus hijos en una escuela diferenciada, es relevante para el contexto delineado al inicio, en el que nos preguntábamos si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas porque buscan específicamente las características que estas poseen y que podrían entenderse como una ventaja o una remediación para ellas. ¿Son conscientes los padres de familia de lo que buscan y de que lo que buscan lo podrán encontrar en una escuela diferenciada? ¿Está motivada su opción por estos elementos?

1.2. Revisión de la literatura

A pesar de que, como ya se dijo, la literatura respecto a las motivaciones de la elección de escuela es relativamente abundante, lo es menos aquella que incorpora el tema del género, como señalan Jackson y Bisset (2005). Según estos autores, existe a ese respecto cierta literatura sobre las preferencias de los propios estudiantes,¹¹ pero es menor aún el volumen de la que aborda la visión de los padres de familia (véase Jackson & Bisset, 2005, pp. 196, 198), y menos aún en España.¹² Quizá la razón se deba a que el modelo pedagógico español no contempla el cambio constante de escuelas mencionado previamente para el norteamericano o el inglés, de modo que la decisión de la matrícula en un tipo de escuela u otro en España pasa muy poco por el estudiante. En ese sentido, al explorar las motivaciones de padres de familia, y que además recién inician la experiencia de tener a sus hijas en escuelas mixtas o diferenciadas, nuestra investigación viene a llenar un vacío detectado en la literatura.

El único estudio que constituye una excepción al panorama descrito para el campo académico español es el llevado a cabo por Ignasi Pérez Ribas en dos escuelas diferenciadas de Barcelona (Pérez Ribas, 2017). Este sociólogo parte también de la constatación de que en el debate entre educación segregada y mixta no se ha prestado atención a la opinión de los padres usuarios de la modalidad minoritaria. Es interesante notar que —a diferencia de los otros estudios que reseñaremos a continuación— Pérez Ribas quiso comprobar que los padres de familia contaban con una fuerte base religiosa en su decisión, probablemente debido a que, en sus palabras, «[...] la gran mayoría de escuelas diferenciadas en España son titularidad del Opus Dei» (2017, p. 22).¹³ Esto es interesante debido a que, en cuanto a motivación de padres de familia para decisión de matrícula, el tema religioso no parece haber sido explorado con frecuencia en los estudios científicos, a pesar de que algunos han señalado que el debate mismo se encuentra teñido de posiciones ideológicas y religiosas. Esto parece ser particularmente cierto en el caso de España, donde el debate en algunos sectores acusa fuertes tomas de posición que relacionan a la educación segregada con opciones religiosas, en especial católicas (Europa Press, 2009; PCE Salamanca, 2009). De ello puede colegirse que, en efecto, parece existir en el imaginario colectivo cierta narrativa que vincula a la educación diferenciada con la Iglesia y religión católicas y, en especial, con un grupo dentro de estas: el Opus Dei (Vega Vega, 2012).

Otra hipótesis de Pérez Ribas —y que se conecta especialmente con nuestro estudio— era que los padres de familia ya conocían el modelo diferenciado porque se informaron

¹¹ Como ejemplo nos gustaría mencionar un estudio realizado a finales de los años ochenta en Lima (Perú) por la socióloga Violeta Sara-Lafosse, titulado *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren* (Sara-Lafosse, Chira, & Fernández, 1989).

¹² Existe una investigación que explora las creencias de los padres de familia, estudiantes y maestros alrededor de la educación diferenciada; sin embargo, no se trata de decisión de matrícula, y está enfocada en Estados Unidos (Pahlke, Bigler, & Patterson, 2014).

¹³ Según su página en internet, el Opus Dei es una institución internacional, fundada en España, en 1928, que reúne a cristianos católicos de ambos sexos y distinta condición (sacerdotes, célibes, laicos solteros y casados) con el fin de perseguir los fines propios de dicha religión en el mundo ([www.http://opusdei.org](http://opusdei.org)).

previamente de él, y que existía en ellos la creencia —sobre todo en padres de niñas— de que este tipo de escuelas proveía de mejores oportunidades de igualdad de género. De hecho, sus resultados confirman que la mayoría de los padres de su muestra conocían del modelo educativo diferenciado antes de matricular a sus hijos e hijas en este tipo de escuelas, aunque él hipotetiza que este hecho puede estar relacionado con el alto número de padres y madres que fueron exalumnos de estas escuelas.

El investigador utilizó una encuesta anónima *online* con 18 preguntas, basándose en algunos aspectos en encuestas producidas por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España. Procuró obtener información sobre el nivel socioeconómico de los padres de familia, su religión, nivel de estudios, entre otras variables. Sus datos provinieron de 323 encuestas respondidas por padres y madres de familia de dos escuelas de Barcelona: una de niños y otra de niñas, cada una de las cuales ofrecía todos los niveles educativos desde infantil hasta bachillerato, aunque decidió prescindir del nivel infantil debido a que este era mixto. Ambas escuelas pertenecían a la misma institución patrocinadora. A partir de la percepción subjetiva de los encuestados, se puede afirmar que la mayor parte de los padres encuestados pertenecían a un nivel económico medio y medio-alto (entre 1500 y 3000 euros al mes el segundo grupo más numeroso, y entre 3000 y 6000 la mayoría).

A partir de análisis estadísticos descriptivos y el uso de algunas tablas de contingencia, Pérez Ribas encuentra que los tres motivos más importantes entre los padres de familia de su muestra para haber optado por una escuela diferenciada fueron (a) que la escuela sea católica (con diferencia); (b) los buenos resultados académicos; y (c) el prestigio de la escuela. En análisis más minuciosos detectó que los padres que se autopercebían como de nivel económico más alto daban más importancia a los resultados académicos, incluso por encima de la identidad religiosa de la escuela. En el perfil final, Pérez Ribas termina describiendo al padre de familia típico de su muestra como un usuario de escuela diferenciada de entre 38 y 47 años, con estudios universitarios o de postgrado, exalumno de escuela diferenciada (sobre todo en el caso de las madres), con un nivel de ingresos bueno; la mayoría conoce el modelo de educación diferenciado y escoge la escuela porque es diferenciada y tiene buenos resultados académicos.

Se puede observar que, aun cuando toca el mismo tema, el planteamiento de Pérez Ribas es distinto al del presente estudio. En nuestro caso, el objetivo principal no pasó por conocer en abstracto las razones de los padres para optar por una escuela mixta; en vez de ello, nos interesó saber si los padres de niñas eran conscientes de su opción por una escuela diferenciada en clave de acción remedial o preventiva para asegurar los mentados beneficios que se afirma que esta modalidad de agrupación tiene para ellas. En ese sentido, y por las hipótesis de Riordan descritas más arriba, trabajamos con una población diferente, ubicada en el otro lado del espectro socioeconómico, en opinión de las directoras de las escuelas de las que provinieron los participantes de nuestro trabajo (Directora 1, 2018; Directora 2, 2018).¹⁴ Otra diferencia entre ambos estudios es que el

¹⁴ Por razones de anonimato, las directoras de las escuelas de las que provenían los participantes fueron codificadas como Directora 1 (escuela diferenciada) y Directora 2 (escuela coeducativa).

de Pérez Ribas no contrastó las opiniones de los padres de familia de su muestra con el de alguna escuela similar con agrupamiento diferente (mixta), opción metodológica que nosotros sí tomamos, en consonancia con otros estudios. Finalmente, Pérez Ribas no discriminó la edad de los hijos de los participantes en su estudio, pues encuestó a todos aquellos que voluntariamente deseaban participar, tanto de primaria como de E. S. O. Nosotros, en cambio, recogimos información únicamente de padres que tuvieran hijas en los dos primeros años del nivel infantil, pues creemos que esto aseguraría datos más apropiados o ventajosos, como explicaremos más adelante.¹⁵

Otro estudio similar al nuestro, aunque no realizado en España, es el llevado a cabo por Carolyn Jackson y Moray Bisset en el Reino Unido (Jackson & Bisset, 2005). En su caso, se propusieron analizar las razones de los padres de familia para optar por una escuela diferenciada o una mixta en el sector independiente (i. e., privado, y con un currículo diferente del oficial). Para ello realizaron encuestas (n = 225) y entrevistas (n = 15) a padres de familia de tres escuelas independientes: una de niños, una de niñas y una mixta. A diferencia de Pérez Ribas, los investigadores decidieron recoger información de los padres de familia de niños que estuvieran en el primer año de cada nivel escolar (en su caso, *junior* y *senior*, de algún modo equivalentes a primaria y E. S. O.). La lógica para hacerlo era que para estos padres el momento de la decisión sería de fácil recordación por tratarse de hechos recientes, y porque así sus respuestas no estarían sesgadas por la experiencia que ya hayan podido tener sus hijos en la escuela (véase Jackson & Bisset, 2005, p. 199).

Con análisis de estadística descriptiva y tablas de contingencia, Jackson y Bisset encontraron, sorprendentemente, que para la mayoría de padres con hijos o hijas en escuelas diferenciadas el hecho de que la escuela empleara esta modalidad no fue la razón principal para haberla elegido. En general, para los padres de todos los niños (de todos los niveles y tipos de escuelas) la razón principal fue la reputación de la escuela, así como los resultados que la esta obtiene habitualmente en exámenes de escala nacional. Respecto al criterio de la modalidad segregada como impulsadora de la decisión de matrícula, en el mejor de los casos (padres de niñas de escuela femenina secundaria), ocupó el tercer lugar de importancia entre las razones aducidas por los padres.¹⁶

Esta investigación sí comparó los criterios escogidos por padres de uno y otro tipo de escuela según su modalidad de agrupamiento. Es curioso, en ese sentido, comprobar que, entre los padres de niños y niñas de primaria de escuelas mixtas, el hecho de que la escuela fuera mixta ocupó el séptimo lugar de importancia entre los criterios empleados para definir la decisión.

Es interesante, sin embargo, de cara a las motivaciones de nuestro estudio, señalar que los padres de niñas matriculadas en escuelas diferenciadas de su muestra eran efectivamente portadores de algunas de las creencias respecto a la educación

¹⁵ Véase la sección 2.1, dedicada a los participantes del estudio.

¹⁶ En el caso de los padres de niñas de primaria de la escuela diferenciada, dicha razón ocupó el quinto lugar de importancia.

diferenciada que suponían presentes en dichos colegios, aun cuando el hecho de que las escuelas fueran segregadas no fue el motivo más importante para haberlas escogido. Cuando se les preguntó qué buscaban en una escuela diferenciada, los tres criterios señalados por ellos como más importantes fueron: (a) que en dichas escuelas había conciencia de las necesidades particulares de las niñas; (b) que en ellas había mayor presencia de personal docente de sexo femenino, así como más eficacia o facilidad para enfrentar las dificultades que afirman que tienen las niñas en matemáticas y ciencias; y (c) ausencia de niños para distraer a las niñas.

A pesar de ser un estudio pequeño, el realizado por Anne West y Andreas Varlaam (1991), también llevado a cabo en el Reino Unido, es interesante por varias razones. No se trata de un estudio propiamente diseñado para explorar las razones de la matrícula en escuelas diferenciadas, sino las razones de elección de escuela en general; no obstante, el tema de si la escuela era segregada o mixta fue sacado a relucir por los propios padres como un factor que consideraban a la hora de tomar su decisión. Hay que señalar, sin embargo, que, tratándose del contexto del Reino Unido de fines de los ochenta, la posibilidad real de los padres de elegir una escuela pública para sus hijos era muy limitada. En ese sentido, los investigadores intentaron averiguar cuáles serían las preferencias de los padres si pudieran realmente elegir, y no las motivaciones de una elección efectiva.

En realidad, el estudio fue propuesto porque los autores creían que existían diferencias en las respuestas de los padres sobre sus motivaciones dependiendo de qué tan lejano en el tiempo era el momento en que quienes investigaban recogían la información de los padres de familia y la época en que estos tomaron la decisión de matrícula. Así, los autores reseñaron algunos estudios llevados a cabo con padres de estudiantes que ya habían empezado a estudiar en las escuelas en cuestión; el suyo, en cambio, se realizó con padres que aún no habían matriculado a sus hijos en la escuela elegida, pues estos se encontraban cursando aún el último año del nivel inmediatamente inferior.¹⁷ En efecto, encontraron diferencias entre las respuestas recogidas en su estudio (antes de la matrícula) y las de los que se realizaron con padres de estudiantes ya matriculados.

West y Varlaam trabajaron con una muestra de 72 padres de familia de niños y niñas de 4.º grado de primaria, antes de que estos entraran a secundaria. Los padres provenían de seis escuelas mixtas públicas. Los investigadores controlaron el nivel socioeconómico de los participantes a partir de su ocupación: la mayoría se dedicaba a actividades productivas no manuales y profesionales. Los participantes fueron entrevistados, y sus respuestas fueron categorizadas para determinar el porcentaje de padres de familia que se decantaba por cada una de dichas categorías.

Utilizando estadística descriptiva, llegaron a la conclusión de que, si bien el 49 % de padres de familia quería una escuela mixta para sus hijos, el 43 % por cierto quería una diferenciada. El resultado sorprende porque la elección de este último tipo de escuela es

¹⁷ Conviene recordar aquí las características del sistema inglés de educación, similar al norteamericano en cuanto al cambio frecuente de escuelas al migrar los estudiantes de un nivel a otro.

sostenida por casi la mitad de la muestra. Es importante resaltar que se trata de un contexto histórico en el que la educación diferenciada era todavía una opción relativamente común en el país mencionado.

En cuanto a las razones de los padres para elegir escuela, ocupaban los primeros lugares opciones como «Mi hijo/a quiere ir ahí», «Hay buena disciplina», «Hay buenos resultados académicos», «Hay profesores buenos y dedicados». Tan solo alrededor de un cuarto de padres entrevistados (26-31 %) respondió que un criterio importante para ellos era el hecho de que el colegio fuera diferenciado, aunque, como se ve, no fue el más importante. Es curioso, sin embargo, que el criterio de que la escuela fuese coeducativa tuvo menor popularidad, pues solo el 18 % de la muestra lo menciona como criterio importante. En nuestra opinión, esto no necesariamente debe ser interpretado como una menor atribución de importancia a la educación mixta, sino como que quizá en el imaginario de los padres de la muestra la coeducación es valorada como un dato de la realidad pacífico y naturalmente asumido (Riordan, 2011), de modo que podrían sentir poca necesidad de explicitarlo. Es importante resaltar, empero, que entre quienes señalaron que la educación diferenciada era un factor importante para su decisión —aunque no el más— se contaban más padres de niñas que de niños.

Los autores sacan la conclusión, a la vista de estos y otros resultados, de que tanto los padres como sus hijos tienen la idea de que la escuela diferenciada tiene características más académicas que la mixta, y que esta última es más indisciplinada, sobre todo para las niñas.

Un elemento interesante de su estudio es que West y Varlaam incorporaron en sus entrevistas preguntas sobre la opción contraria a la de sus entrevistados —cualquiera que esta sea—, lo que consideramos que brinda un elemento rico para el análisis. Por ejemplo, se incorporó una pregunta similar a «¿A qué escuela definitivamente no querría que asista su hijo/a?». Si bien esta pregunta no apuntaba a que la respuesta tuviera relación específicamente con el modo de agrupación ofrecido por las escuelas, es de notar que el 67 % de la muestra mencionó escuelas que eran mixtas; el 20 %, de hombres, y el 11 %, de mujeres. Insistimos en que las razones por las cuales no se quería esas escuelas no se debían específicamente a su modo de agrupación; de hecho, cuando se preguntaba las razones, las principales eran la mala reputación de las escuelas (52 %), la fama de mal comportamiento de los estudiantes (32 %), la presencia de *bullying* (26 %) y la indisciplinada (24 %). No obstante, es interesante notar que, en la narrativa de los padres sobre las escuelas, estos elementos se encontraban menos en las diferenciadas.

Otra interrogante notable es la repregunta que se formuló exclusivamente a quienes mencionaron el hecho de que la escuela fuera mixta o diferenciada como un elemento importante para decidirse. A los padres de familia que habían escogido una escuela diferenciada se les preguntó: «De no ser por la razón principal por la que escogió la escuela que eligió, ¿su opción hubiera seguido siendo una escuela diferenciada?»; a los que habían optado por una mixta se les preguntaba lo mismo cambiando la última palabra por «coeducativa». Curiosamente, la mayoría de padres contestó que no. A

nuestro juicio, este parece ser el indicador más importante de que, si bien a los padres de la muestra les parecía importante considerar el modo de agrupación de la escuela, no fue este un factor determinante, al punto que podía ceder en función de otros aspectos como los previamente mencionados referidos a la disciplina y a los resultados académicos.

En la misma línea del estudio anterior, podemos mencionar el llevado a cabo por Janet Hunter (1991), así mismo, en el Reino Unido. Si bien se trataba de un estudio para explorar las razones, en general, de los padres de familia para matricular a sus hijos en cualquier escuela, decidió tomar en cuenta el factor género. Su preocupación partió de conocer esas razones en un momento histórico posterior a la Education Reform Act, de 1988, ley del Reino Unido que empoderaba a los padres de familia principalmente respecto a la elección de escuelas.

Su muestra estuvo conformada por padres de familia de niños y niñas del primer grado de secundaria de 16 escuelas mixtas y diferenciadas. Realizó 289 entrevistas, que arrojaron como resultado que las cuatro razones más importantes para la mayoría de los padres fueron que la escuela tuviera buena disciplina, buenos resultados en exámenes y que sea diferenciada. Nuevamente, es de destacar que esta última característica fue señalada sobre todo por padres de niñas que estudiaban en escuelas femeninas; en cambio, no más del 5 % de los padres de niñas de escuelas coeducativas y los padres de niños de cualquier tipo de escuela lo mencionaron como relevante.

Es interesante notar que en cuarto lugar de importancia apareció la variable cercanía de la escuela al hogar, un factor que ha sido señalado como importante por quienes estudian el tema desde el punto de vista de la problemática que plantea abolir o reducir el impacto de la zonificación escolar (véase, por ejemplo, Mandic et al., 2017).

Existen también estudios que, aunque no incluyen la variable género en su diseño, son interesantes de reseñar por ser el tema más abundante en la literatura de exploración de motivos parentales de elección de escuela, así como por sus resultados o su metodología. Se trata de estudios que abordan las razones de los padres para elegir una escuela pública o una privada.

En Alberta (Canadá), por ejemplo, Lynn Bosetti (2004) encuestó a 1512 padres de niños, procedentes de 29 escuelas de primaria: 8 escuelas públicas con zonificación (i. e., no se podía elegir), 10 escuelas alternativas (que, en realidad, eran programas alternativos ofrecidos dentro de escuelas regulares) y 11 escuelas privadas (subdivididas, a su vez, en religiosas —de cualquiera de las tres grandes religiones monoteístas— y no religiosas). La movió el afán de demostrar que la racionalidad de la decisión que toman los padres de familia respecto a este tema es más compleja de lo que los proponentes de la teoría de la *school choice* opinan, quienes muchas veces idealizan la capacidad de los padres para tomar decisiones maduras, reflexivas y predecibles.

Bosetti consideraba que uno de los principales factores asociados con la elección de escuela sería el nivel socioeconómico de los padres. Su hipótesis se vio corroborada al analizar los datos recogidos: dicha variable tuvo una gran influencia sobre la elección

(mientras más alto el nivel, más probabilidad de elegir escuelas privadas, en especial, las no religiosas).

Para los padres de niños y niñas en escuelas públicas, la cercanía al hogar fue el factor determinante, como era de esperar por el criterio de zonificación. Para los de los otros tres tipos de escuelas, las preferencias se resumen en la tabla 1, donde llama la atención que uno de los factores más mentados por aquellos se relaciona con uno de los objetivos de nuestro propio trabajo: se puede ver que el compartir los valores y creencias de la escuela aparece entre las tres razones más importantes declaradas por los padres de familia en cualquier tipo de escuela; de hecho, para los padres de escuelas privadas religiosas (sean estas católicas, judías o islámicas), es la razón más importante. Este factor evoca la hipótesis de Riordan respecto a la opción por lo académico, sustentada en ese compartir ideas y valores de la escuela.

Tabla 1
Criterios principales de padres para elegir escuela en el estudio de Bosetti (2004)

Privada no religiosa		Privada religiosa		Programa alternativo	
Clase pequeña	60 %	Comparte los valores y creencias de la escuela	62 %	Reputación académica y estilo de enseñanza	34 %
Comparte los valores y creencias de la escuela	50 %	Reputación académica	44 %	Programas especiales	31 %
Estilo de enseñanza	47 %			Comparte los valores y creencias de la escuela	23 %
Reputación académica	46 %				

La tabla muestra el porcentaje de padres de familia en cada tipo de escuela que señaló las características mencionadas (preseleccionadas por los investigadores) como importantes. Cada uno podía seleccionar más de una característica.

En Australia, Adrian Beavis (2004) encontró que el nivel socioeconómico estaba bastante relacionado con la posibilidad de escoger una escuela privada, en consistencia con lo hallado por Bosetti (2004), como ya se mencionó. Su muestra constó de 609 entrevistas telefónicas realizadas a padres de familia con asistencia de un ordenador, y fue representativa de los padres de la totalidad de la población estudiantil australiana en el nivel secundario. Otros factores aparecidos en las respuestas de su estudio fueron:

- La disciplina del centro educativo
- Asignaturas ofrecidas¹⁸
- Valores morales o religiosos de la escuela
- Ubicación de la escuela
- Tradiciones de la escuela
- Que los estudiantes usen uniforme
- Que la escuela sea del mismo tipo que a la que acudieron el padre o la madre
- Que la escuela tenga un conjunto de valores tradicionales
- Que la escuela muestre preocupaciones sobre aspectos sociales, culturales o sobre la seguridad de los estudiantes

Es interesante destacar aquí la aparición, nuevamente, del factor académico como relevante, y la aparición, así mismo, de la variable «valores morales o religiosos». De hecho, el factor que resultó ser más importante para los padres fue el que la escuela mantenga valores tradicionales. Entre los determinantes de la decisión parental que Beavis encontró en sus regresiones, llaman la atención el nivel socioeconómico de los padres y la filiación política de estos (aquellos que votaban a la coalición entre el partido Liberal y el Nacional —de tendencia conservadora— tendían en más cantidad a matricular a sus hijos en escuelas privadas; aquellos que votaban al partido Laboralista —socialdemócrata— tendían en mayor medida a matricularlos en escuelas públicas).

En la misma línea de estudios sobre la decisión de enviar a los hijos a escuelas públicas o privadas, Yaacob y sus colaboradoras aportan —en la sección de revisión de antecedentes de su trabajo— una revisión de la literatura en la que sintetizan los resultados de investigaciones anteriores sobre el tema. Es interesante destacar los que en su opinión —a partir de los estudios revisados— son los principales determinantes de la decisión parental de matrícula. Ellas seleccionaron ocho aspectos, presentados sin orden de importancia (Yaacob et al., 2015):

1. Nivel socioeconómico de los padres
2. Nivel de ingresos
3. Currículo ofrecido por la escuela
4. Instalaciones
5. Resultados académicos de la escuela
6. Ubicación
7. Calidad de los docentes
8. Distancia

Los resultados del estudio propiamente dicho no fueron tomados en cuenta en esta revisión de la literatura debido a que su presentación era poco comprensible y dejaba muchas dudas. Por ello solo rescatamos como aporte su revisión de la literatura.

¹⁸ Se entiende este criterio en función de currículos con más flexibilidad, en los que algunas asignaturas pueden ser elegidas libremente por los estudiantes.

Un último estudio que nos parece relevante señalar en esta sección es el llevado a cabo por Anne West y Janet Hunter, investigadoras cuyos sendos estudios ya fueron mencionados previamente. En la investigación que ahora nos interesa comentar (West & Hunter, 1993), ambas revelan las respuestas a preguntas realizadas durante las entrevistas que llevaron a cabo con los padres de familia, en las que estos últimos manifiestan sus opiniones sobre la educación diferenciada y la mixta. En ese sentido, se trata de un estudio diferente a todos los que hemos comentado hasta ahora, pues no pregunta por las motivaciones parentales de matrícula, sino por las opiniones que, en general, tienen los padres sobre ambas modalidades de agrupamiento escolar.

El estudio contó con, por un lado, 289 entrevistas; por el otro, 72. Ambos grupos de entrevistas fueron realizados con padres de familia de niños y niñas de escuelas públicas en el Reino Unido; tan solo la primera muestra contó con padres de estudiantes de escuelas diferenciadas. La primera muestra tuvo algo de aleatoriedad; la segunda consistió en una muestra no probabilística «a propósito» (véase León & Montero, 2015, p. 173 et passim).

Un aspecto muy interesante de este estudio es la metodología empleada. En la época en que fue llevado a cabo, el estudio más comprehensivo realizado en el Reino Unido respecto a la educación diferenciada en comparación con la coeducación era el *Report of the Work of the Working Party on Single-sex and Co-education*, producido en 1986 por la ILEA (Inner London Education Authority), organismo encargado de la administración educativa de 12 distritos interiores londinenses (*London boroughs*). Esta institución fue abolida en 1990, razón por la cual el estudio no se encuentra disponible hoy en día. En su informe, sin embargo, se recopilaban algunas creencias o argumentos que sus autores detectaron que eran presentados con frecuencia a la sociedad respecto a la educación mixta y la diferenciada. Respecto a la primera, señalaban los siguientes cinco argumentos:

- Casi todos los niños y niñas son educados juntos hasta los 11 años: no hay una buena razón para separarlos a partir de ahí.
- Las escuelas mixtas preparan mejor a los niños y niñas para la vida adulta.
- La escuela mixta es mejor para los niños porque las niñas los civilizan.
- En las escuelas diferenciadas se cree que el asunto de la igualdad de oportunidades no les compete; en las mixtas, en cambio, el asunto se toma más en serio.
- Las escuelas mixtas son mejores para las niñas porque las exclusivamente femeninas están peor equipadas que las mixtas.

Respecto a los argumentos esgrimidos en favor de la educación diferenciada, señalaban:

- Las escuelas femeninas son solicitadas o preferidas por algunos grupos debido a razones culturales o religiosas.
- En las escuelas de niñas se proveen modelos de mujeres en posiciones de liderazgo y en áreas como ciencia y computación (típicamente lejos del ámbito femenino).
- Las escuelas para niñas las alientan a estudiar ciencias, computación y otras asignaturas de la misma índole.
- Entre los 11 y los 16 años, los niños y las niñas son física, mental y emocionalmente diferentes. Por lo tanto, tiene más sentido educarlos por separado durante esta etapa que antes o después.
- Las escuelas mixtas ciertamente reflejan el mundo de los adultos, pero dado que en el mundo en que vivimos hay una predominancia masculina, las niñas son consideradas en segundo plano en las escuelas mixtas, del mismo modo como lo son en la sociedad. En cambio, las niñas en escuelas femeninas pueden desarrollar su autoconfianza, tanto la personal como la académica.

Los autores decidieron tomar estos argumentos y convertirlos en afirmaciones presentadas a los participantes para registrar su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. En ese sentido, incorporaron a su instrumento los cinco argumentos favorables a las escuelas coeducativas sin modificaciones; respecto a los argumentos favorables a la educación diferenciada, hicieron algunas adaptaciones y presentaron los siguientes cuatro:

- Las niñas en escuelas femeninas pueden desarrollar su autoconfianza, tanto la personal como la académica.
- En las escuelas de niñas se proveen modelos de mujeres en posiciones de liderazgo y en áreas como ciencia y computación (típicamente lejos del ámbito femenino).
- Las escuelas para niñas las alientan a estudiar ciencias, computación y otras asignaturas de la misma índole.
- Entre los 11 y los 16 años, los niños y las niñas son física, mental y emocionalmente diferentes. Por lo tanto, tiene más sentido educarlos por separado durante esta etapa que antes o después.

Estas nueve afirmaciones fueron presentadas a todos los padres de familia de la muestra, tanto a aquellos con hijos en escuelas mixtas como a aquellos con hijos en escuelas diferenciadas.

Como es de suponer, quienes más de acuerdo estuvieron con las afirmaciones sobre la escuela mixta fueron los que tenían a sus hijos e hijas en este tipo de escuela, mientras que quienes más de acuerdo estuvieron con las afirmaciones sobre las diferenciadas fueron quienes los habían matriculado en este otro tipo. Lo interesante es la constatación de las creencias de los padres de ambos tipos de escuelas respecto a las modalidades de agrupación. En general, estos creían que la educación diferenciada es mejor para las

niñas, y la coeducación lo es para los niños, sobre todo para la maduración psicológica de estos últimos, con énfasis en las habilidades sociales. En realidad, en sintonía con lo propuesto por Riordan respecto a la mayor prevalencia de culturas proacadémicas en las escuelas diferenciadas y antiacadémicas en las mixtas (Riordan, 2015), los resultados del estudio de West y Hunter parecen indicar que en la narrativa de los padres de familia parece existir una conceptualización dicotómica de lo académico y lo social al referirse a este tipo de escuelas. Por ejemplo, cuando a los padres de niños y niñas del último grado de primaria se les preguntó por qué creen que hay padres que envían a sus hijos varones a escuelas solo de hombres, ninguna de las respuestas decía relación con algún aspecto académico.

Decidimos hacer una síntesis de los estudios considerados como antecedentes del presente, en forma de tabla (véase tabla 2). Al observarla, se puede notar que las principales preocupaciones de los padres de familia al considerar alguna escuela para sus hijos o hijas están centradas en los aspectos académicos o de disciplina de la escuela (resultados de exámenes, buenos profesores, reputación académica, disciplina, etc.), más que si en esta es diferenciada o coeducativa. Sorprendentemente, esto se cumple incluso para el estudio de Pérez Ribas, que es el único que preguntó el porqué de la matrícula en una escuela diferenciada. Cuando aparece la consideración de si la escuela es segregada o mixta, solo es en estudios que incluyeron esta opción en el diseño y, salvo el estudio de Hunter, nunca como el más importante. Curiosamente, este factor solo parece ser relevante para padres que tienen hijas matriculadas en escuelas exclusivamente femeninas en el nivel secundario. Este último hecho parecería abonar en favor de que los padres de familia de niñas tienen una particular predisposición favorable a estas escuelas, que quizá se deba a algún tipo de conocimiento previo al respecto.

1.3. Objeto y objetivos del estudio

La presente investigación se inscribe en el contexto del estudio de las motivaciones de los padres para elegir colegios para sus hijos. A la luz de todo lo mencionado hasta ahora, decidimos llevar a cabo una investigación exploratoria sobre las motivaciones de los padres de familia para matricular a sus hijas en una escuela diferenciada. Nos interesó principalmente conocer si hay elementos que permitan suponer que la opción de los padres por este tipo de escuelas se trata de una decisión informada y positiva en favor de la educación diferenciada y sus características conocidas de antemano, situación que abonaría indirectamente en favor de la tesis de la opción por lo académico propuesta por Riordan. Lamentablemente, no podremos ahondar en la parte de dicha tesis que se relaciona con la presencia o la naturaleza de culturas pro— o antiacadémicas al interior de cada tipo de escuela. Eso exigiría otro diseño de investigación, ajeno al alcance del presente estudio.

No obstante, para dar más amplitud al estudio se decidió extender el alcance de las preguntas de investigación para explorar las razones, en general, que tienen los padres de familia para matricular a sus hijas en una escuela diferenciada.

Tabla 2

Resumen de los estudios mencionados con énfasis en padres de niñas en escuelas diferenciadas

	Pérez Ribas (2017) ^{a, p, i}	Jackson y Bisset (2005) ^{a, p, n}		West y Varlaam (1991) ^{b, i}		Hunter (1991) ^{a, p, u}		Bosetti (2004) ^{c, p, i}			Beavis (2004) ^{c, u, i}
	Primaria y ESO dif.	Primaria dif.	Secund. dif.	Primaria mixta ^u	Primaria mixta ^p	Secund. niñas ⁿ	Secund. mixta ⁱ	Primaria y secundaria			Secundaria
								Privada laica	Privada relig.	Altern.	
1. ^a razón más importante	Que la escuela sea católica	Reputación	Reputación	Niño quiere ir	Profesores buenos	Diferenciada	Resultados exámenes	Clase pequeña	Valores y creencias compartidos	Reputación académica y estilo enseñanza	Valores tradicionales de la escuela
2. ^a razón más importante	Resultados académicos	Resultados exámenes	Resultados exámenes	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Valores y creencias compartidos	Reputación académica	Programas especiales	
3. ^a razón más importante	Prestigio	Clase pequeña	Diferenciada	Resultados y exigencia acad.	Niño quiere ir	Resultados exámenes	Cercanía	Estilo enseñanza		Valores y creencias compartidos	
4. ^a razón más importante		Buenos profesores	Buenos profesores	Fácil de llegar	Relac. doc. y estud.	Cercanía	Religiosa	Reputación académica			

Nota: elaboración propia. Razones mencionadas como más importantes por los padres de familia para escoger matrícula según tipo de escuela.

^a Incluyen la modalidad de agrupamiento escolar en el diseño.

^b La modalidad de agrupamiento escolar surgió espontáneamente en las respuestas.

^c La modalidad de agrupamiento no aparece en el estudio.

^p *Prompted answers*: las respuestas fueron seleccionadas por los padres de familia de entre las alternativas brindadas por los investigadores.

^u *Unprompted answers*: las respuestas fueron dadas espontáneamente por los padres de familia.

ⁱ Indiscriminado: se brindan resultados de padres de niños y niñas.

ⁿ Se brindan solo resultados de padres de niñas.

En se sentido, el objeto de estudio fueron las motivaciones de los padres de familia para matricular a sus hijas en una escuela diferenciada.

Para explorar este objeto de estudio se propusieron los siguientes objetivos:

1. Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva.
2. Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.

A la luz de estos objetivos, las siguientes preguntas de investigación guiaron el estudio:

- ¿Conocen los padres de familia los efectos de las escuelas diferenciadas antes de tomar la decisión de matricular a sus hijas en estas?
- ¿Guarda ese conocimiento alguna relación con la decisión de matrícula?
- ¿Cuál es el grado de acuerdo de los padres de familia con las creencias extendidas respecto a las escuelas diferenciadas?
- ¿Guarda relación dicho grado de acuerdo con su decisión de matricular a sus hijas en este tipo de escuelas?
- ¿Está relacionada la matrícula de niñas en escuelas diferenciadas con motivos religiosos (pertenencia al Opus Dei, filiación religiosa, etc.)?
- ¿Cuáles son —en general— los motivos de los padres de familia para elegir una escuela diferenciada para sus hijas?
- ¿Cuáles son los motivos de los padres de niñas de escuelas mixtas para no haberlas matriculado en escuelas diferenciadas?

Creemos que las preguntas expuestas nos ayudarán a aclarar los objetivos de la presente investigación. Por ejemplo, conocer las creencias de los padres de familia respecto a la educación separada por sexos puede ser útil para conocer sus razones para la matrícula, o conocer las razones por las cuales se opta por el modelo contrario puede ser ayudar a comprenderlas.

Se optó por un estudio descriptivo o exploratorio por considerar que este era el más apropiado a la hora de acercarnos a un fenómeno del que se tiene poco conocimiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Al mismo tiempo, dentro del paradigma cuantitativo, era el diseño que nos ofrecía la mayor flexibilidad en el planteamiento previo y durante el estudio mismo (Loeb et al., 2017).

Creemos que un estudio como el propuesto es valioso porque cubre varios vacíos en la literatura. Por el lado de las motivaciones parentales de matrícula, los expertos señalan la carencia de estudios que incorporen el tema del género en sus diseños (Jackson & Bisset, 2005). Por el lado del debate entre la educación diferenciada y la coeducación, hay quienes denuncian que las voces de los padres han estado ausentes, tanto en lengua inglesa (West & Hunter, 1993), como en habla hispana, (Pérez Ribas, 2017); creemos, en concreto, que sus representaciones sobre la educación diferenciada y el peso que ellas tienen en la decisión de matricular a sus hijos en este tipo de escuelas no ha sido estudiado, salvo por el mencionado trabajo de Pérez Ribas, cuyas diferencias con el nuestro han

sido ya señaladas.¹⁹ En ese sentido —y desde el punto de vista de quienes se oponen a las escuelas diferenciadas—, creemos útil indagar en la narrativa de los padres respecto a su decisión de matricular a sus hijas en una escuela segregada en pleno siglo XXI, siendo esta la opción minoritaria y, hasta cierto punto, *contracultural*. Nuestras preguntas de investigación nos parecen útiles para explorar si hay evidencia para el sostenimiento de ciertas ideas difundidas en el imaginario colectivo, como que quienes se matriculan en ellas lo hacen por ser miembros del Opus Dei o partidarios de alguna opción religiosa con ideas específicas sobre las relaciones entre hombres y mujeres (Europa Press, 2009; PCE Salamanca, 2009; Vega Vega, 2012).

También creemos que un estudio como el presente es valioso porque, si bien el debate entre la educación diferenciada y la coeducación ha concitado atención señaladamente en lo referido a la educación femenina como remediación de las brechas señaladas al inicio de este trabajo, algunos autores, como Mael y sus colaboradores (2005), señalan la carencia de estudios sobre las ventajas de este tipo de educación para niñas en desventaja. Ciertamente, estos investigadores mencionan esta carencia con respecto al sector público; nosotros no pudimos llevar a cabo una investigación en escuelas públicas sino concertadas,²⁰ debido a que en España no existen centros diferenciados públicos. Sin embargo, algunos investigadores consideran a las escuelas concertadas como públicas, dado que estas «[...] forman parte del servicio público educativo (al ser financiadas por el estado) [...]» (Escardíbul & Villaroya, 2009, p. 159).

Es cierto que nuestra investigación no es explicativa. Sin embargo, la elección de los participantes de nuestro estudio nos parece que contribuye a darle valor, al haber seleccionado alumnas que provienen de sectores socioeconómicamente medios y bajos (Directora 1, 2018; Directora 2, 2018). Esto nos diferencia del estudio de Pérez Ribas (2017) y de otros realizados con muestras españolas, si bien no sobre decisión parental, pero sí relativos a la educación diferenciada. Los estudios a los que nos referimos fueron realizados con muestras de niveles socioeconómicos más altos y con escuelas vinculadas al Opus Dei (García-Gracia & Donoso Vázquez, 2015; Pérez Ribas, 2017; Selvam, Martínez, & Farrús, 2017). Nuestros participantes provinieron de escuelas no vinculadas con el Opus Dei, lo cual podría constituir también una novedad para el panorama español, dado que, como se mencionó, típicamente se asocia a esta forma de agrupamiento con esta institución religiosa (Vega Vega, 2012).

Al mismo tiempo, esta característica de nuestro diseño, de contar con padres de niñas recién admitidas al nivel más temprano de la escuela (infantil) nos brinda la ventaja —señalada por estudios anteriores, como el de Jackson y Bisset (2005)— de que el momento de la decisión de matrícula no está muy lejos en el tiempo del tiempo de recolección de información —factor que, como se mencionó, algunos autores han demostrado que puede arrojar resultados diferentes (véase West & Varlaam, 1991)—. Creemos que nuestra selección de participantes, además, nos brinda otras ventajas que serán reseñadas en el acápite correspondiente.²¹

¹⁹ Es verdad que existen estudios —aunque pocos— que indagan por la opinión de otros actores educativos sobre la educación diferenciada, como el ya mencionado de Sara-Lafosse y sus colaboradoras Sara-Lafosse et al. (1989), hecho con estudiantes, padres de familia y maestros, el estudio de Pahlke y las suyas, ya mencionado, hecho también con los mismos actores (Pahlke, Bigler, et al., 2014), el de Nattress (2013), sobre la opinión de maestros, o el estudio cualitativo de Camps Bansell y Vierheller (2018), que indagó por las razones de directores/as de escuelas para haber creado o para mantener sus escuelas como diferenciadas. Como se ve, ninguno aborda las razones parentales para la matrícula en este tipo de escuelas.

²⁰ Véase la sección 2.1 sobre los participantes.

²¹ Véase la sección 2.1.

No menos importante, el estudio planteado nos permitirá aportar información para abonar en favor o en contra de la hipótesis de Riordan respecto a la opción por lo académico que realizan los padres de familia. Hasta donde tenemos conocimiento, esta hipótesis no ha recibido verificación empírica, lo cual ha sido confirmado por el propio autor: «[...] there is little or no evidence on this» (C. Riordan, comunicación personal, 21 de abril, 2018). Es verdad que nuestro diseño no permite una comprobación de hipótesis, objetivo más ambicioso que el propuesto aquí, pero de todas maneras creemos que será útil, dado lo novedoso del terreno.

Por último, pensamos que una investigación de esta naturaleza puede ser especialmente provechosa en una realidad como la española, donde este debate se debate fuertemente en la actualidad, tanto en la opinión pública como en la academia, e incluso en instancias legales, como lo evidencia la reciente sentencia del Tribunal Constitucional Español (Sentencia 31/2018, 2018) que, si bien no estaba específicamente enfocada en tratar el tema de la educación diferenciada, lo tuvo como un elemento dirimente importante en función del caso planteado (para una revisión de la importancia del tema de la educación diferenciada para la sentencia del Tribunal Constitucional, véase Martínez López-Muñiz, Calvo Charro, González-Varas Ibáñez, & De los Mozos Touya, 2015). En general, se puede decir que en España el debate suscita mucho interés, así como rasgos de una intensa polarización. Dado el interés que suscita el tema, una investigación como la planteada puede ser útil al generar información de tipo exploratorio que puede alimentar un debate basado en evidencia antes que en prejuicios de diversa índole. Esto puede ser beneficioso especialmente en contextos sociales particularmente sensibles a la polarización, como es el caso del español, según algunos autores (Eslava Galán, 2014, 2017; Moa, 2012).

2. Método

2.1. Participantes

La presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Valladolid, en la comunidad autónoma de Castilla y León (España). Se buscó contar con una escuela diferenciada femenina en dicha ciudad, entre cuyos padres de familia se pudiera recoger información. No existen muchas escuelas diferenciadas en Valladolid, lo que constituyó una de las limitaciones más importantes del estudio. Se optó por una escuela femenina ubicada en un barrio de clase media baja, que atendía a estudiantes de nivel socioeconómico también medio bajo y bajo (Directora 1, 2018). Con el fin de obtener un análisis más rico, se decidió incorporar al diseño una segunda escuela que tuviera un agrupamiento mixto, y que fuera comparable con la primera.

Las dos escuelas finalmente seleccionadas operaban bajo una figura legal que en España es denominada *concierto*. Una escuela *concertada* responde a un modelo de gestión en el que

[...] la Administración educativa se compromete con un centro privado de enseñanza a pagar total o parcialmente, según el tipo de concierto, los gastos de la educación en sustitución de los alumnos, a cambio de que, por su parte, los centros concertados se comprometan a no cobrar a los alumnos o reducirles el precio. (De los Mozos Touya, 1995, p. 310).

En ese sentido —y como ya se indicó en la sección 1.3 sobre el objeto y los objetivos de la presente investigación—, se trata de centros privados financiados con dinero público. En tanto privados, estos centros de enseñanza tienen el derecho a ofrecer sus servicios educativos —si bien respetando la integridad del currículo— con las características propias de sus acentos institucionales o un determinado conjunto de valores ofrecidos por los padres (véase De los Mozos Touya, 1995). Aparentemente, la finalidad dice relación con el interés del Estado en promover la libertad de los padres en la elección de escuela mediante la ampliación de la oferta, tanto en cantidad (Escardíbul & Villaroya, 2009) como en calidad (De los Mozos Touya, 1995).

Las escuelas fueron contactadas inicialmente por vía telefónica. Posteriormente, el investigador celebró sendas entrevistas con sus directoras, en las que se les explicó el proyecto de investigación, lo requerido por el estudio y aquello a lo que el investigador se comprometía. En dichas reuniones se dejó una copia del contrato de acceso al campo para su revisión y posterior negociación, y se recopiló algo de información sociodemográfica sobre los centros educativos y los probables participantes. Luego de unos días, los contratos fueron firmados por las partes, como puede apreciarse en los apéndices A y B.

Se optó por que el conjunto de participantes estuviera conformado únicamente por los padres y madres de niñas matriculadas en las aulas de 3 y 4 años del nivel Infantil de cada escuela. La decisión de contar con participantes que provinieran del nivel Infantil y no de niveles mayores obedece a varias razones.

En primer lugar, es razonable suponer que mientras más tiempo pase entre el proceso de elección de escuela y el recojo de información al respecto por parte del investigador, es más probable que existan olvidos, distorsión o, incluso, creación de recuerdos (Loftus, 2003; Mazzoni & Memon,

2003). En ese sentido, se puede suponer que mientras menos tiempo transcurra ente el momento de la decisión de matrícula y el recojo de información, se está previniendo ese riesgo.

En segundo lugar, tomar información de padres de familia de niñas mayores, es decir, que hayan cursado mucho más tiempo en el colegio diferenciado o en el mixto, aumenta el riesgo de que las respuestas de los padres respecto a sus motivaciones estén distorsionadas por la experiencia que sus hijas ya vivieron en dicha escuela a lo largo de los años. Este razonamiento fue seguido también por Jackson y Bisset en su estudio sobre motivaciones de elección de escuela (2005), e influyó en la decisión de los autores de contar con una muestra conformada por padres que tuvieran una experiencia muy reciente en dichos centros educativos (padres del primer año de los niveles estudiados). De hecho, y como ya se señaló, existen estudios que revelan que efectivamente existen diferencias cuando la información sobre el porqué de la matrícula se toma cuando los niños ya estudian en un determinado tipo de escuela y cuando se toma antes de que entren a hacerlo (West & Varlaam, 1991).

En tercer lugar, nuestra experiencia nos indica que algunas escuelas diferenciadas —quizá debido a que constituyen la opción minoritaria y, hasta cierto punto, contracultural— existe un afán de capacitar a los padres de familia, por medio de charlas o iniciativas similares, sobre los beneficios y las razones de la educación diferenciada. Al contar con una muestra de padres de familia largo tiempo expuestos a esta posibilidad, se aumenta el riesgo de contar con un sesgo en sus respuestas. Se consideró que contar con padres recién incorporados a la escuela contribuía a prevenirlo.

Por razones de confidencialidad y anonimato, las escuelas de las que provinieron los participantes fueron codificadas como Santa Differentiata (la exclusivamente femenina) y Santa Coeducata (la mixta).

El colegio Santa Differentiata es un colegio femenino que ofrece los niveles de infantil y primaria. Fue fundado en el primer tercio del siglo XX, y en la actualidad cuenta con 195 alumnas. La escuela está a cargo de una congregación de religiosas católicas con presencia en distintos lugares de España. En opinión de su directora, la escuela atiende a familias de —en su mayoría— nivel socioeconómico medio bajo, la mayoría, inmigrantes, y por debajo de ellas en cantidad, oriundas étnicamente de España por un lado, y de etnia gitana por el otro, en la misma proporción. En las aulas de 3 y 4 años del nivel infantil cuenta con 23 alumnas en total (Directora 1, 2018).

El colegio Santa Coeducata, por su parte, es un colegio mixto que ofrece los niveles de infantil, primaria y E. S. O. Su fundación es más reciente (1973), y en la actualidad cuenta con un total de 650 alumnos y alumnas. Esta escuela también está a cargo de una congregación de religiosas católicas con presencia en distintos lugares de España. La directora comentó que la escuela atiende a estudiantes de un nivel socioeconómico bajo, la mayoría de ellos de origen español, y, en segundo lugar, de origen latinoamericano; en menor proporción se encuentran estudiantes de etnia gitana; por debajo de ellos en cantidad, existe un importante número de familias marroquíes, y una minoría de origen rumano y centroeuropeo. En las aulas de 3 y 4 años del nivel infantil cuenta con, en total, 80 estudiantes, de los cuales, 44 son mujeres (Directora 2, 2018).

Ambas escuelas están ubicadas a pocas cuadras una de otra (de hecho, tienen el mismo código postal), por lo que podemos suponer que atienden a estudiantes del mismo nivel socioeconómico.

Se invitó a participar en la investigación respondiendo a una encuesta de modo voluntario a los padres de todas las niñas de las aulas mencionadas del colegio Santa Differentiata, y únicamente a los padres de niñas de las aulas equivalentes del colegio Santa Coeducata. La muestra fue claramente no probabilística y, en la terminología de León y Montero, se trataría de una muestra «accidental» (véase 2015, p. 172 et passim), debido a que debimos escoger la escuela Santa Differentiata por razón de la escasez de escuelas diferenciadas en Valladolid, y por ser la única que nos brindó acceso.

Después de eliminar las encuestas insuficientemente llenas y de verificar la validez de algunas de ellas,²² el grupo de participantes estuvo compuesto por 18 padres de familia de niñas de la escuela femenina y 17 de la mixta.

2.2. Instrumento

Una vez definido el carácter exploratorio y descriptivo del estudio, se decidió que el instrumento más adecuado para recoger la información era un cuestionario. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), entendemos por cuestionario «[...] un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir», y que es «[...] congruente con el planteamiento del problema e hipótesis» (p. 217).

Un cuestionario puede tener preguntas abiertas o cerradas, esto es, respectivamente, preguntas en las que no hay ninguna sugerencia de respuesta para el encuestado y preguntas en las que las respuestas son sugeridas por el investigador, frecuentemente en forma de lista para que el encuestado escoja de entre ellas (Fernández Núñez, 2007; León & Montero, 2015). En nuestro caso, se decidió que la mayoría de las preguntas fueran cerradas, y tan solo en algunos casos, abiertas. Se optó por este modelo ante la imposibilidad —por limitaciones de tiempo— de combinar el cuestionario con grupos focales o entrevistas, combinación utilizada en estudios similares (véase, respectivamente, Bosetti, 2004; Jackson & Bisset, 2005), lo que a nuestro juicio hubiera conferido mayor robustez a los resultados. Se espera poder suplir esa carencia con las preguntas abiertas incluidas en nuestro instrumento. Esta forma de recopilar información (cuestionario que combine preguntas abiertas y cerradas) ya ha sido utilizada en investigaciones similares (Pérez Ribas, 2017; Yaacob et al., 2015).

En el presente caso, consideramos que un cuestionario ofrece la ventaja de la rapidez en su resolución, aunada a la posibilidad de que pueda ser administrado sin la presencia del investigador (León & Montero, 2015), que fue la forma de recojo de información que, tras la negociación respectiva, fue aceptada por las direcciones de ambos centros educativos en los que se llevó a cabo el estudio.

También se optó por proponer la mayoría de las preguntas cerradas con la finalidad de hacer el cuestionario más sencillo para quienes lo responderían, en especial ante la advertencia de las directoras de ambos centros de que entre ellos había inmigrantes de habla no hispana o personas de escaso nivel cultural, lo que suponemos que podría traer aparejadas dificultades para comprender el idioma castellano (véase León & Montero, 2015, p. 183). En casos de esta naturaleza, hay quienes señalan que las preguntas abiertas ponen en una situación complicada a los participantes, así como

²² Véase la sección 2.4, relativa al procedimiento seguido para acceder al campo.

que les ocupan más tiempo y dedicación (Hernández Sampieri et al., 2010); en opinión de una de las directoras, concretamente estos factores (tiempo y dedicación) no caracterizaban a los padres de familia de los grados elegidos.

Con el afán de utilizar algún instrumento ya validado o que por lo menos sirviera de referencia para la construcción de uno ad hoc, intentamos rastrear en los estudios antecedentes algún cuestionario afín a nuestros objetivos y preguntas de investigación. De dichos estudios, el único cuestionario al que tuvimos acceso fue el construido por Pérez Ribas (véase el anexo en Pérez Ribas, 2017). Decidimos tomarlo como base para el nuestro (a) por la similitud con nuestro tema y objetivos de investigación —aun con no ser iguales—; y (b) porque su autor afirma haberlo construido basándose en cuestionarios diseñados por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España, sobre todo para la parte de recojo de información sociodemográfica. Se trabajó sobre la base de dicho cuestionario del siguiente modo:

- Eliminando las preguntas que para nuestro estudio eran irrelevantes en función de nuestros objetivos y participantes.
- Añadiendo preguntas y opciones de respuesta con base en los estudios antecedentes, también en función de nuestros objetivos y participantes.

En el caso del segundo proceso, se adaptó la redacción de las preguntas del cuestionario original para ajustarla mejor a las características de nuestros participantes y a los objetivos de nuestra investigación. A continuación, se detallará el proceso.

2.2.1. Eliminación de preguntas.

En función de los objetivos de nuestra investigación, y con el ánimo de mantener el cuestionario lo suficientemente corto como para no desanimar a los participantes (Fernández Núñez, 2007), se eliminaron algunas preguntas del cuestionario original de Pérez Ribas:

- Se eliminaron las preguntas que inquirían por el número y la relación de parentesco (en relación con el niño o niña matriculados) de las personas que viven en el hogar familiar. Consideramos esas preguntas irrelevantes para nuestro estudio.
- Pérez Ribas preguntó por el sexo del primer hijo matriculado en alguna escuela diferenciada por la misma pareja de padres que contestaba su cuestionario, así como el nombre de dicha escuela. Su objetivo era saber si los padres conocían ya con anterioridad el modelo diferenciado, y si el hecho de tener otros hijos en un colegio con dicha modalidad había influido en su decisión de matricular a aquel por quien fueron contactados. Consideramos esas preguntas irrelevantes para nuestro estudio.
- El investigador preguntó también por el grado de satisfacción de las expectativas de los padres de familia ahora que había pasado un tiempo desde que matricularon a sus hijos en la escuela diferenciada, aunque no controló la diferencia de tiempos entre sus participantes. Al mismo tiempo, preguntó si sus motivaciones habían cambiado luego de estos años o meses en la escuela. Estas preguntas no forman parte de los objetivos de nuestro estudio.
- Finalmente, Pérez Ribas incluyó dos preguntas destinadas a medir el nivel económico de la familia en la actualidad: una preguntaba por la percepción subjetiva de dicho nivel; la otra, por los ingresos mensuales. Si bien la medición del nivel socioeconómico de los participantes nos parece sumamente importante, desistimos de hacerlo con estas preguntas

debido a lo difícil que suele ser para los participantes comunicar datos reales respecto a su situación económica; de hecho, el propio investigador señala que se trata de una de las preguntas en las que más valores perdidos tuvo (Pérez Ribas, 2017, p. 16). Como ya se mencionó anteriormente, una de las directoras de las escuelas nos advirtió de la, en general, baja participación de los padres en cualquier actividad escolar; esto, sumado a la escasez de muestra, hizo que optáramos por no querer comprometer las demás respuestas y reducir las posibilidades de que el cuestionario no sea devuelto por los padres. Aunque no es la medida más adecuada, decidimos aproximarnos a esta variable sociodemográfica con base en las declaraciones de las directoras sobre la composición socioeconómica del alumnado, así como en el nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre, para darnos una idea, de algún modo, sobre cómo el capital humano puede incidir en las expectativas académicas de los padres sobre sus hijas, variable vinculada al nivel socioeconómico.

2.2.2. Inclusión de nuevas preguntas.

Respecto a la inclusión de preguntas nuevas, en primer lugar, se incorporaron algunas preguntas de filtro. Se añadió una sobre si el padre de familia tuvo oportunidad de elegir la escuela. Se decidió agregarla debido a que es usual en Castilla y León que cuando un estudiante llega a mitad de curso y desea incorporarse al sistema escolar —en el caso de inmigrantes, por ejemplo— se le brindan opciones de matrícula únicamente en las escuelas en las que existan vacantes disponibles y que queden cerca de su domicilio. En ese caso, las posibilidades de elección se reducen o pueden incluso anularse; en este escenario, las respuestas de dicho participante serían irrelevantes para el estudio. En el caso de las escuelas mixtas, se añadió una pregunta sobre si entre las opciones brindadas había una escuela diferenciada. Si no la había, el cuestionario también era descartado del estudio, pues los padres no habrían descartado motu proprio las escuelas diferenciadas. Esta pregunta no se añadió en el caso de las escuelas diferenciadas.

En segundo lugar, se agregaron algunas preguntas identificatorias, si bien respetuosas del anonimato del participante: una pregunta indagaba sobre el grado cursado por la niña. Junto con ello, se añadió una pregunta sobre la identidad de quien respondía: si el padre, la madre u otra persona.

En cuanto a preguntas de orden sociodemográfico, se incluyeron algunas recogidas en el estudio original de Pérez Ribas, así como en estudios similares. Esta información está detallada en la tabla 3.

Tabla 3

Rasgos sociodemográficos incluidos en el estudio y recogidos por otros similares

Concepto	Estudio en el que se recogió esta información
Religión del participante	Pérez Ribas (2017)
Nivel de estudios del padre y de la madre	Beavis (2004); Hunter (1991); Pérez Ribas (2017)
Edad del participante	Pérez Ribas (2017)
Procedencia étnica del participante	Jackson y Bisset (2005)

Con respecto al último rasgo de la tabla, se decidió contemplarlo en dos tiempos. En primer lugar, por medio de una pregunta que indagaba por la lengua usada en el ambiente familiar (el hogar, la casa, etc.). Según algunos autores, uno de los elementos importantes de la identidad étnica es el uso del lenguaje étnico. En concreto se suele prestar atención a elementos como la frecuencia de uso, la facilidad, los interlocutores con quienes se usa el lenguaje, etc. (véase el apéndice I en Bartolomé et al., 2000; véase también Espín, Marín, Rodríguez, & Cabrera, 1998). En nuestro caso, decidimos indagar únicamente por la lengua familiar (entendida como lengua usada en casa), por considerarla una pregunta de fácil respuesta, no percibida como comprometedor y más fácil de responder para los participantes. Esta manera de aproximarse al fenómeno de la etnicidad suele ser usada con frecuencia en censos nacionales en países multiétnicos (INEI, c. 2017). En ese sentido, la lengua hablada en casa nos permitía establecer algún grado de identificación de la etnia del participante. En un segundo momento, para las personas que respondían que el castellano era la lengua que se hablaba en el hogar, añadimos una pregunta de discernimiento para seleccionar el origen español, centroamericano, sudamericano o norteamericano de los participantes. Para el caso de España, debido a lo sensible y muchas veces conflictivo tema de la presencia de distintas identidades culturales y distintas lenguas (Eslava Galán, 2017; Moa, 2012), se decidió ofrecer un amplio abanico de posibilidades de respuesta, basado en las regiones que comprende el territorio español, según comprobamos que se hacía en otros lugares, como en los centros de salud vinculados a la Universidad de Albany (Nueva York).²³

En cuanto a detalles del cuestionario más relacionados con los objetivos de nuestra investigación, se procuró incorporar preguntas que dijera relación con el nivel de conciencia de los padres respecto a la decisión de matricular a sus hijas (o no) en una escuela diferenciada, tal como se detalló en la sección 1.3 relativa al propósito del estudio. En ese sentido, se tomaron las siguientes decisiones:

- Se incorporó la siguiente pregunta abierta: «¿Por qué decidió matricular a su hija en una escuela de niñas?». En el caso de la escuela mixta, la pregunta cambió a: «¿Por qué decidió matricular a su hija en una escuela mixta?».
- Se dispuso elaborar una pregunta con tres opciones de respuesta para selección y jerarquización por parte del encuestado. La pregunta indaga por las razones que lo llevaron a tomar la opción por la escuela diferenciada. Se decidió que el padre de familia pudiera seleccionar hasta tres alternativas, graduando con el número 1 la más importante; con el número 2, la segunda en grado de importancia decreciente; con el número 3, la tercera en el mismo sentido. Se consideró que 3 opciones serían suficientemente representativas de la racionalidad de los padres respecto a la toma de decisión de matrícula. Esta pregunta, en la versión final del cuestionario, fue rotulada con el número 15.
- Se añadió como alternativa a la pregunta 15 la afinidad con la institución religiosa que patrocina la escuela como posible razón por la cual se matriculó a la alumna en este tipo de escuela. Esta alternativa se incluyó por sugerencia de una de las directoras de las escuelas participantes.
- Se incluyó una pregunta cerrada para indagar por la pertenencia del participante (o su cónyuge) al Opus Dei, debido a que en la narrativa española de oposición a la educación diferenciada existe la creencia de que son los miembros de esta institución quienes prefieren esta modalidad de agrupamiento (Vega Vega, 2012). Para evitar suspicacias, se decidió

²³ Véase el «Ejemplo de cuestionario sobre raza y origen étnico de pacientes», en https://www.albany.edu/sph/cphce/mrt_tools/staff_tools/Spanish/Staff%20Administered%20Patient%20Questionnaire.pdf.

ubicar esta pregunta en la sección 1, más vinculada con datos sociodemográficos, aunque no rotulada como tal.

- Se agregó a la pregunta 15 una alternativa que diera cuenta de motivos religiosos para elegir una escuela diferenciada, bien porque sin pertenecer al Opus Dei el participante podría pertenecer a otro grupo católico o cristiano no católico de tendencia religiosa-conservadora, o bien porque podría pertenecer a una religión que ve bien la separación por sexos (i. e., Islam). Esta alternativa fue eliminada de la versión para participantes de escuelas mixtas.
- Se añadió como alternativa a la pregunta 15 «Quería un colegio que fuera solo de mujeres» para indagar si la razón de la elección estuvo relacionada directamente con el hecho de que la escuela fuera diferenciada. En el caso de los participantes de escuelas mixtas, la redacción cambió a «Quería un colegio que fuera mixto».
- Se modificó el planteamiento original de Pérez Ribas sobre el tipo de educación recibida por los padres (también preguntado por Jackson & Bisset, 2005) para responder a una sugerencia de West y Hunter (1993), quienes terminan su estudio preguntándose si es posible que una mala experiencia de aquellos en una escuela diferenciada o mixta estuviera asociada con la decisión de matrícula. En ese sentido, se incluyeron 3 preguntas: una indagaba por el tipo de escuela al que asistió la persona que respondía el cuestionario; la segunda, si la experiencia fue buena o mala; la tercera —usando una escala Likert de tres alternativas—, si quien respondía consideraba que dicha experiencia influyó en la decisión.
- Se incorporó una pregunta abierta referida al porqué del rechazo de la opción contraria, según lo hicieron los estudios mencionados por West y Varlaam (1991) o el propio estudio llevado a cabo por estos autores, como se describió en la sección previa de revisión de la literatura (véase la sección 1.2), o como el de Beavis (2004), quien en su encuesta sobre la decisión entre escuela privada y pública, preguntó a los padres de niños matriculados en escuelas públicas algo como lo siguiente: «Si no tuviera ningún costo, ¿decidiría matricular a sus hijos en una escuela privada?». En ese sentido, se incorporó la pregunta: «Cerca de esta escuela hay también una escuela mixta [para el caso de los participantes de la escuela coeducativa: «hay también una escuela de niñas»]. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo?»
- Se añadió en la pregunta 15 una alternativa para indagar si los padres conocían con anterioridad «los efectos buenos» del modelo de educación diferenciada para las niñas. En la versión para los participantes de escuelas coeducativas, esta pregunta cambió por «los efectos buenos de los colegios mixtos para las niñas».
- Se agregó como una de las alternativas de la pregunta 15 el ser exalumno de la escuela —sin importar si es diferenciada o mixta—, para verificar si la persona optó por la matrícula por razones afectivas, de familiaridad, etc. Esta alternativa se añadió por sugerencia de la directora de una de las escuelas, aunque es de notar que Pérez Ribas (2017) la incorporó en su cuestionario, aunque no en el mismo sentido.
- Se añadió como una alternativa a la pregunta 15 la afinidad con los valores de la escuela. Esta pregunta permite acercarnos de alguna manera a las ideas de Riordan en su explicación sobre la opción por lo académico que supuestamente realizan los padres, en especial cuando se refiere al *conjunto compartido de valores* por padres y escuela (Riordan, 2015).
- Se incorporó como última opción de respuesta a la pregunta 15 la alternativa «Otra», con un espacio para detallar, por si algún participante no se sintiera representado por alguna de las razones anteriores.

- Finalmente, se añadió una pregunta de opción dicotómica sobre si los padres conocían las ventajas que se suelen señalar para la educación diferenciada. Se decidió mantener esta pregunta idéntica en la versión para escuelas coeducativas.

Con el fin de explorar las creencias de los padres de familia sobre la educación diferenciada para las niñas —una de nuestras preguntas guía—, se decidió tomar la idea propuesta por West y Hunter (1993) de presentar a los participantes algunas afirmaciones sobre la educación diferenciada que se pueden interpretar como ventajas para las niñas, tanto provenientes de creencias extendidas en la población, como provenientes de hallazgos empíricos. El objetivo era acercarnos a medir la presencia de ideas como las mencionadas por Riordan respecto a su tesis de la opción por lo académico que los padres realizan al matricular a sus hijas en estas escuelas. La decisión de incluir este tipo de afirmaciones también se tomó porque muchas de ellas son utilizadas frecuentemente por los defensores de la educación diferenciada para abogar en favor de esta modalidad (véase Artola, 2014; Calvo Charro, 2009). Nos interesó presentar estas afirmaciones a ambos subconjuntos de padres con el objetivo de verificar si hay diferencias en el grado de aceptación de aquellas.

Las creencias extendidas se tomaron de los estudios reseñados anteriormente; con respecto a ellas, se procedió como se describe en la tabla 4.

Tabla 4

Creencias convertidas en afirmaciones propuestas a los participantes

Creencia	Estudio en el que aparece	Afirmación propuesta
Las escuelas diferenciadas son buenas para las niñas; las coeducativas, para los niños	Jackson y Bisset (2005); West y Hunter (1993)	«Los colegios separados son buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas; en cambio, los mixtos favorecen a los niños en lo social».
En las escuelas diferenciadas de niñas hay un énfasis en lo académico y ellas obtienen mejores calificaciones	Jackson y Bisset (2005); West y Hunter (1993)	«En las escuelas de niñas se trabaja más lo académico y ellas sacan mejores notas que en las mixtas».
Las escuelas diferenciadas se centran en lo académico; las coeducativas, en lo social	Jackson y Bisset (2005); West y Hunter (1993)	«En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.».
En las escuelas diferenciadas de niñas hay mejor disciplina	West y Varlaam (1991)	«En los colegios de mujeres hay más disciplina».
En las escuelas coeducativas los niños distraen a las niñas	Jackson y Bisset (2005)	«En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas».

Con respecto a las afirmaciones producto de hallazgos empíricos, es cierto —como se mencionó en la introducción— que varios autores coinciden en señalar que aún falta evidencia concluyente para señalar beneficios categóricos en favor de la educación diferenciada (Halpern et al., 2011; Pahlke, Hyde, et al., 2014; Signorella et al., 2013). Las razones para ello están vinculadas con la dificultad presente en las ciencias sociales —y, en particular, en la educación— para llevar a cabo estudios con poder demostrativo y con la calidad suficiente (Gordillo, 2017). En ese sentido, decidimos seleccionar de la literatura existente únicamente los hallazgos producidos por estudios con diseños

muy robustos (de corte experimental) o que sean resultado de una síntesis analítica/discursiva o estadística de otros trabajos (revisión de la literatura, conteo de votos, metanálisis); algunos de estos hallazgos fueron presentados en la sección 1.1 de este trabajo. Se decidió convertir los hallazgos más sólidos en afirmaciones para presentar a los participantes, según se ve en la tabla 5.

Tabla 5

Hallazgos empíricos convertidos en afirmaciones en el instrumento

Hallazgo	Estudios donde aparece	Afirmación propuesta
Mejora de resultados académicos para las niñas	Eisenkopf et al. (2015); Kim y Law (2012); Mael et al. (2005); Malacova (2007); Pahlke, Hyde, et al. (2014); Park et al. (2013); Signorella et al. (2013)	«En las escuelas separadas las chicas obtienen mejores notas que en las mixtas».
Mejora de autoconcepto y autoconfianza académicos	Eisenkopf et al. (2015); Kessels y Hannover (2008); Mael et al. (2005) ²⁴	«En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles».
Más probabilidad de optar por áreas del currículo, carreras o trabajos tradicionalmente considerados masculinos o no femeninos ²⁵	Sullivan et al. (2017); Vázquez Alonso y Manassero Mas (2008)	«Las niñas que estudian en colegios de chicas se sienten más libres de escoger carreras o trabajos que normalmente se consideran para hombres».
Reducción de estereotipos de género	Pahlke, Hyde, et al. (2014)	«En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos».

Como se puede observar, algunas de las creencias o hallazgos recopilados aquí evocan las ideas propuestas por Riordan en su tesis de la opción por lo académico, como que en las escuelas diferenciadas hay más orden y control, o que en ellas hay menos prevalencia de culturas antiacadémicas centradas en lo social, o que hay más oportunidades curriculares (Riordan, 2015). Esta coincidencia nos permitirá perseguir mejor los objetivos propuestos.

Finalmente, una creencia extendida adicional consiste en la idea de que los niños y las niñas son tan diferentes que es mejor educarlos por separado. Se tiene aquí un argumento que, si bien está basado en hallazgos empíricos —algunos más sólidos que otros, y no siempre unánimemente receptores de la confianza de la comunidad científica (véase Halpern et al., 2011)— es, en realidad, una conclusión propuesta por los defensores de la educación diferenciada, y suele ser muy utilizada por ellos, al punto de consistir, a nuestro juicio, en uno de sus principales argumentos (Gurian, Henley, & Trueman, 2001; James, 2009, 2015; Sax, 2006), incluso en lengua castellana (Artola, 2014; Calvo Charro, 2009).²⁶ Por ese motivo, se decidió incluir una afirmación referida a dicho argumento que, de hecho, fue recogido también en el estudio de West y Hunter (1993). En nuestro caso, la

²⁴ No se pudo determinar si el autoconcepto al que se aluden Mael y sus colaboradores en su revisión sistemática de la literatura se refiere al académico.

²⁵ Por ejemplo, asignaturas *STEM*.

²⁶ Hay que señalar que, curiosamente, algunos defensores de la opción contraria, esto es, de la coeducación, parten de la misma premisa inicial (la constatación —o, por lo menos, la consideración de la posibilidad de la existencia— de diferencias entre hombres y mujeres), pero llegan a la conclusión opuesta de que, precisamente por ello, se hace necesario brindar a ambos géneros la oportunidad de estar juntos para fines de complementariedad o de oferta de un múltiple repertorio de opciones para que cada estudiante pueda libremente construir su identidad (véase Subirats & Tomé, 2010).

afirmación propuesta fue la siguiente: «Los niños y las niñas son tan diferentes a ciertas edades, que es mejor educarlos por separado».

Las afirmaciones mencionadas se incluyeron en el instrumento. Las afirmaciones referidas a las calificaciones en ambas tablas fueron fusionadas debido a su grado de similitud. Se decidió medir el grado de acuerdo de los participantes con cada afirmación mediante una escala de Likert de cinco alternativas, por considerar que este rango podría representar con más precisión la opinión de los padres de familia que si utilizáramos solo tres. Al mismo tiempo, se optó por la inclusión de la alternativa intermedia (punto medio neutral) debido a que no se deseaba forzar la respuesta de los padres (Matas, 2018), dado que la indiferencia en el tema de la educación diferenciada en comparación con la mixta —indiferencia sugerida por la lectura de los estudios antecedentes— podría ser también conveniente de registrar para el análisis.

En cuanto a preguntas del cuestionario para indagar por las motivaciones de los padres en general —como se planteó también en las preguntas guía— se decidió incluir en él alternativas que dieran cuenta de las —en general— diversas motivaciones posibles de los padres de familia para matricular a sus hijas en un determinado tipo de escuela.

Como se mencionó en la sección 1.2, de revisión de la literatura, Yaacob y sus colaboradores, luego de revisar diversos estudios sobre motivación parental en la matrícula, lograron identificar 8 factores (entre determinantes y motivaciones) relacionados con dicha decisión. A nuestro juicio, algunos de dichos factores pueden ser agrupados en uno solo, y otros, modificados levemente para adaptarlos a la realidad de nuestros participantes. Después de dicho proceso de reducción y adaptación, redujimos los ocho factores a seis:

1. Nivel socioeconómico de los padres (fusión de *nivel socioeconómico de los padres* y *nivel de ingresos*)
2. Proyecto formativo de la escuela (en vez de *currículo*, que en el sistema educativo español es único, pero sufre concreciones curriculares de distinto nivel, así como recibe —en el caso de las escuelas concertadas— la impronta del proyecto singular de centro en el que se ofrece).
3. Instalaciones
4. Resultados académicos de la escuela
5. Cercanía de la escuela (fusión de *ubicación* y *distancia*)
6. Calidad docente

Estos factores —con excepción del primero— fueron incorporados como alternativas en la pregunta 15, aquella en la que los padres deben jerarquizar las razones de su decisión de matrícula. Al mismo tiempo, decidimos incluir alternativas con base en los estudios revisados o en hipótesis surgidas de nuestra propia revisión de la literatura, como se detalla en la tabla 6.

Tabla 6

Alternativas incorporadas a la pregunta 15 y sus fundamentos

Alternativa	Fundamento
Vinculación al Opus Dei	En la narrativa española de oposición a la educación diferenciada existe la creencia de que son los miembros de esta institución quienes prefieren esta modalidad de agrupamiento (Vega Vega, 2012).
Presencia de otro hijo o conocido en la escuela que comentó sobre la buena experiencia de la educación diferenciada	Pérez Ribas (2017)
Presencia de otro hijo en la escuela y deseo de tenerlos a todos en la misma institución	Mandic et al. (2017); West y Hunter (1993)
Prestigio de la escuela	Escardíbul y Villaroya (2009) Jackson y Bisset (2005); Pérez Ribas (2017)
Buena disciplina	Hunter (1991); West y Varlaam (1991)
Conocido en la escuela	West y Varlaam (1991)
Bajo precio/gratuidad	Las directoras de ambas escuelas comentaron que una razón importante para la matrícula en sus centros quizá sea la gratuidad de la enseñanza

El repertorio final constó de 26 preguntas, y fue organizado en dos secciones: (a) una primera destinada a recoger información sociodemográfica de los participantes (Fernández Núñez, 2007); y (b) una segunda destinada propiamente a explorar las motivaciones de los padres para la matrícula de sus hijas en centros diferenciados. Se decidió no poner título a las secciones para evitar llevar a confusión a los participantes con términos complejos (Fernández Núñez, 2007). En ese sentido, además, las preguntas fueron ubicadas estratégicamente para evitar el cansancio y plantear las interrogantes en el sentido de las más fáciles a las más complejas, y evitando que alguna pregunta ejerza un sesgo sobre otra(s) (Fernández Núñez, 2007; León & Montero, 2015).

Se preparó una carta de cobertura para el instrumento (León & Montero, 2015) muy breve (media carilla), que explicaba la naturaleza del estudio, garantizaba anonimato y confidencialidad (Fernández Núñez, 2007), y afirmaba que el estudio era ajeno a la escuela. En dicha carta de cobertura, además, se especificaba quién debía llenar la encuesta junto con instrucciones para hacerlo, y se ofrecían los datos de contacto del investigador ante cualquier duda o eventualidad.

Como se puede deducir al revisar el proceso de su construcción, tempranamente se decidió que se confeccionarían dos versiones del instrumento: una para los padres de las niñas de escuelas diferenciadas, y otra para los de niñas de escuelas mixtas. En realidad, se trata sustancialmente del mismo cuestionario, aunque con algunos cambios mínimos en función de la subsección de participantes.

El instrumento así diseñado fue sometido al juicio de dos expertos. Debido a la escasez de muestra —i. e., a la escasez de escuelas diferenciadas que nos brinden acceso en Valladolid—, se decidió no llevar a cabo un test piloto o pretest. Es cierto que, según algunos expertos, es posible llevar a cabo un pretest incluso con la misma muestra (véase León & Montero, 2015, p. 180); sin embargo,

desistimos de esta posibilidad debido al poco nivel de colaboración que una de las directoras anticipaba para los padres de familia elegidos como participantes.

Como se indicó, los expertos que contribuyeron en la validación del instrumento fueron dos:

- El primero es de nacionalidad española. Es doctor en Pedagogía. En buena parte de sus investigaciones se ha centrado en cómo las formas de organización del alumnado (en particular la educación separada) influye sobre las relaciones de género en el aula. Las materias que acostumbra impartir son Sociología de la Educación, Psicología Social de la Educación, y Teorías e Instituciones Educativas.
- El segundo es de nacionalidad estadounidense. Es doctor en Sociología. En sus investigaciones se ha especializado en los efectos de la organización escolar (en especial, la separación del alumnado por sexos) sobre los resultados escolares. Ha sido profesor de Sociología y también de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.

A cada experto se le proporcionó una copia de cada una de las dos versiones del instrumento, así como fichas de evaluación especiales para cada uno de ellos. También se les envió una ficha-resumen con detalles sobre los objetivos de la investigación, el objeto de estudio, datos sobre los participantes, etc. Junto con ello se les envió un borrador de la sección 6.3 de este TFM, en el que se detalla la confección del instrumento.

A ambos expertos se les solicitó que juzgaran el ajuste de las preguntas a los objetivos de la investigación. Tan solo en el primer caso se solicitó, además, que se opinara sobre la pertinencia lingüística de la redacción de cada pregunta, preocupación especialmente sensible para el autor del presente trabajo, que maneja una variedad del castellano diferente de la peninsular, y que no está familiarizado con las palabras y giros lingüísticos utilizados cotidianamente en España para referirse a términos escolares. En el caso del experto estadounidense, esto fue imposible debido a su desconocimiento de nuestra lengua. De hecho, en su caso el instrumento fue traducido al inglés, así como la ficha-resumen y las fichas de evaluación.

El primer experto devolvió las fichas con su evaluación y comentarios, que pueden ser vistos en los apéndices C y D.

En el caso del segundo experto, sus comentarios fueron enviados en forma de *statement* o declaración. Se trata de un comentario global sobre el instrumento, aunque deteniéndose en algunas partes específicas. Es necesario indicar que estos comentarios llegaron cuando ya el instrumento había sido repartido a los padres de familia, por lo que no fue posible añadir las sugerencias propuestas. Sin embargo, los comentarios del experto, en general, fueron aprobatorios y buenos para el instrumento. La declaración puede verse en el apéndice E.

En el caso del primer experto, es de notar que sus juicios sobre ambas versiones del instrumento son idénticos. En general, ambas recibieron por su parte una valoración positiva. La única discrepancia estuvo en la pregunta 8. En opinión del experto, se debería ampliar el alcance de la pregunta para no limitarlo a una sola asociación católica (el Opus Dei), sino redactar la pregunta de modo que pueda englobar a cualquier otra. No obstante, consideramos que, dado que el experto no tuvo acceso a la introducción del presente trabajo, en la que se detallaba el porqué de la indagación por la pertenencia al Opus Dei, y la relación de este hecho con la educación diferenciada en España, puede haber carecido de algunos elementos de juicio para poder evaluar pertinentemente la pregunta.

Además, existe una pregunta que contempla una alternativa con una redacción bastante parecida a la sugerida por el experto. Por estas razones, se decidió mantener la pregunta como estaba.

Además de ello, el experto 1, a pesar de juzgar apropiado el ajuste de las preguntas a los objetivos del estudio, así como su redacción, aportó algunos comentarios en preguntas específicas.

- En la pregunta 5, respecto a la religión, recomendó extremar las prudencias respecto a la confidencialidad. En ese sentido, se decidió entregar a los participantes las encuestas metidas en un sobre para carta con autoadhesivo. En la carta de cobertura se añadieron indicaciones respecto a que al finalizar la encuesta, el participante debería devolverla al sobre y sellarlo; se indicó también que lo entregara sellado a la escuela para que esta la hiciera llegar al investigador. Se considera que esta medida podría contribuir a generar confianza en los participantes respecto a la confidencialidad. Así mismo, el investigador fue bastante claro con las directoras de ambos colegios respecto a que este principio (confidencialidad) implicaba que ni siquiera ellas tendrían acceso a los resultados individuales de los participantes.
- En la pregunta 12 sugirió añadir la palabra «formativa» para evitar ambigüedades en la redacción. La sugerencia se incluyó en el instrumento.
- En la pregunta 15, alternativa 1, sugirió que quizá la pregunta sea repetitiva de la 8. Sin embargo, precisamente ambas, a pesar de que tocan el mismo tema (la vinculación entre decisión de matrícula y religión), indagan aspectos distintos: la 8 pregunta específicamente por la pertenencia al Opus Dei, mientras que esta alternativa en la pregunta 15 indaga por la cercanía con la congregación religiosa de la escuela. Esta fue sugerencia de una de las directoras, quien afirmaba que, en su opinión, muchas estudiantes se matriculaban en su escuela debido a que eran económicamente desfavorecidas, y su congregación religiosa las apoyaba económicamente, por lo que ya existía un vínculo previo. Se decidió dejar estas preguntas como estaban.
- Finalmente, recomendó hacer una modificación a la frase propuesta en la pregunta 18. Sin embargo, creemos que, nuevamente, por desconocimiento de la revisión de antecedentes en la introducción de este trabajo, el experto carecía de elementos para comprender de dónde se había tomado la frase y la motivación para colocarla en el instrumento. Se decidió dejar la pregunta sin modificaciones.

Las versiones finales del instrumento (para la escuela diferenciada y para la mixta) pueden verse en los apéndices F y G.

2.3. Diseño

El presente estudio es consistente con lo que varios expertos clasifican como estudio *exploratorio* o *descriptivo*. Hernández, Fernández y Baptista, por ejemplo, afirman que un estudio exploratorio tiene la particularidad de aproximarse a un fenómeno poco explorado haciendo preguntas iniciales y recogiendo datos como una novedad (Hernández Sampieri et al., 2010). En nuestra revisión de la literatura (véase sección 1.2), hemos intentado demostrar que nuestro tema ha sido poco o nada estudiado, en concreto en el contexto español.

Los autores mencionados establecen una distinción entre los estudios exploratorios y los descriptivos. Dirán que estos últimos superan a los primeros pues no solo se acercan por primera

vez al fenómeno, sino que intentan describirlo de modo sistemático viendo cómo se comportan sus partes e intentando establecer un perfil (Hernández Sampieri et al., 2010). De opinión semejante es el manual elaborado por el Institute of Education Science, del Department of Education de Estados Unidos, cuando afirma que los estudios descriptivos intentarán encontrar describir un fenómeno educativo con el objetivo de encontrar patrones en los datos que ayuden a explicar las relaciones entre sus partes (Loeb et al., 2017). Creemos que esta descripción (acercarse a un tema poco estudiado e intentar descubrir patrones y describir perfiles) delinea de manera apropiada lo que nos hemos propuesto con esta investigación.

Ya se describió, en la sección relativa a los participantes del estudio, nuestra preocupación por querer aproximarnos al fenómeno (la decisión de matricular a las niñas en una escuela diferenciada) lo más cerca posible en el tiempo al momento de su ocurrencia. De hecho, algunos autores han presentado argumentos para sostener que puede resultar más útil en este tipo de estudios de decisión de matrícula aproximarse al fenómeno *ex ante*, es decir, antes de que este ocurra (West & Varlaam, 1991). En nuestro caso, aunque intentamos acercarnos a dicho momento en el tiempo, fue imposible realizar la investigación antes de que los padres hubieran matriculado a sus hijas en el colegio; más bien, esto ya había sucedido cuando recogimos la información, si bien —como insistimos— no mucho tiempo después. En terminología de más de un autor, los estudios que se aproximan a registrar información de un fenómeno una vez que este ya ha ocurrido se denominan *ex post facto* (véase el capítulo 11 en León & Montero, 2015). En opinión de algunos expertos, estos diseños son más débiles debido a que no manipulan ninguna variable, como sí lo hacen los experimentales (véase, por ejemplo, la crítica de Desforges & Abouchaar, 2003 a los estudios sobre intervenciones para mejorar la implicación parental).

Debido a la naturaleza del fenómeno estudiado, que como se ha indicado, ya ocurrió en el tiempo, inquiriremos una sola vez por un hecho llevado a cabo en el pasado. En ese sentido, se trata de un estudio *transeccional* o *transversal* (Hernández Sampieri et al., 2010). De hecho, dado que estamos indagando por un suceso acontecido en el tiempo, se acercaría a lo que Burke Johnson propone denominar como diseños «retrospective descriptive» (Johnson, 2001, p. 10). En su propuesta, este tipo de estudios busca acercarse a la variable independiente (i. e., motivaciones de los padres) desde la variable dependiente (i. e., matrícula de la hija en una escuela diferenciada). Sin embargo, nuestro estudio no busca comparar datos estimados de la variable independiente comparándolos con los actuales de la variable dependiente, como afirma Johnson; de hecho, para él este tipo de estudios se caracteriza en algunos casos por intentar asemejarse a los estudios longitudinales —«The researcher basically tries to simulate or approximate a longitudinal study» (2001, p. 10)—, lo cual no se condice con la naturaleza de lo que pretendemos. En ese sentido, nos sentimos más cómodos con la nomenclatura y clasificación propuestas por León y Montero, quienes hablarán de un diseño «*ex post facto* retrospectivo», que si bien en sus conceptos alude también al hecho de partir de la variable dependiente para buscar en el pasado posibles covariaciones (aunque sin valor necesariamente causal, como se cuidan de señalar), afirman que en este tipo de diseños «[...] no se sabe qué valores de las potenciales variables independientes van a aparecer en su muestra» (2015, p. 396). Esto, aunado a su afirmación de que «[...] este tipo de diseños son aplicables a situaciones con baja incidencia del fenómeno que se estudia» (2015, p. 396), cual es nuestro caso, hace que consideremos que nuestra investigación se inscribe en este tipo de diseño, el cual ha sido empleado con provecho, además, en estudios también en el ámbito educativo, aunque no de corte exploratorio-descriptivo como el nuestro (Del Valle & Urquijo, 2015).

Por la razón mencionada en el párrafo anterior, relativa al desconocimiento de los valores que asumirán las variables, nuestro estudio carece de hipótesis propiamente dicha. Esta carencia es consistente con lo que algunos autores señalan para los estudios exploratorios (Hernández Sampieri et al., 2010). No obstante, y como ya se señaló, existen algunas preguntas que servirán de guía para la recolección de datos y su posterior análisis.

Respecto a nuestra decisión de incluir una escuela mixta para poder comparar los datos recogidos de los padres de una escuela diferenciada, la tomamos debido a que consideramos de interés la postura de dichos padres —los que han optado por una escuela mixta— frente a la opción contraria. Particularmente interesantes resultarán sus respuestas a las preguntas respecto a por qué no matricularon a sus hijas en una escuela segregada, y su opinión respecto a las creencias populares o afirmaciones basadas en evidencia respecto a este tipo de escuelas.

2.4. Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados entre el 6 y el 11 de junio del 2018. En el inicio de dicho periodo fueron llevados a ambas escuelas por el investigador. Cada cuestionario iba en un sobre para carta. La dirección de cada colegio se encargó de distribuir los sobres entre las hijas de los participantes en el estudio para que se los llevaran a casa y los entregaran a estos. La indicación era que los padres (o madres) llenaran la encuesta, la volvieran a poner dentro del sobre y que lo cerraran con el adhesivo incorporado en él. Como ya se comentó,²⁷ la idea de este procedimiento era garantizar a los padres el mayor nivel de anonimato y confidencialidad posibles. Durante el periodo mencionado, las escuelas recordaron constantemente a los padres la invitación a llenar las encuestas.

Los sobres con las encuestas fueron recogidos en dos fechas por el investigador. En una primera fecha (8 de junio), se recogieron 18 sobres de una escuela, y 18 de la otra. En una segunda (11 de junio), tan solo hubo 12 nuevos sobres en la escuela coeducativa y ninguno en la diferenciada. En ese momento se consideró saturada la tasa de respuesta.

Una primera mirada a las encuestas llenas de la primera fecha —es decir, cuando aún se tenían solamente 18 sobres de cada escuela— reveló un hecho inesperado respecto a la pregunta 15 del cuestionario: prácticamente la totalidad de los participantes de la escuela Santa Differentiata la había respondido apropiadamente, esto es, seleccionando, de entre el repertorio propuesto, tres razones que consideraran las más influyentes para haber tomado la decisión de matricular a su hija en el colegio elegido, y jerarquizándolas según su orden subjetivo de importancia. En cambio, prácticamente la totalidad²⁸ de las encuestas provenientes del colegio Santa Coeducata mostraban una deficiente respuesta a la misma pregunta: no se había jerarquizado las opciones elegidas, y estas, en muchos casos, sobrepasaban el límite de tres, impuesto por las instrucciones de la pregunta. Esto, naturalmente, planteó un problema metodológico de análisis que será descrito posteriormente (véase la sección 3.1, relativa a los procedimientos de análisis de datos utilizados).

No obstante, en la segunda y última fecha de recojo de encuestas llenas, llamó la atención que, en casi la totalidad de las 12 nuevas encuestas recogidas en la última escuela mencionada, la pregunta

²⁷ Véase la 2.2, relativa a la construcción del instrumento.

²⁸ Véase más adelante la tabla 16.

15 estuviera esta vez correctamente respondida. Más aún, a diferencia de lo que ocurría con el resto de los participantes de dicha escuela, este segundo grupo de encuestas respondidas se caracterizaba por ofrecer similitudes singulares en varias de las respuestas, similitudes que, en conjunto, lo distinguían del grupo recibido en la primera fecha. Por ejemplo, a diferencia de los padres de las encuestas recibidas el 8 de junio, los padres de las recogidas el día 11 manifestaban en mayor medida tener estudios profesionales o superiores; todos hablaban castellano en el hogar o se identificaban como de etnia española; la mayoría respondió —y de manera muy parecida— la pregunta abierta número 14, que la mayoría del primer turno dejó sin responder;²⁹ al mismo tiempo, la mayoría dejó sin contestar la misma pregunta 17;³⁰ su selección de razones para haber matriculado a su hija en la escuela diferenciada era en muchos casos la misma;³¹ finalmente, su opinión sobre las creencias respecto a las escuelas diferenciadas (últimas nueve preguntas) era casi unánimemente de «Total desacuerdo», manifestando una variabilidad prácticamente nula. A todo ello se suma el hecho de que muchas de estas encuestas habían sido llenadas con rotuladores de diferentes colores, fenómeno cuya prevalencia suele ser minoritaria en la respuesta a instrumentos de esta naturaleza.

Todos estos elementos suscitaron dudas respecto a la validez de la aplicación del instrumento, por lo menos en lo que respecta a este segundo subgrupo de encuestas respondidas. La consulta con un experto en investigaciones en el campo de la psicología y la educación, con amplia experiencia de campo y en la elaboración y aplicación de instrumentos psicométricos, nos confirmó en la decisión tomada de descartar este subconjunto de encuestas respondidas bajo la razón de albergar dudas sobre su validez.

Tras eliminar del estudio dichos cuestionarios, se tomó la decisión de eliminar algunos otros basados en (a) un número elevado de preguntas no respondidas (en un caso se trató del 34.62 % del cuestionario incompleto; en otro, de un 23.08 %); y (b) haber dejado sin responder las preguntas que más directamente se relacionaban con los objetivos del estudio (i. e., las preguntas 14, 15, 16, 17).

Tras dichas eliminaciones, el número de participantes quedó fijado en 35, según se detalla en la tabla 7.

Tabla 7
Número final de participantes en el estudio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diferenciada	18	51.4	51.4	51.4
	Mixta	17	48.6	48.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

La tasa de respuesta en la escuela diferenciada fue de 78.26 %, mientras que, en la escuela mixta, considerando únicamente los cuestionarios admitidos finalmente en el estudio, fue de 38.64 %. En conjunto, se obtuvo una tasa de respuesta del 52.24 %, lo cual es considerado aceptable en

²⁹ Algunas de las respuestas fueron: «Mi colegio», «Estudí aquí» (frecuencia = 2), «Lo conozco», «Soy antigua alumna».

³⁰ Esta pregunta inquiría por las razones de no haber matriculado a la hija en la escuela diferenciada, en este caso.

³¹ Básicamente las razones seleccionadas oscilaban entre el ser exalumno, el prestigio de la escuela y la identificación con su modelo formativo o con sus valores.

cuestionarios enviados al domicilio del encuestado y devueltos por medio de un intermediario, como señalan León y Montero para encuestas realizadas por correo postal (León & Montero, 2015).

3. Resultados

3.1. Análisis de datos

Según algunos autores, los estudios descriptivos cuantitativos se benefician del uso de estadística sencilla, con poco nivel de inferencia o de manipulación de datos. Se considera que la estadística descriptiva es una buena herramienta para ello, primordialmente para el análisis de frecuencias o de medias (Loeb et al., 2017). En ese sentido, el presente estudio se apoya fundamentalmente en este tipo de estadísticos. Al mismo tiempo, sin embargo, dado que nuestros objetivos plantean indagar por la relación entre las creencias de los padres de familia hacia la educación diferenciada, así como su conocimiento previo de sus efectos o características, utilizaremos estadística inferencial para verificar la asociación entre las variables estudiadas.

Dado que el estudio recogió mayoritariamente variables de naturaleza categórica, emplearemos tablas de contingencia para verificar su asociación y su magnitud, y el estadístico chi cuadrado para determinar la significatividad de dicha eventual asociación (Welkowitz, Ewen, & Cohen, 1981). Este modo de proceder ha sido utilizado también en estudios similares (Beavis, 2004; Jackson & Bisset, 2005; Pérez Ribas, 2017; Yaacob, Osman, & Bachok, 2014).

Una de las principales limitaciones del presente estudio es el número pequeño de participantes con el que contó. Las implicancias de este hecho serán abordadas en la siguiente parte de este informe (véase la sección 4). Sin embargo, aquí nos interesa resaltar el desafío que este hecho supuso tanto para el análisis cualitativo —como ya se mencionó— como para el cuantitativo.

Con respecto a este último, y para el caso de estadísticos descriptivos, el escaso número de encuestados nos hizo asumir desde el principio la no normalidad de la distribución de nuestros datos. Para el caso de estadística inferencial, nos planteó desafíos en el estadístico chi cuadrado. Este estadístico plantea un conjunto de requisitos para gozar de validez. Uno de ellos está relacionado con el tamaño de la muestra. En nuestro caso, al contar con un número tan limitado de participantes, las posibilidades de que chi cuadrado arroje resultados no válidos aumentan. Cuando las analizadas son variables dicotómicas, suele ser útil corregir el sesgo mencionado utilizando algún estadístico adicional, como la prueba exacta de Fisher (Pértega Díaza & Pita Fernández, 2004). Esa fue la política que empleamos. Sin embargo, cuando se trata de variables que asumen más de dos valores o niveles, dicha prueba carece de utilidad. En dichos casos, se optó por recodificar alguna de las variables en cuestión para intentar reducir la cantidad de valores que podría asumir, siempre que la naturaleza de los datos lo permitiera. Así mismo, se eliminaron valores indicados por los participantes que carecían de utilidad para el análisis o que no fueron respondidos. Por ejemplo, para los análisis inferenciales, la variable Religión del participante fue recodificada agrupando sus distintos valores, según se detalla en la tabla 8.

Tabla 8

Recodificación de la variable estudios del padre para el análisis inferencial

Valores de la variable		Justificación
Antes de la recodificación	Después de la recodificación	
No sabe o no contesta	[Eliminada]	Se consideró irrelevante para el análisis
Católico	Católico	
Ortodoxo o protestante	Ortodoxo o protestante	
Musulmán	Musulmán	
Otra religión	[Eliminada]	Al haber sido señalada por un solo participante y no haberse detallado cuál era, careció de valor para el análisis
No creyente Ateo	No creyente/ateo	Se consideraron similares
Otra opción no contemplada	[Eliminada]	Ningún participante la marcó

Como se puede apreciar, la variable, que originalmente poseía 8 valores, quedó tan solo con 4, lo que mejoraba su calidad para el análisis con el estadístico chi cuadrado. A pesar de ello, y por las razones expuestas, no fue posible optimizar más las condiciones para el empleo de las pruebas estadísticas mencionadas, de lo que se desea dejar constancia.

Con respecto a los casos perdidos, se asumió como telón de fondo no reducir más el número de los escasos de que se disponía. En ese sentido, se dejaron en el estudio varias encuestas a pesar de estar incompletas, como ya se mencionó, y se decidió que, en los análisis realizados, estas respuestas incompletas se consideraran como «valores perdidos del sistema», en terminología del *software* utilizado. En los casos en que se pudo, se eliminaron manualmente algunos valores de las variables que, por no haber sido seleccionados por los participantes o por no ser relevantes para el análisis, podían poner en riesgo su validez. En otros casos, los valores perdidos fueron considerados inocuos para el análisis. Por ejemplo, varios participantes dejaron de responder la pregunta 9, relativa a la lengua utilizada en el hogar; sin embargo, a continuación respondían en la 10 que se identificaban con el origen étnico español. De hecho, esta pregunta fue respondida por todos los participantes. En ese sentido, las respuestas a la pregunta 9 no fueron incluidas directamente en el software estadístico utilizado, pues eran un insumo manual para la obtención del dato relativo al origen étnico del participante, como se detalló en la sección 2.2, sobre la construcción del instrumento.

Todos los análisis cuantitativos se realizaron teniendo en cuenta un umbral de significatividad de .05, convencional en las ciencias sociales. Para estos análisis se utilizó el software estadístico SPSS (Versión 22.0.0.0; IBM Corp., 2013).

Nuestro instrumento incluyó también algunas preguntas abiertas. En concreto, las que más directamente decían se relacionaban con nuestros objetivos y preguntas de investigación fueron dos, cuyos contenidos pueden verse en la tabla 9.

Tabla 9

Preguntas abiertas según las versiones del cuestionario

	Pregunta 14	Frecuencia de respuestas válidas	Pregunta 17	Frecuencia de respuestas válidas
Versión para Santa Differenziata	¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio de niñas?	17	Cerca de esta escuela hay también una escuela mixta. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo?	6
Versión para Santa Coeducata	¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio mixto?	10	Cerca de esta escuela hay también una escuela de niñas. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo?	3

Como se puede apreciar, en ambos casos fueron más las respuestas obtenidas por parte de los padres de familia de la escuela diferenciada que de la mixta.

Respecto al tratamiento de estas respuestas, se decidió proceder siguiendo las pautas dadas por Lichtman para el tratamiento de datos cualitativos: a partir de una primera revisión de las respuestas proporcionadas por los padres, se identificaron o propusieron códigos provisionales; luego, estos fueron revisados, refinados y en algunos casos eliminados o reunidos con otros; esto dio paso a la propuesta de categorías. Finalmente, estas se refinaron o agruparon en conceptos como propuesta final de interpretación de los datos recogidos (véase el capítulo 10 en Lichtman, 2006). Somos conscientes de que la cantidad de los datos obtenidos y el modo de obtenerlos no generó un conjunto lo suficientemente rico como para la aplicación ortodoxa del método descrito. Por ese motivo, este no fue posible de aplicar en todos los casos, pues esto dependió de la densidad de las respuestas, de su relación con las preguntas guía y los objetivos y también, en cierta medida, del número de estas. El procesamiento descrito fue realizado de modo manual.

Las preguntas guía del estudio servirán como derrotero para la presentación de los resultados. Se intentará dar cuenta de los datos analizados que contribuyan a responderlas, reuniendo resultados tanto de los análisis de estadísticos descriptivos como de los inferenciales y los cualitativos. Antes, empezaremos resumiendo las características sociodemográficas de los participantes utilizando estadísticos descriptivos, cuya principal función es precisamente esa (Welkowitz et al., 1981).

3.2. Resultados

En cuanto a la distribución de las características sociodemográficas de los participantes seleccionados, puede apreciarse un resumen en la tabla 10.³²

³² Es importante señalar que esta tabla fue confeccionada antes de recodificar algunas variables de interés para los análisis inferenciales, como se mencionó anteriormente.

Tabla 10
Distribución de participantes según tipo de escuela

		Tipo de escuela	
		Diferenciada	Mixta
		Recuento	Recuento
Aula de la hija	3 años	9	11
	4 años	8	6
Quién llenó encuesta	Padre	1	3
	Madre	17	14
	Otro	0	0
Posibilidad de elección	No	0	0
	Entre unas cuantas	2	0
	Sí	16	16
Religión del participante	NS/NC	1	5
	Católico	10	8
	Ortodoxo o protestante	5	1
	Musulmán	1	2
	Otra religión	1	0
	No creyente	0	1
	Ateo	0	0
	Otra	0	0
	Estudios del padre	Sin estudios	3
	Primaria	7	4
	ESO/BUP	5	1
	Formación profesional	2	6
	Bachillerato/COU	0	2
	Estudios universitarios	0	2
	Estudios postuniversitarios	0	0
	Otros	1	0
Estudios de la madre	Sin estudios	2	3
	Primaria	5	3
	ESO/BUP	8	9
	Formación profesional	2	1
	Bachillerato/COU	1	1
	Estudios universitarios	0	0
	Estudios postuniversitarios	0	0
	Otros	0	0
Pertenencia al Opus Dei ^a	No	18	17
	Sí	0	0
Etnia del participante	NS/NC	0	0
	Español	13	13
	Sudamericano	2	0
	Centroamericano	0	0
	Mexicano	0	0
	Etnia gitana	1	1
	Marroquí	1	0
	Europa del Este	1	0
	Árabe	0	2
	Indio	0	0
	Chino	0	1
Colegio del participante	Diferenciado	3	3
	Mixto	15	14

^a La variable se recodificó de modo que las respuestas «No» y «No sé qué es» se interpretaron como ‘no pertenencia’.

Se puede notar que la encuesta fue contestada únicamente por el padre o la madre, y en ningún caso por otra persona. Al mismo tiempo, es de resaltar que todos los encuestados manifestaron haber

tenido la posibilidad de escoger la escuela para sus hijas, con solo dos casos en los que esta posibilidad resultó mermada, pero sin anular completamente la libertad de elección. Estos hechos nos libraron de haber reducido la selección de participantes aún más. Como se especificó en la sección relativa a la construcción del instrumento (véase sección 2.2), estas preguntas tenían la función de filtro, de modo que, si uno de ellos no había tenido posibilidad de elección sobre la escuela de su hija, no hubiera podido responder válidamente las preguntas importantes del instrumento (por lo que hubiera tenido que ser retirado de la investigación). Con respecto a la primera pregunta comentada, si alguna persona distinta del padre o la madre hubiera contestado el cuestionario, hubieran surgido dudas respecto a si dicha persona estuvo en contacto con los padres para poder hacerlo, pues las demás preguntas del instrumento se refieren a estos últimos. En realidad, se ve que quien más contestó la encuesta en ambos tipos de escuela fue la madre (94.4 % en el caso de las niñas de escuelas diferenciadas; 82.4 %, en el caso de las de las mixtas). Dado que las instrucciones del instrumento indicaban que debía llenarlo la persona que tomó la decisión de matrícula, es posible suponer que se trató de la madre. Este resultado es consistente con lo que afirman otros investigadores respecto a que quien suele tomar esta decisión en el hogar es principalmente la madre (Bosetti, 2004); sin embargo, no controlamos por otros factores como si el hogar era biparental o monoparental, lo que podría brindar explicaciones alternativas.

3.2.1. Conocimiento de efectos y matrícula.

¿Conocen los padres de familia los efectos de las escuelas diferenciadas antes de tomar la decisión de matricular a sus hijas en estas? ¿Guarda ese conocimiento alguna relación con la decisión? Al ser consultados respecto a si habían oído hablar de los efectos positivos de la educación diferenciada, las respuestas de los padres de familia de ambas escuelas son más o menos parejos: el 51.4 % de ellos no había oído hablar de estas «ventajas escolares» o efectos positivos, mientras que el 42.9 %, sí. Sin embargo, cuando se desagregaron estos resultados por tipo de escuela, el resultado fue inesperado, como se puede apreciar en la tabla 11.

Tabla 11

Padres de cada tipo de escuela que habían oído hablar de ventajas de las escuelas diferenciadas

Conocimiento de ventajas de escuelas diferenciadas							
Tipo de escuela				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	No		12	66.7	66.7	66.7
		Sí		6	33.3	33.3	100.0
		Total		18	100.0	100.0	
Mixta	Válido	No		6	35.3	40.0	40.0
		Sí		9	52.9	60.0	100.0
		Total		15	88.2	100.0	
	Perdidos	Sistema		2	11.8		
Total				17	100.0		

Sorprende comprobar que en la escuela diferenciada son más los padres que no han oído hablar de estos efectos positivos, mientras que en la mixta, son mayoría los que sí han oído hablar de ellos. Esto parecería indicar que la matrícula en la escuela diferenciada, por parte de los padres de familia, se realizó a ciegas, sin conocer previamente sus efectos.

Sin embargo, el hecho también podría indicar que la matrícula se realizó por otras razones, consideradas por los padres más poderosas que el hecho de que la escuela fuera diferenciada. Esta última hipótesis parecería ser confirmada por el desbalance en sentido contrario que existe en la escuela mixta: si bien la mayoría de padres de este último colegio oyó hablar de efectos positivos de la educación diferenciada, aun así matriculó a sus hijas en el mixto.

En cuanto a si existe una asociación entre el conocimiento de dichas ventajas y la matrícula, el estadístico chi cuadrado no alcanzó la significatividad suficiente como para descartar la independencia de ambas variables ($X^2 = 2.347$; $gl = 1$; $p = .170$ según la prueba exacta de Fisher, 2 caras; coef. de conting. = .258), y esta vez con un grado de validez satisfactorio, debido a que el 0 % de las casillas esperó un recuento menor que 5. En otras palabras, entre nuestros participantes no hay relación entre conocer previamente las ventajas de la educación diferenciada para las niñas y la matrícula en este tipo de escuela.

Estos resultados parecen confirmarse con el análisis de las razones de los padres para haber matriculado a sus hijas en una escuela diferenciada. Como se observará en la tabla 18 la razón «Tengo o tuve ya otra hija en el colegio y estoy contento con la educación separada que le dieron» ha resultado importante apenas para 2 personas de las 15 que respondieron la pregunta, mientras que «Conozco o he oído hablar de los efectos buenos de los colegios separados para las niñas» no fue considerada dentro de las tres más importantes por ninguna de ellas.

Quizá una fuente de conocimiento de los efectos positivos que para las niñas tiene la educación diferenciada no provenga de lo que haya sido oído o experimentado vicariamente, como es el contenido de las preguntas anteriores, sino por la experiencia personal. En ese sentido, la indagación por la propia experiencia del padre de familia y su grado de influencia sobre la decisión de matrícula fueron explorados también. No obstante, en la tabla 12 se puede ver cómo el número de padres de familia que estudió en cada tipo de escuela es casi el mismo entre los seleccionados para nuestra investigación.

Tabla 12
Frecuencia de padres que estudiaron en cada tipo de escuela

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Diferenciado	3	16.7	16.7	16.7
		Mixto	15	83.3	83.3	100.0
		Total	18	100.0	100.0	
Mixta	Válido	Diferenciado	3	17.6	17.6	17.6
		Mixto	14	82.4	82.4	100.0
		Total	17	100.0	100.0	

Como se aprecia en la tabla, la poca variabilidad de los datos en esta variable hace innecesaria la aplicación del estadístico chi cuadrado, pues es fácil comprobar que no existe asociación entre el tipo de colegio en el que el padre estudió y su decisión de matricular a la hija en una escuela diferenciada.

3.2.2. Creencias y matrícula.

¿Cuál es el grado de acuerdo de los padres de familia con las creencias extendidas respecto a las escuelas diferenciadas? ¿Guarda relación dicho grado de acuerdo con su decisión de matricular a sus hijas en este tipo de escuelas? Antes de exponer los resultados en esta subsección, es preciso plantear una acotación sobre las mediciones y su procesamiento estadístico. El procesamiento de preguntas que emplean una escala Likert suele ser delicado por las decisiones que se deben tomar alrededor de su construcción. Es particularmente objeto de debate la presencia o no del punto medio neutral (PMN) (Matas, 2018). En nuestro caso, y como se especificó en la sección relativa a la construcción del instrumento, decidimos incorporar el PMN, en la medida en que no hacerlo «[...] obliga al encuestado a posicionarse a favor o en contra del ítem» (Matas, 2018, p. 42), cuando, en realidad, la propia neutralidad de este frente al tema podría ser digna de tenerse en cuenta en un tema sensible como el tratado aquí.

No obstante, uno de los riesgos de incluir el PNM es, precisamente, generar mediciones que podrían carecer de una validez más robusta. Se plantea esta limitación como marco del análisis de las respuestas de los encuestados a las preguntas por su grado de acuerdo con respecto a las creencias extendidas sobre la educación diferenciada.

En principio, se decidió analizar estas respuestas codificando cada creencia como una variable, y calculando para cada una la media de la valoración recibida. Se parte de que un grado mayor de acuerdo representa un puntaje más alto en una escala del 1 al 5 (donde 1 representa un total desacuerdo con la afirmación o creencia planteada, y 5, un total acuerdo; 3 sería el PNM). De este modo, interpretando cada código como un puntaje, es posible obtener una media de aceptación para cada creencia. El resultado de este tratamiento, que como se ve, aboga por la simplicidad reclamada por manuales importantes sobre investigación descriptiva (véase, por ejemplo Loeb et al., 2017) puede verse en la tabla 13.

Con base en esta tabla, es posible observar que, para los padres de la escuela diferenciada, las tres afirmaciones que recibieron un grado de aceptación alto fueron, en orden decreciente:

- 1.º «En los colegios de mujeres hay más disciplina».
- 2.º «En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles».
- 3.º «En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas».

Téngase en cuenta que estas respuestas han sido dadas por padres de niñas que ya estudian en una escuela diferenciada, lo cual es posible que refuerce su grado de aceptación de cada una de las creencias propuestas. Al mismo tiempo, es interesante señalar que se puede interpretar que las afirmaciones que ocuparon el primer y el tercer lugar están vinculadas a la disciplina, y la segunda y la tercera, al rendimiento académico. Como se verá más adelante, en la subsección relativa a las razones que, en general, influyen en la decisión de matricular a la hija en una escuela diferenciada,³³ el aspecto académico parece ser bastante importante para los padres de familia, más que el hecho de que el colegio sea solo de mujeres.

³³ Véase la subsección 3.2.4.

Tabla 13

Media del grado de acuerdo obtenido por cada afirmación según tipo de escuela

	Tipo de escuela							
	Diferenciada				Mixta			
	N		Media	Desviación estándar	N		Media	Desviación estándar
Válido	Perdidos	Válido			Perdidos			
Diferenciadas benefician rendimiento niñas; mixtas, sociabilidad niños	17	1	2.71	1.649	17	0	1.59	1.176
Diferenciadas de niñas se centran en académico con mejores notas	17	1	3.59	1.372	17	0	1.41	.795
Diferenciadas se centran en lo académico; mixtas, en lo social	17	1	2.59	1.417	17	0	3.41	1.502
Diferenciadas de niñas tienen mejor disciplina	17	1	3.94	1.298	17	0	2.18	.951
En mixtas, niños distraen a las niñas	17	1	3.65	1.455	17	0	1.94	1.029
Diferenciadas mejoran autoconfianza académica niñas	17	1	3.71	1.359	17	0	1.71	.985
En diferenciadas niñas escogen carreras atípicas género	16	2	3.19	1.377	17	0	1.71	.985
Diferenciadas de niñas menos estereotipos de género	17	1	3.29	1.490	17	0	2.06	1.088
Niñas y niños muy diferentes y separarlos es bueno	17	1	3.47	1.625	17	0	1.59	.939

Estas creencias, sin embargo, no han repercutido en la decisión de matrícula, como se ha podido apreciar en la subsección anterior. Como se verá en la tabla 18, las razones reputadas con más frecuencia por estos padres como las más influyentes en su decisión de haber matriculado a sus niñas en una escuela femenina son la identificación con el modelo formativo del colegio, la cercanía al hogar y el hecho de que el colegio fuera gratuito. La cercanía al hogar apareció también como la razón más mentada entre las de segundo orden de importancia, y en tercer lugar en el tercer orden de importancia. Podemos decir que se trata de uno de los motivos más influyentes entre estos padres. En todo caso, la propia Tabla 18 permite ver —como ya se mencionó— que las razones más vinculadas a la naturaleza segregada de la escuela no fueron reconocidas como influyentes por los padres: el deseo de una escuela separada fue considerado apenas importante por 1 padre; la experiencia previa positiva con la educación diferenciada en otra hija fue reconocida como influyente, pero en el nivel más bajo de importancia, por 2 padres;³⁴ el conocimiento de los efectos positivos de este tipo de escuelas no recibió ninguna atribución de importancia.

³⁴ Esto a pesar de que, la experiencia previa vicaria de la educación diferenciada ha sido reconocida como importante por los padres, como revela el análisis cualitativo de las preguntas abiertas, lo que se verá más adelante.

En cuanto a las escuelas mixtas, la tabla 13 también nos permite ver las tres afirmaciones que recibieron el más alto grado de aceptación entre estos padres; estas fueron, también en orden decreciente:

- 1.º «En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.».
- 2.º «En los colegios de mujeres hay más disciplina».
- 3.º «En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos».

La última afirmación, relativa a la menor prevalencia de estereotipos de género en las escuelas diferenciadas, sorprende tanto por gozar de un relativamente alto grado de aceptación, como por poseerlo entre padres de niñas de una escuela mixta. Esta paradoja, sin embargo, parece explicarse por la codificación de la variable y las complicaciones de la inclusión del PNM en una escala Likert, como se comentó al inicio de esta subsección.

Efectivamente, para verificar con más profundidad el nivel de acuerdo del que gozaba esta creencia entre los padres de la escuela mixta, indagamos por el número de votos que recibió cada grado de acuerdo con ella por parte de cada participante. El resultado se puede ver en la tabla 27, en el apéndice H del presente trabajo. En dicha tabla se puede verificar que ningún padre de la escuela coeducativa manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación relativa a la menor prevalencia de estereotipos de género entre niñas de escuelas diferenciadas. Al contrario: en vez de eso, se aprecia un número elevado de votos por el total desacuerdo (8). Al mismo tiempo, se aprecia un número relativamente elevado de votos por el PNM (7). Aparentemente, estos 7 votos neutros constituyen, en conjunto, la justificación matemática de la aparición de esta afirmación como receptora de un tercer puesto en la jerarquía de aceptabilidad por parte de los padres de familia de la escuela mixta encuestada, en la medida en que el PNM se codifica con un 3, es decir, más alto que los desacuerdos, aun cuando se pueda considerar que, en sí mismo, no constituye un grado de acuerdo mayor con la afirmación, sino una carencia de posición definida al respecto.

Es posible desechar los puntajes obtenidos por el PNM entre las respuestas dadas por los encuestados, práctica seguida en algunos estudios (véase, por ejemplo, Mandic et al., 2017). Al hacerlo, probablemente se obtendrían resultados diferentes, quizá más fieles a la realidad —o quizá no—. Sin embargo, se optó por no hacerlo no solo por los motivos previamente aducidos para justificar el uso PNM, sino también porque, como puede verse en la tabla 14 el uso del PNM por parte de los participantes no fue tan prevalente como podría suponerse.

En todo caso, en las tablas 20-28 incluidas en el apéndice H, puede apreciarse en detalle las frecuencias de los votos emitidos por cada participante para cada afirmación según el tipo de escuela. En dichas tablas se puede observar la poca variabilidad que existe en las escuelas mixtas respecto a las opiniones sobre las escuelas diferenciadas: los resultados suelen oscilar entre el desacuerdo total, el desacuerdo y el PMN, principalmente. Naturalmente, esto era esperable: los padres de familia de las escuelas mixtas considerarán dichas afirmaciones, probablemente, como carentes de fundamento.

Tabla 14
Frecuencia de uso del punto medio neutral

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	0	6	33.3	33.3	33.3
		1	5	27.8	27.8	61.1
		2	3	16.7	16.7	77.8
		3	1	5.6	5.6	83.3
		4	3	16.7	16.7	100.0
		Total	18	100.0	100.0	
Mixta	Válido	0	6	35.3	35.3	35.3
		2	2	11.8	11.8	47.1
		3	3	17.6	17.6	64.7
		4	3	17.6	17.6	82.4
		5	1	5.9	5.9	88.2
		8	2	11.8	11.8	100.0
		Total	17	100.0	100.0	

La tabla debe interpretarse del siguiente modo. Entre los encuestados provenientes de la escuela diferenciada, por ejemplo, 6 participantes marcaron el PNM cero veces; 5 lo usaron una vez; 3 lo usaron en dos preguntas, etc.

No obstante —y quizá precisamente por dicha escasa variabilidad alrededor del desacuerdo— llama la atención que seis padres de familia de esta escuela hayan manifestado estar totalmente de acuerdo con la afirmación «En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.». Esta creencia, que ya apareció como respaldada por los padres de familia en otros estudios (Jackson & Bisset, 2005; West & Hunter, 1993), parecería apoyar las propuestas de Riordan respecto a que en las escuelas diferenciadas los padres perciben un énfasis en culturas proacadémicas por parte de profesores y estudiantes. Sería así si estuviera difundida en los padres de ambas escuelas. No obstante, el hecho es que, paradójicamente, entre los padres de la escuela diferenciada se trató de la afirmación que menor grado de acuerdo obtuvo, como se puede ver en la tabla 20, en el apéndice H. Naturalmente, se hacen aquí las salvedades correspondientes respecto a nuestra incapacidad para demostrar dichas hipótesis, habida cuenta de que el presente estudio no tuvo ese objetivo ni un diseño apropiado para hacerlo. Visto el grado de desacuerdo que las demás creencias alcanzaron entre los padres de familia de escuelas mixtas, el hecho llama más la atención.

Al respecto de las preguntas guía que vertebran esta subsección, relativas a las creencias sobre la educación diferenciada, cobra interés analizar lo que los padres de la escuela mixta piensan sobre esta modalidad y que los llevó a no matricular a sus hijas en ellas. Este era el objetivo de la pregunta 17, reactivo de respuesta abierta que pretendía explorar los motivos para no matricular en una escuela separada, así como las creencias negativas sobre esta modalidad. No obstante, el análisis se vio bastante limitado debido a que solamente tres padres de familia del colegio Santa Coeducata respondieron la pregunta de por qué no matricularon a su hija en la escuela diferenciada si quedaba en la misma zona:

«Quería este».

«No quise».

«No me interesaba».

Como se puede apreciar, las respuestas son breves y escasas de contexto, y no hacen referencia a ideas o creencias sobre la educación segregada. Al contrario —y al igual que ocurrió con los padres del colegio Santa Differentiata que respondieron la pregunta—, las respuestas parecen concentrarse en afirmar la voluntad y el poder de decisión de los padres, y su libertad para no querer una escuela exclusivamente femenina o para querer la que eligieron. La única respuesta que ofrece un poco más de variedad es la última, relativa al interés —o carencia de él, propiamente—, aunque no se especifica por qué. La elección de la palabra *interés* parece querer afirmar que la opinión de la escuela femenina no era atractiva en absoluto, aunque el contexto en el que aparece, esto es, dentro de la frase hecha «no me interesa», frecuentemente usada para mostrar desprecio hacia una opción aborrecida, también es sugerente para el análisis, aunque nuevamente hay que señalar que la ausencia de más datos impide una profundidad mayor.

Es interesante señalar que, al responder, a su turno, esta pregunta, los padres de la escuela Santa Differentiata se concentraron en afirmar los beneficios que tenía dicha escuela no tanto por ser diferenciada, sino por los elementos ya aparecidos anteriormente, como los académicos:

«No porque lo vi mejor abia menos gente en las aulas y podían aprender mas».

«Porque aqui aprenden má».

En ese sentido, y sumado a ese concepto, aparece el concepto de la superioridad de este colegio frente al otro, como si los padres quisieran subrayar que su opción fue bien tomada, aunque, una vez más, sin hacer referencia a la naturaleza diferenciada de la institución. La siguiente respuesta de un padre de familia lo ilustra adecuadamente:

«Porque tenia mas bentajas que en el otro cole».

3.2.3. Religión y matrícula.

¿Está relacionada la matrícula de niñas en escuelas diferenciadas con motivos religiosos (pertenencia al Opus Dei, filiación religiosa, etc.)? En cuanto a esta pregunta guía, llama la atención la ausencia de membresía al Opus Dei entre los padres seleccionados (véase Tabla 10). Este hecho nos importaba porque, como se mencionó, se suele aducir con frecuencia que la pertenencia a este grupo está bastante relacionada con la fundación y mantenimiento de escuelas diferenciadas o con la matrícula en ellas.

El resultado obtenido aquí podría explicarse o bien porque no existe una relación entre ambas variables o bien porque quizá esta exista, pero en otro ámbito del espectro socioeconómico; es también parte de la narrativa alrededor de este grupo que sus miembros suelen pertenecer a sectores socioeconómicos medios y altos.

En realidad, para los padres de familia de nuestro estudio parece ser que ni el pertenecer a esta organización católica en particular, ni la filiación religiosa, en general, se hallan asociados con el hecho de matricular a sus hijas en una escuela diferenciada. La tabla de contingencia que cruzó la religión con el tipo de escuela parece confirmar el dato, así como el estadístico chi cuadrado obtenido ($X^2 = 3.727$; $gl = 3$; sig. asint. = .293), que al no ser significativo confirma que ambas variables son independientes, como puede verse en la tabla 15.

Tabla 15

Tabla de contingencia para tipo de escuela y religión del participante

		Religión del participante				Total
		Católico	Ortodoxo o protestante	Musulmán	No creyente/ateo	
Tipo de escuela	Diferenciada	10	5	1	0	16
	Mixta	8	1	2	1	12
Total		18	6	3	1	28

Esta misma tabla permite apreciar que hay casi el mismo número de católicos en ambos tipos de escuela. Esperábamos encontrar quizá más musulmanes en la escuela diferenciada, debido a que en países donde esta religión es mayoritaria, la escuela diferenciada es común debido a motivos religiosos, y para los inmigrantes musulmanes en otros países, aparentemente es una opción preferencial (Hamdan, 2010). Sin embargo, el número tan reducido de participantes en nuestro estudio hacen imposible poder extendernos sobre esto.

Esta independencia de la variable religión con la preferencia por la escuela diferenciada también parece confirmarse por la unánime carencia de valoración que alcanzó la razón «Separar a los niños y niñas por sexo es el modelo que mejor va con mi postura religiosa» entre padres del Santa Differentiata, como podrá apreciarse en la tabla 18.

3.2.4. Razones en general.

¿Cuáles son —en general— los motivos de los padres de familia para elegir una escuela diferenciada para sus hijas? ¿Cuáles son los motivos de los padres de niñas de escuelas mixtas para no haberlas matriculado en escuelas diferenciadas?

La pregunta que más directamente decía relación con esta pregunta era la número 15, en la que los participantes debían jerarquizar las tres razones que más influyeron en su decisión de matricular a sus hijas en una escuela diferenciada (véase las dos versiones del instrumento en los apéndices F y G). El procesamiento estadístico de esta pregunta, empero, supuso un desafío metodológico inesperado.

Como ya se comentó en la sección 2.4, relativa al procedimiento seguido para entrar al campo en la presente investigación, hubo una notable diferencia en la manera en que los participantes de la escuela mixta respondieron a esta pregunta respecto a cómo lo hicieron los de la escuela diferenciada: mientras estos últimos siguieron se ajustaron a lo estipulado en las instrucciones de la pregunta (i. e., seleccionaron tres alternativas y las jerarquizaron, los últimos no lo hicieron así (i. e., seleccionaron más de tres y no las jerarquizaron). El resumen de esta información puede verse en la tabla 16.

Tabla 16

Calidad de respuesta a la pregunta 15 por tipo de escuela

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Mala	1	5.6	6.7	6.7
		Buena	14	77.8	93.3	100.0
		Total	15	83.3	100.0	
	Perdidos	Sistema	3	16.7		
	Total		18	100.0		
Mixta	Válido	Mala	17	100.0	100.0	100.0

No se pudo encontrar una explicación razonable para este fenómeno. En principio, se consideró razonable suponer que el bajo nivel cultural podría estar relacionado con la baja calidad de las respuestas, como afirman, por ejemplo, León y Montero que es una de las amenazas a los cuestionarios autoadministrados (véase León & Montero, 2015, p. 183). Sin embargo, ningún análisis de chi cuadrado para las sendas tablas de contingencia realizadas pudo superar el umbral requerido para descartar la independencia de las variables relacionadas con esta hipótesis; estas fueron las siguientes: nivel de estudios del padre en los casos en que únicamente el padre llenó el cuestionario ($X^2 = .444$; $gl = 1$; $p = .505$ sig. asint.; coef. de conting. = .316), nivel de estudios de la madre en los casos en que únicamente esta llenó el cuestionario ($X^2 = .594$; $gl = 2$; $p = .743$ sig. asint; coef. de conting. = .144).³⁵ En otras palabras, el nivel de estudios de los participantes no tuvo relación con la calidad de sus respuestas a esta pregunta. También se tuvo que descartar la hipótesis de una pobre comprensión de las instrucciones del cuestionario, secundaria a una lengua materna distinta del castellano por parte del encuestado. Para verificar esta hipótesis se tomó nota de la lengua que los participantes manifestaron que se hablaba principalmente en casa en la pregunta 9; en los casos en que esta información no estuvo disponible, se dedujo del origen étnico que el participante señaló en la pregunta 10. Con esta información se creó una variable dicotómica (habla castellano/no habla castellano), cuyo cruce con la calidad de la respuesta a la pregunta 15 puede verse en la tabla 17.

Tabla 17

Relación entre lengua y calidad de respuesta a la pregunta 15

		Idioma deducido de la etnia		Total
		No castellano	Castellano	
Calidad de respuesta a pregunta 15	Mala	3	15	18
	Buena	2	12	14
Total		5	27	32

Aquí el estadístico chi cuadrado tampoco mostró significatividad ($X^2 = .034$; $gl = 1$; $p = 1.000$ según la prueba exacta de Fisher, 2 caras).

³⁵ Como se indicó al inicio de esta sección de resultados, estas variables se recodificaron para reducir sus valores y hacerlas más apropiadas para el análisis con tablas de contingencia y, particularmente, con la prueba de independencia chi cuadrado.

A pesar de no hallar una explicación que pudiera dar cuenta de la diferencia en el modo de responder la pregunta, se decidió asumir el hecho como dado, y proponer formas distintas de análisis para cada conjunto de encuestas.

En el caso de la escuela diferenciada, se propuso un recuento de las veces en que cada una de las razones propuestas como influyentes para la matrícula en una escuela diferenciada fue considerada como ‘la más importante’ (valorada con «1» por el encuestado), ‘muy importante’ (valorada con «2» por el encuestado) o simplemente ‘importante’ (valorada con «3» por el encuestado), así como un recuento de las veces en que cada razón ofrecida no recibió ninguna valoración (lo cual fue codificado como ‘nada importante’). Consideramos que este proceder garantizaría el respeto a la jerarquización que solicitamos a los padres de familia. El resultado de este análisis puede verse en la tabla 18.

En el caso de la escuela mixta, ya se comentó que los participantes marcaron más de tres alternativas, y lo hicieron con una X o un + o cualquier otro signo, es decir, sin utilizar números que permitieran su jerarquización. Se decidió interpretar cada una de dichas marcas como un voto a favor de las razones propuestas por la pregunta. Sin importar cuántas hubieran sido marcadas, se calculó la media de votos recibidos por cada una de las razones. El resultado y su comparación pueden verse en la tabla 19. No se pudo hacer una comparación estadística de las respuestas por tipo de escuela (i. e., una tabla de contingencia para correlacionar la importancia atribuida a las razones con la selección del tipo de escuela) precisamente por el distinto tratamiento estadístico que recibieron. Por la misma razón, tampoco fue posible comparar los resultados entre las escuelas.

Quizá lo más interesante que permita apreciar la tabla 18 sea la cantidad de veces que las opciones ofrecidas no fueron seleccionadas por los padres de la escuela diferenciada entre las tres requeridas. Esto no debe interpretarse necesariamente como un rechazo. Podría ser que algún encuestado hubiera querido incluirlas entre sus razones influyentes, pero al existir un límite de 3, quizá no pudo hacerlo. En todo caso, no haber sido seleccionadas revela un orden de importancia menor (o mucho menor) que las que recibieron algún tipo de voto a favor, y se pueden interpretar como no tan valiosas a la hora de elegir escuela para las niñas. Es de destacar que las razones que caen dentro de esta categoría son, precisamente, las que de alguna manera esperábamos —quizá simplemente por sentido común, dado que el presente trabajo carece de hipótesis— que se fueran acreedoras de alguna importancia, especialmente por padres de familia de una escuela diferenciada; obtuvieron unánimemente una puntuación de cero —entre otras— las razones relativas a la filiación con las religiosas patrocinadoras de la escuela, haber oído de los buenos efectos de las escuelas diferenciadas, los motivos religiosos para elegirla y la identificación con los valores de la escuela; recibió una puntuación casi unánime de cero —entre otras— el deseo de una escuela específicamente diferenciada.

Por el contrario, entre las razones consideradas influyentes por los padres de familia de la escuela diferenciada, destaca, citada más veces como la más importante —con diferencia—, la identificación con el modelo formativo del colegio. Para los padres de esta escuela, el modo de enseñanza que posee el colegio fue la razón más importante para haber matriculado a sus hijas allí. Aparentemente, esta alternativa no incluye la escala de valores ni tampoco la moral católica del colegio —que es patrocinado por religiosas—, en vista de que las razones vinculadas con estos elementos alcanzaron un puntaje despreciable. La elección de esta opción como la más influyente parece revelar una preferencia únicamente por los elementos pedagógicos del colegio. Las razones

que alcanzaron el segundo lugar como las más citadas dentro de la categoría ‘más importante’ fueron la cercanía y la gratuidad de la escuela, ambas razones de orden práctico.

Tabla 18

Valoración de influencia de razones para matrícula en Santa Differentiata (frecuencia)

Razones propuestas en el cuestionario	Número de padres de la escuela diferenciada que otorgó cada calificativo			
	Nada importante	Importante	Muy importante	Lo más importante
Filiación institucional con patrocinadoras	15			
Deseo de escuela diferenciada	14	1		
Oyó de efectos buenos de escuelas diferenciadas	15			
Identificación con modelo formativo	9			6
Buenas instalaciones	15			
Buenos resultados académicos	10	1	3	1
Cercanía al hogar	7	2	4	2
Buena plana docente	8	3	3	1
Motivos religiosos	15			
Experiencia previa otra hija en escuela diferenciada	13	2		
Todas las hijas en un solo lugar	14		1	
Buen prestigio del colegio	14	1		
Buena disciplina	12	1	1	1
Tiene un conocido	11	3	1	
Bajo costo o gratuidad	9	1	3	2
Exalumno	14			1
Identificación con valores del colegio	15			

Tabla 19

Medias de las razones consideradas importantes por los padres de Santa Coeducata

	Tipo de escuela			
	Mixta			
	N		Media	Desviación estándar
Válido	Perdidos			
Filiación institucional con patrocinadoras	17	0	.00	.000
Deseo de escuela mixta	17	0	.00	.000
Efectos buenos de escuelas mixtas	17	0	.06	.243
Identificación con modelo formativo	17	0	.71	.470
Buenas instalaciones	17	0	.65	.493
Buenos resultados académicos	17	0	.71	.470
Cercanía al hogar	17	0	.76	.437
Buena plana docente	17	0	.82	.393
Experiencia previa otra hija mixta	17	0	.18	.393
Todos los hijos en un solo lugar	17	0	.06	.243
Buen prestigio del colegio	17	0	.41	.507
Buena disciplina	17	0	.41	.507
Tiene un conocido	17	0	.12	.332
Bajo costo o gratuidad	17	0	.59	.507
Exalumno	17	0	.18	.393
Identificación con valores del colegio	17	0	.29	.470

Como razones influyentes de modo muy importante (inferiores en importancia a las anteriores) destacan también la cercanía de la escuela al hogar, y en una suerte de triple empate, la calidad docente, los resultados académicos y la gratuidad nuevamente. Es de destacar que aquí aparecen por primera vez criterios académicos (plana docente y resultados académicos) como influyentes en la selección, pero por debajo de los ya mencionados en el párrafo anterior, de orden pedagógico y práctico.

Por último, entre las razones consideradas influyentes, pero solamente ‘importantes’, destacan, en primer lugar, la plana docente y tener un conocido dentro, y en segundo lugar, la cercanía a la escuela y tener la experiencia previa de una hija en la misma escuela de niñas, y considerar que dicha experiencia fue positiva. Esta última opción alcanzó 2 votos, aunque hay que insistir en que se trata de votos para el tercer lugar de importancia. En este caso, estamos hablando de razones académicas y prácticas.

En resumen, casi ninguna de las razones elegidas o valoradas como influyentes decía relación directamente con el hecho de que la escuela fuera diferenciada.

Esto parece confirmarse con las respuestas a la pregunta 14 que dieron los padres de familia de esta escuela («¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio de niñas?»). Dos de los conceptos que emergieron del análisis cualitativo y que se revelaron como importantes para estos padres —quizá

los más, si nos llevamos por el número de ellos que respondió en ese sentido— fueron el académico y la experiencia propia o vicaria con el colegio.

«No me fijé si solo iban niñas, me interesaba el nivel académico».

«Venir primas de la niña aquí».

«Porque me hablaron cosas buenas de el y pienso que es bueno para su aprendizaje».

«Porque conozco ha mucha gente que viene al colegio».

Dentro del concepto académico, incluimos también las respuestas de los padres relativas a su preocupación o identificación con el modelo pedagógico del colegio, lo cual es consistente con la valoración que hicieron en la respuesta a la pregunta 15, previamente comentada.

Llamó la atención, durante el análisis cualitativo de las respuestas, la aparición, en algunos encuestados, de datos que, si bien no se pudieron codificar con claridad debido a la escasez de información proporcionada, podrían hacer alusión indirectamente a algunas de las creencias sobre las que inquirimos. Al ser preguntados sobre por qué eligieron una escuela diferenciada para sus hijas, dos padres respondieron:

«Porque es más tranquilo».

«Porque así están más cuidadas».

No queda claro si se refieren a la seguridad, a la idea de un respeto imperante en los colegios femeninos (¿por quién?; ¿a quién?), a una mayor disciplina o, incluso, a una menor prevalencia de estereotipos de género («[...] es más tranquilo»).

Así mismo, tan solo una respuesta solitaria aludía directamente al hecho de que la escuela fuera diferenciada:

«Porque tenía referencias de unos familiares y mi marido prefiere que solo esté con niñas».

Se puede notar que el hecho de que la escuela fuera diferenciada es mencionado como un porqué, aunque en segundo lugar dentro de un conjunto de dos razones, como si no fuera la más importante. Además, es mencionada por la persona que respondió atribuyéndosela a su cónyuge, como manifestando, quizá un cierto grado de desacuerdo (que hubiera sido contrarrestado con un «preferimos»).

En todo caso, y como conclusión, puede verse que la naturaleza diferenciada de la escuela no es una de las preocupaciones principales de estos padres de familia.

Si bien no formó parte de los objetivos del estudio analizar las razones de los padres de familia de la escuela coeducativa para haber matriculado a sus hijas allí, es interesante destacar que entre los

pocos padres que respondieron la pregunta existe también una preocupación por el aspecto académico, dado que este concepto también emergió en sus respuestas. Al mismo tiempo, y a pesar de que el análisis de este subconjunto de respuestas tuvo que enfrentar la vaguedad de varias de ellas, algunas llamaban la atención por utilizar repetidamente la palabra *este* (para referirse al colegio), sin añadir nada más.

«Buscaba un colegio como este».

«Por ser este».

«quería este colegio».

Intentando proponer una alternativa a la vaguedad, se nos ocurrió que quizá la escuela Santa Coeducata, en particular, podría trabajar fuertemente su identidad como escuela, o que, al modo de algunas congregaciones religiosas, en particular católicas, podría crear una identidad tan fuerte en los miembros de su comunidad educativa,³⁶ que esta sea asumida pacíficamente y autorreferenciada de modo antonómico. Sin embargo, dejamos sentado que se trata únicamente de una especulación.

Con respecto a algunos factores que podrían funcionar como determinantes de la decisión parental de matrícula, llamó la atención hallar que existía una correlación entre la edad y la decisión de optar por una escuela diferenciada para las hijas de nuestros participantes ($r_{bp} = .550$; $p = .001$). Al tratarse de una variable numérica (discreta, en este caso) y otra categórica dicotómica, para verificar la existencia de una eventual correlación se utilizó el coeficiente biserial puntual (r_{bp}), que se comporta de modo similar al coeficiente producto-momento de Pearson, con valores entre -1 y 1 (Gay, 1976). Dado que la codificación de la variable tipo de escuela recibió los valores de 1 para la diferenciada y 2 para la mixta, la interpretación del coeficiente es la de que mientras más edad tenga quien se encargue de elegir un colegio para la hija, mayor probabilidad habrá de que se trate de uno mixto.

Esta fue la única de las variables sociodemográficas que hallamos que se relacionaba con la decisión de matrícula en una escuela diferenciada. En todos los demás casos relevantes, ni los estudios de la madre ($X^2 = .594$; $gl = 2$; $p = .743$ sig. asint.) ni la etnia ($X^2 = 6.977$; $gl = 6$; $p = .323$ sig. asint.) ni el hecho de haber estudiado en una escuela diferenciada ($X^2 = .006$; $gl = 1$; $p = 1.000$ según prueba exacta de Fisher) tuvieron alguna influencia sobre la decisión de haber matriculado a la hija en una escuela de niñas. El nivel de estudios del padre sí reportó significatividad en el estadístico chi cuadrado ($X^2 = 9.335$; $gl = 3$; $p = .025$; coef. de contingencia = .459). Sin embargo, el hecho de que en el 62.5 % de casillas de la tabla de contingencia se hubiera esperado un recuento menor que 5 hace que el resultado de la prueba tenga muchas probabilidades de no ser válido.

Como colofón de esta sección, a partir de los datos reunidos podemos definir un perfil del usuario típico —desde el punto de vista de los padres de familia— de la escuela diferenciada de nuestra

³⁶ Es emblemático, en ese sentido, el caso de los jesuitas, cuyas líneas pedagógicas matrices, elaboradas en el siglo XVI, siguen siendo todavía utilizadas por esta orden hasta, lo que da cuenta de la perdurabilidad de su identidad formativa (véase Labrador Herraiz, 1999). Esta identidad se suele reputar como tan fuerte, que algunos de sus exmiembros, aún con ya no pertenecer a la orden, se sienten fuertemente identificados con ella y proponen las características de su identidad como modelo de liderazgo (véase Lowney, 2008).

investigación. Se trata de una mujer, española y católica, de 29 o 30 años, que ha llegado hasta educación básica —de hecho, es bastante probable que haya culminado la E. S. O.— en un colegio mixto, donde le fue bien o regular, aunque no recuerda que esa experiencia haya intervenido en la decisión de matricular a su hija en una escuela de niñas. En realidad, si bien cree que en las escuelas femeninas hay mejor disciplina y las niñas mejoran su autoconfianza académica, decidió matricular a su hija en la escuela en la que se encuentra ahora no tanto porque sea diferenciada, sino porque se identificaba con el modelo formativo de la escuela, quedaba cerca de su domicilio y ha oído que tiene buenos profesores y resultados académicos.

4. Discusión

Los resultados hallados en el presente estudio parecen indicar que la decisión de los padres de familia de matricular a sus hijas en la escuela femenina estudiada no guarda relación con el conocimiento de los efectos benéficos que esta modalidad de agrupamiento podría tener para ellas. De hecho, nuestro estudio muestra que estos padres de familia no conocen dichos efectos benéficos. En ese sentido, parece razonable suponer que la matrícula en una escuela diferenciada no es considerada por ellos como una intervención remedial o preventiva.

La hipótesis de Cornelius Riordan relativa a la opción por lo académico que los padres de familia estarían realizando al matricular a sus hijas en una escuela separada —y que para él constituyen la clave de interpretación que explica los buenos efectos de estas— supone que los padres conozcan los efectos positivos de este tipo de escuelas antes de matricular a sus hijas, y que sostengan una serie de creencias positivas sobre lo que encontrarán en ellas. En opinión de Riordan, estas creencias se relacionan con que en las escuelas diferenciadas hay más orden y control, más y mejores posibilidades de liderazgo para las mujeres, más posibilidades de acceder a un currículum más amplio, etc. (Riordan, 2015). Esto sería lo que los padres buscarían —sus expectativas y motivaciones—; a su vez, estas serían las que la escuela se esforzaría por ofrecer, y en esa sintonía radicaría el éxito de la opción por lo académico.

Dado que nuestros resultados muestran que los padres no están familiarizados con los efectos benéficos de la educación diferenciada para las niñas, un elemento clave en la opción por lo académico estaría ausente, por lo menos para los padres de nuestra selección de participantes. En vez de ello, sus expectativas y motivaciones se mueven por criterios académicos (buscan buenos profesores y buenos resultados, se identifican con el modelo formativo), así como prácticos (cercanía, gratuidad y tener algún conocido dentro). Curiosamente, estos elementos son también considerados como los más influyentes por los padres de la escuela mixta para haber matriculado a sus hijas allí. Volveremos sobre esta coincidencia más adelante.

Desde este punto de vista, no hemos encontrado evidencia que pueda abonar en favor de la opción por lo académico que los padres realizan al matricular a sus hijas en una escuela segregada.

Sin embargo, es interesante que algunos de los elementos mencionados por Riordan como buscados por los padres en estas escuelas hayan aparecido en nuestro estudio no como motivaciones buscadas por los padres sino, precisamente, como creencias sobre la escuela separada. Como ya se vio, estos padres creen que en las escuelas femeninas hay más disciplina y menos distracción para las niñas (lo que evoca los conceptos de orden y control, mencionados por Riordan), que ellas ganan en autoconfianza y que esto tiene un impacto positivo sobre su rendimiento³⁷ (lo cual dice relación con el liderazgo, también mencionado por el autor). Estos padres sostienen estas creencias sobre las escuelas diferenciadas, aunque ellos mismos no las han experimentado, pues se trata, en su mayoría de creencias que no pueden comprobar por sí mismos a no ser por su propia experiencia escolar, por experiencia vicaria o por tener otro hijo en una escuela mixta.³⁸

³⁷ Véase el puntaje acumulado por ‘acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’ en la tabla 21, en el apéndice H.

³⁸ Nos referimos a que, por ejemplo, el padre de una niña matriculada en el aula de 4 años del nivel infantil aún no puede saber si ella ha incrementado su autoconfianza académica, concepto que se verá con más claridad en cuanto la niña sea capaz de verbalizar con más precisión sus expectativas sobre su propio rendimiento. Así mismo, será difícil

En otras palabras, se percibe aquí que, con respecto a una opción por lo académico, estos padres de familia no buscan los beneficios de la escuela segregada per se, y más bien escogen una escuela de este tipo por motivos ancilares; sin embargo, esperan encontrar dichos beneficios en ellas, beneficios que son producto de una narrativa difundida popularmente, y no necesariamente expectativas creadas a partir de la difusión de evidencia empírica. En esa línea, estos padres guardan un bagaje de creencias e ideas que sí está relacionado más directamente con una opción por lo académico, pero que, a decir de Bonal, quizá cuente con una base más moral que empírica (Bonal, 1997). Al mismo tiempo, y paradójicamente, sus motivaciones son claramente pragmáticas.

¿Por qué ocurre esta suerte de contradicción? Ya en su estudio con escuelas canadienses, Bosetti había logrado develar un poco la compleja racionalidad detrás de la decisión de matrícula por parte de los padres de familia:

Recent research, [...], indicates that the context of parental decision-making is far more complex than the result of individual rational calculations of the economic return of their investment in particular education options [...]. [...] parents appear to employ a ‘mixture of rationalities’ [...]. (Bosetti, 2004, p. 388).

En otras palabras, es una decisión tan sencilla o predecible como se podría esperar, y podría involucrar, como afirma la investigadora, una mezcla de líneas discursivas o de razones. Esto no basta, sin embargo, para explicar el contraste hallado.

Quizá la respuesta a la que sea más fácil acudir para explicarlo sea, precisamente, el desconocimiento al que aludíamos líneas arriba. Estos padres de familia podrían no conocer los efectos benéficos de la escuela diferenciada³⁹ por no haber estado expuestos a circuitos de información en los cuales estos se discuten. En ese sentido, una recomendación para las escuelas diferenciadas —sobre todo en contextos de carencia social, como aquel en el que realizamos la investigación— es la difusión de estos beneficios entre su población objetivo. Desde que la literatura asevera que las escuelas coeducativas comportan también algunos beneficios para las niñas,⁴⁰ sería lógico que la misma recomendación se dirija a este otro tipo de escuelas también. Esta recomendación parece ser singularmente importante en el contexto de las escuelas evaluadas, donde, como se vio, son prevalentes la recomendación de la calidad de una escuela o la aproximación a una escuela potencialmente candidata por medio de la experiencia vicaria.

Otra explicación posible puede tener que ver con el papel que pueda haber jugado el nivel socioeconómico al que pertenecían nuestros encuestados. A diferencia de otras investigaciones realizadas en España entre escuelas diferenciadas y mixtas, la presente trabajó con una población de nivel medio bajo o bajo, a decir de las directoras de las escuelas. Aquí es importante volver a la coincidencia señalada líneas arriba respecto a las motivaciones de los padres de familia de ambas escuelas de nuestra investigación. Unos y otros se guiaban por criterios pragmáticos, y parecían considerar en un plano muy inferior de importancia el hecho de que la escuela fuera coeducativa o

para un padre que solo tiene una hija en la escuela femenina saber si los niños distraen a las niñas, o asegurar que en este tipo de colegios hay más disciplina si no tiene con qué comparar.

³⁹ No indagamos, en este caso, si los padres de la escuela mixta conocían los efectos benéficos de las escuelas coeducativas sobre las niñas.

⁴⁰ La literatura señala algunos para estos colegios, como una menor prevalencia de trastornos de alimentación (Mael et al., 2005) o de problemas de sobrepeso (Choi, Park, & Behrman, 2015).

mixta. Esto es consistente con lo hallado por otros estudios, como se reseñó en la sección 1.2, de revisión de la literatura, y como puede verse resumido en la tabla 2: también en otros ámbitos las principales motivaciones fueron el rendimiento académico (Bosetti, 2004; Hunter, 1991; Jackson & Bisset, 2005; Pérez Ribas, 2017) o la cercanía a la escuela (Hunter, 1991; West & Varlaam, 1991).

Quizá el elemento aglutinador de las motivaciones de padres de ambas escuelas haya sido, precisamente, el nivel socioeconómico, que ya otros estudios sobre decisión parental de matrícula han señalado que es un determinante importante de esta variable (Beavis, 2004; Bosetti, 2004). Es posible que, en este caso, el nivel socioeconómico modele las expectativas que tienen los padres sobre la escuela de sus hijos, anhelando que les sirva para reunir las acreditaciones sociales suficientes que les permitan mejorar la posición familiar en el futuro (Coleman & Hoffer, 1987; Jackson & Bisset, 2005). En ese sentido, hubiera sido interesante realizar el mismo estudio con un espectro social más amplio, así como con escuelas públicas (lo que nos hubiera dado mayor representatividad de los escolares españoles). Lamentablemente, en España no existen escuelas públicas diferenciadas, a diferencia de lo que ocurre en otros países como Perú (Gordillo, 2013), Australia, Reino Unido, Corea del Sur, Estados Unidos (Barnils, 2009) o Nueva Zelanda (Mandic et al., 2017). En este último país, curiosamente, así como en Japón o Sudáfrica, son más numerosas que las privadas diferenciadas (Barnils, 2009).

El hecho señalado constituyó, precisamente, una de las principales limitaciones del estudio, como ya se comentó en distintas partes de este informe. El reducido tamaño del grupo de participantes, así como el limitado espectro socioeconómico del que provenían, aun con tener ventajas metodológicas (expuestas en la sección 1.3), redujeron las posibilidades de un análisis más rico y representativo. No solo eso, sino que el hecho de que la muestra fuera «accidental», en terminología de León y Montero (2015) redujo también la potencia del análisis. Estas limitaciones, además, trajeron consecuencias importantes sobre la validez de las pruebas estadísticas empleadas, razón por la cual se procuró mantener el procesamiento estadístico lo más sencillo posible.

Otra de las limitaciones que enfrentó esta investigación fue el tiempo. Llevada a cabo en el contexto de un máster específico, y con obligaciones —legítimas, por cierto— impuestas por las instituciones que colaboraron en que el autor lo pueda cursar, se tuvo que respetar un ceñido marco temporal, que dejó poco margen para, por ejemplo, haber buscado otras escuelas en otras localidades, o para haber esperado la participación de otras escuelas convocadas. De hecho, el presente estudio es parte de un proyecto más grande que planea investigar las razones de padres de familia de escuelas diferenciadas de distintos países latinoamericanos. El autor del presente trabajo ha logrado contactarse con algunas, pero las coordinaciones relativas a la disponibilidad de las escuelas para poder recibir el material tomaron un tiempo que excedió al marco temporal mencionado anteriormente. Se espera que las limitaciones de que adoleció el presente estudio puedan ser superadas en aquel.

Los estudios posteriores que repliquen o amplíen el presente deberían considerar también la posibilidad de realizar entrevistas a los participantes, y no solo encuestas. Esta posibilidad fue contemplada en la presente investigación, pero tuvo que ser descartada por las limitaciones temporales antedichas.

Es positivo, por otra parte, que el uso del instrumento construido ad hoc para esta investigación haya sido, en general, satisfactorio. Es posible afinarlo más con vistas a la realización de la investigación más grande mencionada, por ejemplo, haciendo más claras o explícitas algunas

instrucciones o alternativas (i. e., haciendo menos ambigua la alternativa «Identificación con el proyecto formativo del colegio» en la pregunta 15). Sin embargo, el cuestionario parece haber tenido un desempeño válido. Un ejemplo de ello es que ningún encuestado tuvo la necesidad de marcar «Otra» en las alternativas de la pregunta 15, lo cual puede interpretarse como que las opciones propuestas cubrían el espectro de razones de nuestros participantes.

El número limitado de encuestados fue una situación en parte dictada por lo escaso del fenómeno de la educación diferenciada en España y en la ciudad estudiada. Si bien es cierto, esto resta por completo representatividad a nuestra investigación., también lo es que constituye una primera aproximación a un fenómeno no muy estudiado, en especial en habla hispana.

De cualquier manera, es interesante haber podido dar voz a los padres de familia sobre su posición y sus motivaciones respecto a la matrícula en una escuela diferenciada, hecho que, como señalan varios autores, suele estar ausente del debate (Pérez Ribas, 2017). En esa línea, una última deducción del presente trabajo es la comprobación de que, para los padres de nuestra selección muestral, el debate en sí mismo parece ser irrelevante, en la medida en que sus decisiones se mueven por criterios más pragmáticos. Quizá este dato sea interesante para comprender mejor la naturaleza del debate mencionado entre la educación diferenciada y la coeducación, en particular en España, donde su nivel de polarización es fuerte. Quizá esto quiera decir que el debate y su polarización se muevan más en determinados sectores del espectro socioeconómico que en otros, o quizá entre otros actores educativos, y no tanto entre padres de familia. No obstante, al carecer esta investigación de potencia representativa, no se puede afirmar lo antedicho más que como una idea. Hará falta otro tipo de estudios para poder someterla a prueba.

Referencias

- Ahedo Ruiz, J. (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *Estudios sobre Educación*, 28, 155-170. doi:10.15581/004.28.155-170
- Arms, E. (2007). Gender Equity in Coeducational and Single-Sex Environments. En S. S. Klein, B. Richardson, D. A. Grayson, L. H. Fox, C. Kramarae, D. S. Pollard, & C. A. Dwyer (Eds.), *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education* (2.ª ed., pp. 171-190). Mahweh (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Artola, T. (2014). Educación diferenciada: algunas razones educativas. *EASSE*. Recuperado de EASSE: <http://www.easse.org/>
- Ballarín Domingo, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7. doi:10.17979/arief.2017.2.1.1865
- Barnils, J. M. (2009). La educación single-sex en el mundo. En A. La Marca (Ed.), *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo* (pp. 13-23). Roma: Armando Editore.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Del Campo Sorribas, J., Marín, M. Á., Rodríguez Lajo, M., . . . Sabariego Puig, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte--Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366. doi:10.1080/00131910600748406
- Beavis, A. (2004). *Why Parents Choose Private or Public Schools*. Recuperado de <https://www.smh.com.au/articles/2004/08/17/1092508439581.html>
- Bigler, R. S., Hayes, A. R., & Liben, L. S. (2014). Analysis and Evaluation of the Rationales for Single-Sex Schooling. En R. S. Bigler, I. S. Roberts, & L. S. Liben (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 225-260). Burlington: Academic Press.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. doi:10.1080/0268093042000227465
- Bowe, A. G., Desjardins, C. D., Clarkson, L. M. C., & Lawrenz, F. (2015). Urban Elementary Single-Sex Math Classrooms: Mitigating Stereotype Threat for African American Girls. *Urban Education*, 52(3), 370-398. doi:10.1177/0042085915574521
- Calvo Charro, M. (2009). Desafíos y perspectivas de la metodología por géneros en la escuela. En A. La Marca (Ed.), *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo* (pp. 111-147). Roma: Armando Editore.
- Camps Bansell, J. (2018). *Educación personalizada y diferenciada*. Madrid: Digital Reasons.
- Camps Bansell, J., & Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 101-117. doi:10.22550/REP76-1-2018-05
- Cheung, S. K. (2015). Coeducation and Single-Sex Schooling. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2 ed., Vol. 3, pp. 926-931). Oxford: Elsevier.
- Choi, J., Park, H., & Behrman, J. R. (2015). Separating boys and girls and increasing weight? Assessing the impacts of single-sex schools through random assignment in Seoul. *Social Science & Medicine*, 134, 1-11. doi:10.1016/j.socscimed.2015.03.053
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: the impact of communities*. Nueva York: Basic Books.

- Cribb, V. L., & Haase, A. M. (2016). Girls feeling good at school: School gender environment, internalization and awareness of socio-cultural attitudes associations with self-esteem in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 46, 107-114. doi:10.1016/j.adolescence.2015.10.019
- Damico, S. B., & Scott, E. (1987). Behavior Differences Between Black and White Females in Desegregated Schools. *Equity & Excellence in Education*, 23(4), 63-66. doi:10.1080/1066568870230412
- De los Mozos Touya, I. (1995). *Educación en libertad y concierto escolar*. Madrid: Motecorvo.
- Del Valle, M. V., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21(1), 27-37. doi:10.1016/j.pse.2015.02.004
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Directora 1. (2018, mayo) *Entrevista a directora del colegio Santa Differentiata/Entrevistador: Enrique G. Gordillo*.
- Directora 2. (2018, mayo) *Entrevista a directora del colegio Santa Coeducata/Entrevistador: Enrique G. Gordillo*.
- EASSE. (2006). Anexo. En E. Vidal Rodá (Ed.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada* (pp. 255-271). Barcelona: Ariel.
- Eisenkopf, G., Hessami, Z., Fischbacher, U., & Ursprung, H. W. (2015). Academic performance and single-sex schooling: Evidence from a natural experiment in Switzerland. *Behavioral Economics of Education*, 115, 123-143. doi:10.1016/j.jebo.2014.08.004
- Enkvist, I. (2007). *Igualdad y diversidad en el proceso educativo*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada, Barcelona.
- Escardíbul, J.-O., & Villaroya, A. (2009, invierno). *Determinantes de la elección del centro escolar*. Trabajo presentado en las XVIII Jornadas de Economía de la Educación, Valencia.
- Eslava Galán, J. (2014). *Una historia de la Guerra Civil que no va a gustar a nadie* (2.^a reimpr. de la 1.^a ed. en la Colección Booklet). Barcelona: Planeta.
- Eslava Galán, J. (2017). *Historia de España contada para escépticos* (5.^a reimpr. de la nueva ed. ampliada y actualizada). Barcelona: Planeta.
- Espín, J. V., Marín, M. Á., Rodríguez, M., & Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*(315), 227-249.
- Europa Press. (2009, 10 de febrero). IU critica que un centro concertado de Salamanca pretenda separar a niños y niñas en las aulas. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-iu-critica-centro-concertado-salamanca-pretenda-separar-ninos-ninas-aulas-20090210193443.html>
- Farre, L., Ortega, F., & Tanaka, R. (2018). Immigration and the public-private school choice. *Labour Economics*, 51, 184-201. doi:10.1016/j.labeco.2018.01.001
- Fernández Núñez, L. (2007, marzo). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*, 1-9.
- García-Gracia, M., & Donoso Vázquez, T. (2015). Mixed schools versus single-sex schools: are there differences in the academic results for boys and girls in Catalonia? *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 149-167. doi:10.1080/13603116.2015.1079269
- Gay, L. R. (1976). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill.
- Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.
- Gordillo, E. G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124. doi:10.19053/01227238.3814

- Gordillo, E. G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 255-271. doi:10.22550/REP75-2-2017-05
- Gordillo, E. G., Cahuana Cuentas, M., & Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad Católica San Pablo.
- Gordillo, E. G., Rivera, R., & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. doi:10.5294/edu.2014.17.3.2
- Green, C. P., Navarro-Paniagua, M., Ximénez-de-Embún, D. P., & Mancebón, M.-J. (2014). School choice and student wellbeing. *Economics of Education Review*, 38, 139-150. doi:10.1016/j.econedurev.2013.11.007
- Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., . . . Martin, C. L. (2011). The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707. doi:10.1126/science.1205031
- Hamdan, A. (2010). Single-sex or Co-educational Learning Experiences: Views and Reflections of Canadian Muslim Women. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 30(3), 375-390. doi:10.1080/13602004.2010.515820
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Hunter, J. B. (1991). Which school? A study of parents' choice of secondary school. *Educational Research*, 33(1), 31-41. doi:10.1080/0013188910330104
- Ibanez, N. (2011). *Best Practices in Single Gender Education* (DRE Report 11.09). Recuperado de Austin: https://www.austinisd.org/sites/default/files/dre-reports/11.09_Best_Practices_in_single_Gender_Education.pdf
- IBM Corp. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows (Versión 22.0). Armonk (Nueva York): IBM Corp.
- INEI. (c. 2017). *Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Jackson, C., & Bisset, M. (2005). Gender and school choice: factors influencing parents when choosing single-sex or co-educational independent schools for their children. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 195-211. doi:10.1080/03057640500146856
- Jacobs, C. (2015). *The Young Women's Leadership School Model*. Trabajo presentado en el 5.º Congresso Latino Americano de Educação Single-Sex «Os Principais Desafios da Educação no Século XXI». Curitiba (Brasil).
- James, A. N. (2009). *Teaching the Female Brain. How Girls Lean Math and Science*. Thousand Oaks (California): Corwin.
- James, A. N. (2015). *Teaching the Male Brain. How Boys Think, Feel, and Learn in School* (2.^a ed.). Thousand Oaks (California): Corwin.
- Johnson, R. B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13.
- Kessels, U. (2016). Single-Sex Education and Coeducation. En N. A. Naples (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies* (pp. 1-2): John Wiley & Sons.
- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability. *British Journal of Educational Psychology*, 78(Pt 2), 273-289. doi:10.1348/000709907X215938
- Kim, D. H., & Law, H. (2012). Gender gap in maths test scores in South Korea and Hong Kong: Role of family background and single-sex schooling. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 92-103. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.02.009

- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500. doi:10.1037/0033-2909.125.4.470
- Labrador Herraiz, C. (1999). La *Ratio studiorum* de 1599. Un sistema educativo singular. *Revista de Educación*(319), 117-134. doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Lee, V. E. (1998). Is Single-Sex Secondary Schooling a Solution to the Problem of Gender Inequity? En S. Morse (Ed.), *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls* (pp. 41-52). Washington D. C.: American Association of University Women Educational Foundation.
- León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cualitativa y cuantitativa* (4.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers* (NCEE 2017.4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/>
- Loftus, E. (2003). Our changeable memories: legal and practical implications. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 231-234. doi:10.1038/nrn1054
- Lowney, C. (2008). *El liderazgo al estilo de los jesuitas*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- Mael, F. A., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). *Single-Sex versus Coeducational Schooling: a Systematic Review*. (DOC #2005-01). Washington D. C.: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>.
- Malacova, E. (2007). Effect of single-sex education on progress in GCSE. *Oxford Review of Education*, 33(2), 233-259. doi:10.1080/03054980701324610
- Mandic, S., Sandretto, S., García Bengoechea, E., Hopkins, D., Moore, A., Rodda, J., & Wilson, G. (2017). Enrolling in the Closest School or Not? Implications of school choice decisions for active transport to school. *Journal of Transport & Health*, 6, 347-357. doi:10.1016/j.jth.2017.05.006
- Martínez López-Muñoz, J. L., Calvo Charro, M., González-Varas Ibáñez, A., & De los Mozos Touya, I. (2015). *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*. Madrid: Iustel.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38. doi:10.24320/redie.2018.20.1.1347
- Mazzoni, G., & Memon, A. (2003). Imagination can create false autobiographical memories. *Psychological Science*, 14(2), 186-188. doi:10.1046/j.1432-1327.1999.00020.x
- Moa, P. (2012). *España contra España. Claves y mitos de su historia*. Madrid: Libroslibres.
- Murray, T. J. (2016). Public or private? The influence of immigration on native schooling choices in the United States. *Economics of Education Review*, 53, 268-283. doi:10.1016/j.econedurev.2016.04.003
- Nattress, D. A. (2013). *Benefits Of Single-Gender Education: Perceptions Of Middle Grade Teachers*. (Tesis doctoral), Capella University, Minneapolis (Minnesota). Disponible en ProQuest (UMI Number: 3567870)
- OECD. (2015, March). ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación? *PISA in Focus*.
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles*, 71(5-8), 261-271. doi:10.1007/s11199-014-0410-8
- Pahlke, E., & Hyde, J. S. (2016). The Debate Over Single-Sex Schooling. *Child Development Perspectives*, 10(2), 81-86. doi:10.1111/cdep.12167

- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1042-1072. doi:10.1037/a0035740
- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2013). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on mathematics and science achievement: Data from Korea. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 444-452. doi:10.1037/a0031857
- Park, H., Behrman, J. R., & Choi, J. (2013). Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: random assignment in Seoul high schools. *Demography*, *50*(2), 447-469. doi:10.1007/s13524-012-0157-1
- PCE Salamanca. (2009). Un colegio religioso concertado segregará a niños y niñas en Salamanca. *Rebelión*. Recuperado de Rebelión: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=80750>
- Pérez Ribas, I. (2017). *Análisis de los factores de decisión y las preferencias familiares en dos escuelas diferenciadas*. (Trabajo de fin de grado), Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/115027>
- Pértega Díaz, S., & Pita Fernández, S. (2004). Asociación de variables cualitativas: el test exacto de Fisher y el test de McNemar. Recuperado de Fistera: <https://www.fistera.com/mbe/investiga/fisher/fisher.asp>
- Riordan, C. (1994). Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, *10*, 177-205.
- Riordan, C. (1998). The Future of Single-Sex Schools. En S. Morse (Ed.), *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls* (pp. 53-62). Washington D. C.: American Association of University Women Educational Foundation.
- Riordan, C. (2002). What Do We Know About the Effects of Single-Sex Schools in the Private Sector: Implications for Public Schools. En A. Datnow & L. Hubbard (Eds.), *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling* (pp. 10-30). Londres: Routledge.
- Riordan, C. (2009). *The Effects of Single-Sex Schools*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada, Buenos Aires (Argentina).
- Riordan, C. (2011). *The Value of Single Sex Education: Twenty Five Years of High Quality Research*. Trabajo presentado en el III International Congress of Single-Sex Education «Success in Education», Varsovia (Polonia).
- Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools: A Place to Learn*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Salomone, R. C. (2001). Rich Kids, Poor Kids, and the Single-Sex Education Debate. *Akron Law Review*, *34*(1), Article 7.
- Salomone, R. C. (2013). Rights and Wrongs in the Debate over Single-Sex Schooling. *Boston University Law Review*, *93*(971).
- Sara-Lafosse, V., Chira, C., & Fernández, B. (1989). *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Sax, L. (2006). Por qué el género importa. Lo que los padres y profesores deberían saber acerca de la ciencia emergente de la diferencia de sexos. En E. Vidal (Ed.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada* (pp. 179-188). Barcelona: Ariel.
- Selvam, R. M., Martínez, T., & Farrús, R. (2017). Influence of Robotics Curriculum on Career Choices: An Exploratory Study with High School Students. *Educationis Momentum*, *3*(1), 89-105.
- Sentencia del Tribunal Constitucional [de España] 31/2018, de 10 de abril (2018).
- Signorella, M. L., Hayes, A. R., & Li, Y. (2013). A Meta-Analytic Critique of Mael et al.'s (2005) Review of Single-Sex Schooling. *Sex Roles*, *69*(7-8), 423-441. doi:10.1007/s11199-013-0288-x
- Smithers, A., & Robinson, P. (2006). *The Paradox of Single-Sex and Co-Educational Schooling*. Recuperado de Liverpool (Inglaterra): Carmichael Press--University of Buckingham.
- Smyth, E. (2010). Single-Sex Education: What Does Research Tell Us? *Revue Française de Pédagogie*(171), 47-55.

- Sohn, H. (2016). Mean and distributional impact of single-sex high schools on students' cognitive achievement, major choice, and test-taking behavior: Evidence from a random assignment policy in Seoul, Korea. *Economics of Education Review*, 52, 155-175. doi:10.1016/j.econedurev.2016.02.007
- Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación* (E-book ed.). Barcelona: Octaedro.
- Sullivan, A., Joshi, H., & Leonard, D. (2017). Single-Sex Schooling and Academic Attainment at School and Through the Lifecourse. *American Educational Research Journal*, 47(1), 6-36. doi:10.3102/0002831209350106
- Tortuga Pedagógica. (2005). ¿Educación diferenciada o coeducación? Se abre el debate. *Tortuga pedagógica*. Recuperado de Grup Antimilitarista Tortuga: http://www.nodo50.org/tortuga/article.php3?id_article=2479
- Trahtemberg, L. (2014, 21 de marzo). Cuál es mejor ¿coeducación o por géneros separados?, Columna de opinión. *Correo*. Recuperado de <http://diariocorreo.pe/opinion/cual-es-mejor-coeducacion-o-por-generos-sep-43182/>
- Trulli, P. M. (2013). La sfida dell'intereducazione. *Azimuth*, (10 de diciembre). Recuperado de Scout d'Europa FSE: <http://riviste.fse.it/azimuth/2013/12/10/la-sfida-dellintereducazione-2/>
- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. A. (2008). La vocación científica y tecnológica de las chicas en secundaria y la educación diferenciada. *Bordón*, 60(3), 149-163.
- Vega-Bayo, A., & Mariel, P. (2015). School choice in the Basque Country: Public, government-dependent and private schools with different languages of instruction. *International Journal of Educational Research*, 74, 13-25. doi:10.1016/j.ijer.2015.09.003
- Vega Vega, A. (2012, 1 de septiembre). La educación separada en España, ¿un debate pedagógico o ideológico? *Vozpópuli*. Recuperado de https://www.vozpopuli.com/actualidad/sociedad/Educacion-Opus_Dei-Tribunal_Supremo-Partido_Socialista_Obrero_Espanol_PSOE_0_511448858.html
- Welkowitz, J., Ewen, R. E., & Cohen, J. (1981). *Estadística aplicada a las ciencias de la educación* (Á. Albaladejo Laserna, Trad.). Madrid: Santillana.
- Wellesley College Center for Research on Women. (1995). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls* (First trade paperback ed.). Nueva York: Marlowe & Company.
- West, A., & Hunter, J. B. (1993). Parents' Views on Mixed and Single-Sex Secondary Schools. *British Educational Research Journal*, 19(4), 369-380.
- West, A., & Varlaam, A. (1991). Choosing a secondary school: parents of junior school children. *Educational Research*, 33(1), 22-30. doi:10.1080/0013188910330103
- Yaacob, N. A., Osman, M. M., & Bachok, S. (2014). Factors Influencing Parents' Decision in Choosing Private Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 153, 242-253. doi:10.1016/j.sbspro.2014.10.058
- Yaacob, N. A., Osman, M. M., & Bachok, S. (2015). An Assessment of Factors Influencing Parents' Decision Making When Choosing a Private School for their Children: A Case Study of Selangor, Malaysia: for Sustainable Human Capital. *Procedia Environmental Sciences*, 28, 406-417. doi:10.1016/j.proenv.2015.07.050
- Zenit. (2003). Expertos salen en defensa de la educación separada por sexos. *Zenit*. Recuperado de <http://www.zenit.org/article-10492?l=spanish>

Apéndice B
Contrato de ingreso al campo con colegio Santa Coeducata

CONTRATO DE TRABAJO DE CAMPO DE INVESTIGACIÓN

EQUIPO INVESTIGADOR

- Investigador responsable: Enrique G. Gordillo, (c) Máster en Investigación Aplicada a la Educación (UVa), Becario de la Fundación Carolina, enriquegino.gordillo@alumnos.uva.es ; egordillo@ucsp.edu.pe
- Tutora: Dra. Almudena Moreno

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOJO DE DATOS

- Encuesta con preguntas de opción múltiple y abiertas. La encuesta es anónima, confidencial y voluntaria.

PERIODO DEL RECOJO DE DATOS

- Junio 2018

SE SOLICITA

- Envío —desde la dirección o secretaria de la escuela— de la encuesta en papel a todos los padres de familia de niñas de 3 y 4 años del nivel Infantil.
- Se solicita (a) envío de la encuesta, y (b) recordatorio a los padres unos días después.
- Información del colegio respecto a cuántos niños matriculados en Infantil 3 y 4 años hay, así como detalles de la composición del alumnado de la muestra (número de matriculados, procedencia, etc.). (Respuesta a cuestionario adjunto).

GARANTÍAS OFRECIDAS SOBRE LOS DATOS

- Anonimato: no se registrará dato identificatorio alguno de los padres de familia que respondan la encuesta.
- Confidencialidad: solamente el equipo investigador tendrá acceso a los datos recogidos. En ningún caso el equipo investigador entregará los datos al colegio. Se garantizará esto a los padres.
- Se garantizará a los padres que sus respuestas serán ajenas al proceso de admisión de la escuela (si lo hubiere).
- El trabajo de fin de máster resultante (TFM) presentará únicamente los resultados globales de las respuestas obtenidas vía encuesta. En el caso de las preguntas abiertas, en ningún caso se revelará la identidad de los respondientes ni se aportará dato alguno que permita su identificación.
- El TFM resultante y la publicación subsiguiente ocultarán la identidad de las escuelas participantes hasta donde sea posible sin oscurecer la comprensión de la investigación.

PUBLICIDAD Y AUDIENCIAS

- Los datos recogidos serán parte de un TFM que será defendido públicamente en la UVa, y serán tratados con la confidencialidad y el anonimato establecidos en este contrato.
- Los firmantes de este contrato recibirán una copia en PDF del TFM resultante, una vez defendido y aprobado.
- Una vez aprobado, el TFM será resumido por el investigador con vistas a su publicación en una revista de investigación. Dicha versión se registrará por las mismas condiciones de confidencialidad y anonimato de este contrato. La versión resumida será previamente enviada a los firmantes para su aprobación o comentarios modificatorios (negociación). Una vez negociado el informe final, recién se procederá a su publicación. Cabe aplicar sobre esta cláusula el silencio administrativo positivo (30 días naturales).

En Valladolid, a día 6 del mes de junio del 2018.

Lo firmamos en señal de acuerdo con todo lo antedicho:

	
Enrique G. Gordillo Investigador	Hna. [Redacted] Directora del Colegio [Redacted] (Valladolid)

Apéndice C

Evaluación del instrumento (versión para escuela diferenciada) por parte del experto 1

N.º de preg.	Sentido de la pregunta u objetivo del estudio	Pregunta o alternativa	¿Se ajusta al objetivo?		¿Redacción apropiada?		Observaciones
			Sí	No	Sí	No	
1	Identificación	¿En qué sala de Infantil está su hija? (a) 3 años; (b) 4 años	X		✓		
2	Sociodemográfico	¿Es usted el padre o la madre? (a) padre; (b) madre; (c) otra persona; [especificar]	X		X		
3	Sociodemográfico	¿Cuántos años cumplió usted en su último cumpleaños? [Pregunta abierta]	X		X		
4	Identificación	¿Pudo elegir la escuela para su hija? (a) Sí; (b) No; la autoridad de educación me dijo que tenía que inscribirla en esta; (c) Se me ofrecieron unas pocas alternativas y tuve que elegir entre ellas	X		X		
5	Sociodemográfico	¿Cómo se define usted en materia religiosa? (a) Cristiano católico; (b) Cristiano de otra rama o doctrina; (c) Musulmán; (d) Creyente de otra religión; (e) No creyente; (f) Ateo; (g) No sé o prefiero no contestar; (h) Otra	X		X		Tomar muy en cuenta la confidencialidad.
6	Sociodemográfico	De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado el padre de la niña? Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escribe el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconcluso»—)	✓		X		
7	Sociodemográfico	De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado la madre de la niña? Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escribe el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconcluso»—)	X		X		

8	¿Matriculan los padres a sus hijas en escuelas diferenciadas por alguna forma de afinidad religiosa? (por vinculación con el Opus Dei, con la institución patrocinadora de la escuela, por pertenecer a alguna religión que simpatice con la separación escolar por sexos).	¿Tiene usted (o su marido o mujer) algún grado de pertenencia al Opus Dei? (a) Sí; (b) No; (c) No sé qué es	X			X	Quizá sería más apropiado "¿algún grado de pertenencia a la institución religiosa vinculada a la escuela?" Facilita. Se pueden aplicar a cualquier escuela con alguna institución religiosa de fondo.
9	Sociodemográfico	¿Qué lengua se habla más en su hogar? [Pregunta abierta]	X		X		
10	Sociodemográfico	Si la lengua que se habla en casa es castellano o español, ¿podría decirnos de dónde procede usted o con qué origen se identifica? (Si la lengua que se habla en casa no es castellano o español, no escriba nada en esta y pase a la siguiente pregunta). (a) español, (b) andaluz, (c) asturiano, (d) castellano, (e) catalán, (f) nativo de las Islas Baleares, (g) gallego, (h) valenciano, (i) canario, (j) nativo del País Vasco, (k) sudamericano, (l) Centroamericano, (m) mexicano, (n) etnia gitana, (o) otra procedencia [especificar]	X		X		
11	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿A qué tipo de colegio asistió usted? (a) Mixto; (b) Solo de hombres o de mujeres	X		X		

12	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Cómo fue su experiencia, en general, en dicho tipo de colegio? (a) En general, buena; (b) Regular; (c) En general, mala	X		X		Quizás se podría conectar un poco más, hablando de "experiencia formativa", pero las interpretaciones pueden ser muchas.
13	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Cuánto cree que influyó su buena o mala experiencia en ese tipo de colegio para decidir matricular a su hija en una escuela solo de niñas? (a) No influyó para nada mi experiencia en un colegio así; (b) Influyó un poco, pero no fue lo central; (c) Influyó mucho mi experiencia en un colegio así	X		X		
14	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio de niñas? [Pregunta abierta]	X		X		
15	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva. Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	¿Cuáles son las razones que más influyeron para que haya decidido matricular a su hija en una escuela solo de niñas? De entre las siguientes, escoja tres. Al lado de las que seleccione, escriba 1, 2 o 3, siendo 1 la razón más importante; 2, la segunda en importancia (pero no tan importante como la primera); 3, la tercera (importante, pero menos que las otras dos). Si alguna de las razones que usted consideró no se encuentra en la lista, por favor, escribala en "Otra" sin olvidar calificarla con un número.	X		X		
	¿Matriculan los padres a sus hijas en escuelas diferenciadas por alguna forma de afinidad religiosa?	Estoy vinculado (o mi marido o mi mujer) a la institución religiosa que patrocina el colegio	X		X		quizás es repetitiva (pregunta 8)

Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Quería un colegio que fuera solo de mujeres	X		X		
Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Conozco o he oído hablar de los efectos buenos de los colegios separados para las niñas	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Me gustó el modelo formativo de la escuela	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que el colegio tenía buenas instalaciones	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que el colegio tenía buenos resultados académicos	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Está cerca de mi casa	X		X		
Conocer las razones, en	Había oído o sabía que tenía buenos profesores	X		X		

general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas,						
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas,	Separar a los niños y niñas por sexo es el modelo que mejor va con mi postura religiosa	✓		✗		
Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Tengo o tuve ya otra hija en el colegio y estoy contento con la educación separada que le dieron	✗		✗		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas. Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas,	Tengo otra hija en el colegio y prefiero tenerlas a ambas en una misma escuela	✗		✗		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas,	Me gustó el prestigio del colegio	✗		✓		

	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que la escuela tenía buena disciplina	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Conozco a alguien que estudia o trabaja en el colegio y pensé que eso haría las cosas más fáciles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Este colegio resultaba muy económico o incluso gratuito	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Estudí en el este colegio (o mi marido o mi mujer), y ya lo conozco, le tengo cariño, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Me siento identificado con los valores que promueve el colegio o que lo caracterizan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Otra razón [Especificar]	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Conocer si los padres	¿Había oído mencionar alguna vez las ventajas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	escolares que se dice que los colegios separados tienen para las niñas? (a) Sí; (b) No	X		X		
17	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Cerca de esta escuela hay también una escuela mixta. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo? (a) No me planteé esa posibilidad o no se me ocurrió; (b) Por la siguiente razón [Especificar]	X		X		
		Para terminar, le presentaremos nueve afirmaciones que se suelen decir de los colegios separados. Queremos saber si está de acuerdo o no con estas ideas. Marque con una X la opción que represente mejor su opinión.	X		X		
18	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Los colegios separados son buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas; en cambio, los mixtos favorecen a los niños en lo social»	X		X		quizá mejor: "los colegios separados son especialmente buenos para el aprovech. escolar de las niñas. "
19	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas de niñas se trabaja más lo académico y ellas sacan mejores notas que en las mixtas»	X		X		
20	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.»	X		X		
21	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas	«En los colegios de mujeres hay más disciplina»	X		X		

	diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva					
22	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas»	+	+		
23	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles»	+	+		
24	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Las niñas que estudian en colegios de chicas se sienten más libres de escoger carreras o trabajos que normalmente se consideran para hombres»	+	+		
25	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos»	+	+		
26	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Los niños y las niñas son tan diferentes a ciertas edades, que es mejor educarlos por separado»	+	+		

	[Escala Likert]	[Alternativas de respuesta] Creo que es falso Creo que hay algo de cierto, pero no mucho Ni sí ni no; no lo sé. Creo que es verdad, pero no del todo Creo que es totalmente cierto	X		X		
	[Presentación, generación de confianza, comunicar confidencialidad y anonimato]	[Carta de cobertura]	X		X		
		[Orden de las preguntas]	X		X		

Nombre: JAUME CAMPS

Fecha: 5-6-2018

Firma: 

Observaciones generales o adicionales:

Apéndice D

Evaluación del instrumento (versión para escuela mixta) por parte del experto 1

SE ADJUSTA AL OBJ. | REDACCIÓN APROP.

			Sí	No	Sí	No	
1	Identificación	¿En qué aula de Infantil está su hija? (a) 3 años; (b) 4 años	X		X		
2	Sociodemográfico	¿Es usted el padre o la madre? (a) padre; (b) madre; (c) otra persona: [especificar]	X		X		
3	Sociodemográfico	¿Cuántos años cumplió usted en su último cumpleaños? [Pregunta abierta]	X		X		
4	Identificación	¿Pudo elegir la escuela para su hija? (a) Sí; (b) No: la autoridad de educación me dijo que tenía que inscribirla en esta; (c) Se me ofrecieron unas pocas alternativas y tuve que elegir entre ellas	X		X		
5	Sociodemográfico	¿Cómo se define usted en materia religiosa? (a) Cristiano católico; (b) Cristiano de otra rama o doctrina; (c) Musulmán; (d) Creyente de otra religión; (e) No creyente; (f) Ateo; (g) No sé o prefiero no contestar; (h) Otra	X		X		<i>tener muy en cuenta la confidencialidad.</i>
6	Sociodemográfico	De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado el padre de la niña? Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escribe el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—)	X		X		
7	Sociodemográfico	De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado la madre de la niña? Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escribe el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—)	X		X		

8	¿Matriculan los padres a sus hijas en escuelas diferenciadas por alguna forma de afinidad religiosa? (por vinculación con el Opus Dei, con la institución patrocinadora de la escuela, por pertenecer a alguna religión que simpatice con la separación escolar por sexos).	¿Tiene usted (o su marido o mujer) algún grado de pertenencia al Opus Dei? (a) Sí; (b) No; (c) No sé qué es	X			X	Quizá sería más apropiado "¿algún grado de pertenencia a la institución religiosa vinculada a la escuela?" Facilitaría poder aplicar a cualquier escuela.
9	Sociodemográfico	¿Qué lengua se habla más en su hogar? [Pregunta abierta]	X		X		
10	Sociodemográfico	Si la lengua que se habla en casa es castellano o español, ¿podría decirnos de dónde procede usted o con qué origen se identifica? (Si la lengua que se habla en casa no es castellano o español, no escriba nada en esta y pase a la siguiente pregunta). Español, andaluz, asturiano, castellano, catalán, nativo de las Islas Baleares, gallego, valenciano, canario, nativo del País Vasco, sudamericano, Centroamericano, mexicano, etnia gitana, otra procedencia [especificar]	X		X		
11	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿A qué tipo de colegio asistió usted? (a) Mixto; (b) Solo de hombres o de mujeres	X		X		

12	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Cómo fue su experiencia, en general, en dicho tipo de colegio? (a) En general, buena; (b) Regular; (c) En general, mala	X		X		Quisiera se pudiese concretar un poco más, hablando de "experiencia formativa", pues las interpretaciones pueden ser muchas.
13	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Cuánto cree que influyó su buena o mala experiencia en ese tipo de colegio para decidir matricular a su hija en una escuela mixta? (a) No influyó para nada mi experiencia en un colegio así; (b) Influyó un poco, pero no fue lo central; (c) Influyó mucho mi experiencia en un colegio así	X		X		
14	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio mixto? [Pregunta abierta]	X		X		
15	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva. Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	¿Cuáles son las razones que más influyeron para que haya decidido matricular a su hija en una escuela mixta? De entre las siguientes, escoja tres. Al lado de las que seleccione, escriba 1, 2 o 3, siendo 1 la razón más importante; 2, la segunda en importancia (pero no tan importante como la primera); 3, la tercera (importante, pero menos que las otras dos). Si alguna de las razones que usted consideró no se encuentra en la lista, por favor, escribala en "Otra" sin olvidar calificarla con un número.	X		X		
	¿Matriculan los padres a sus hijas en escuelas diferenciadas por alguna forma de afinidad religiosa?	Estoy vinculado (o mi marido o mi mujer) a la institución religiosa que patrocina el colegio	X		X		curiosidad repetitiva (pregunta 8)

Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Quería un colegio que fuera mixto	X		X		
Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	Conozco o he oído hablar de los efectos buenos de los colegios mixtos para las niñas	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Me gustó el modelo formativo de la escuela	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que el colegio tenía buenas instalaciones	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que el colegio tenía buenos resultados académicos	X		X		
Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Está cerca de mi casa	X		X		
Conocer las razones, en	Había oído o sabía que tenía buenos profesores	X		X		

<p>general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.</p>						
<p>Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva</p>	<p>Tengo o tuve ya otro hijo o hija en el colegio y estoy contento con la educación mixta que le dieron.</p>	<p>X</p>		<p>X</p>		
<p>Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas. Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.</p>	<p>Tengo otro hijo o hija en el colegio y prefiero tenerlos a ambos en una misma escuela</p>	<p>X</p>		<p>X</p>		
<p>Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.</p>	<p>Me gustó el prestigio del colegio</p>	<p>X</p>		<p>X</p>		

	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Había oído o sabía que la escuela tenía buena disciplina	X		✓		
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Conozco a alguien que estudia o trabaja en el colegio y pensé que eso haría las cosas más fáciles	X		✓		
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Este colegio resultaba muy económico o incluso gratuito	X		✓		
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Estudí en el este colegio (o mi marido o mi mujer), y ya lo conozco, le tengo cariño, etc.	X		X		
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Me siento identificado con los valores que promueve el colegio o que lo caracterizan	X		X		
	Conocer las razones, en general, por las que los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas.	Otra razón [Especificar]	X		X		
16	Conocer si los padres	¿Había oído mencionar alguna vez las ventajas					

	de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	escolares que se dice que los colegios separados tienen para las niñas? (a) Sí; (b) No	X		X		
17	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	¿Creen de esta escuela hay también una escuela de niñas. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo? (a) No me planteé esa posibilidad o no se me ocurrió; (b) Por la siguiente razón [Especificar]	X		X		
		Para terminar, le presentaremos nueve afirmaciones que se suelen decir de los colegios separados. Queremos saber si está de acuerdo o no con estas ideas. Marque con una X la opción que represente mejor su opinión.	X		X		
18	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Los colegios separados son buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas; en cambio, los mixtos favorecen a los niños en lo social»	X		X		Quizás mejor: «Los colegios separados son especialmente buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas.»
19	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas de niñas se trabaja más lo académico y ellas sacan mejores notas que en las mixtas»	X		X		
20	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.»	X		X		
21	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas	«En los colegios de mujeres hay más disciplinas»	X		X		

	diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva					
22	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas»	✓		✓	
23	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles»	✓		✓	
24	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Las niñas que estudian en colegios de chicas se sienten más libres de escoger carreras o trabajos que normalmente se consideran para hombres»	✓		✓	
25	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos»	✓		✓	
26	Conocer si los padres de familia matriculan a sus hijas en escuelas diferenciadas con afán de una intervención remedial-preventiva	«Los niños y las niñas son tan diferentes a ciertas edades, que es mejor educarlos por separado»	✓		✓	

	[Escala Likert]	[Alternativas de respuesta] Creo que es falso Creo que hay algo de cierto, pero no mucho Ni sí ni no; no lo sé. Creo que es verdad, pero no del todo Creo que es totalmente cierto	✓		✗		
	[Presentación, generación de confianza, comunicar confidencialidad y anonimato]	[Carta de cobertura]	✓		✗		
		[Orden de las preguntas]	✓		✗		

Nombre: JAVIER CAMPS

Fecha: 5-6-2018

Firma: 

Observaciones generales o adicionales:

Apéndice E
Declaración del experto 2 sobre la validez del instrumento

June 8, 2018

To Whom It May Concern:

Regarding: Validation of Survey Protocol for Enrique Gordillo Study

I have been asked to examine the survey protocol to be employed by Enrique Gordillo in his study of single sex schools in Spain. This is a unique study that examines the reasons that parents choose single sex (or coed) schools for their children at the kindergarten grade levels. Over the past thirty years, investigators, including myself, have proposed explanations for why students appear to perform better in single sex schools at all grade levels. And teachers have been asked for their explanations. But, until now, the voice of parents have been missing. And this is vital since obviously parents make the selection and choice of a single-sex or coed school. Gordillo proposes in the study to address this void and to do so among parents of kindergarten children where it is clearly a parent choice and not a student choice. Like many other matters in the field of education, we have consistent results and some theories, but little data to support or contradict the theories. The answers to this question will contribute largely to our understanding of why single sex schools are effective. It is a limited exploratory but valuable study.

This is an exploratory study consisting of a parent interview in a single sex school and in a coed school that exist within three neighborhood blocks of each other and attended by working class students. Thus, there is a constant of social class and neighborhood that can be verified via the survey. I have examined in detail the instrument that Gordillo will employ in the study. There is a separate survey for parents of children in single sex schools and one for parents of children in coed schools. But, in Effect they are the same questions differing only according to the schools that the child attends. These surveys will be sent to 23 parents in the single sex school and 41 parents in the coed school. This is, of course, a limitation of small sample size but assuming the return is high, it is acceptable as an exploratory study. I would suggest some sort of incentive strategy or letter from the principal to assure that the survey return rate is high.

The length of the survey is excellent and manageable without prolonging the time that the parent would require to complete the work. There are a set of background questions such as religion, age, education level of parents, and this is all that is needed for this exploratory study. The question (#8) as to whether or not the parent is a member of Opus Dei which is important for disentangling the effect of a religious choice and a single sex school choice. I might add a follow up to #8 asking about the extent of involvement in Opus Dei.

I believe the questions that solicit the experience of the parent in their own school being single sex or coed are excellent and actually opens up a whole different rationale than I had ever considered, namely; that parents select schools for their children based on their own childhood experience (questions 11, 12, 13). This is entirely possible, of course, and would usher in a fresh perspective.

Questions 15 through 26 address the central questions of the study. These questions (with two different formats that can be cross checked for validity; closed and open) cover the full range of rationales that have been offered by investigators. These issues pertaining to gender bias within the school against either gender (# 22, 25), youth culture that interferes with academics (#20), greater order and discipline in single sex schools (#21), and making a pro-academic choice (# 18,19, 23). I do think that # 24 should be deleted as this applies to high school, and I would suggest adding an item covering positive same sex role modeling.

If there are further questions regarding this instrument, I would be happy to respond.

Most sincerely,

Cornelius Riordan, Ph.D. Professor Emeritus

Providence College

Providence, RI

criordan@providence.edu

Apéndice F

Versión del instrumento para la escuela diferenciada

[CUESTIONARIO V. 3.0. SS]

Buenas tardes:

En la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid estamos realizando un estudio sobre qué tipo de colegio prefieren los padres y madres de familia a la hora de elegir una escuela para sus hijas. Hemos pensado en usted porque su hija se encuentra estudiando en Infantil, y creemos que no es difícil que recuerde qué pensó al momento de elegir. Queremos pedirle su ayuda llenando esta encuesta. Hágalo con la mayor sinceridad posible, ya que en ella no habrá respuestas consideradas correctas o incorrectas.

Como director de la encuesta, quiero decirle que el colegio no tiene nada que ver en este estudio, y que sus respuestas serán únicamente conocidas por el equipo investigador, que no las compartirá con nadie. Esta encuesta no lo perjudicará en modo alguno, pero ayudará a que podamos mejorar la calidad de la educación.

Esta encuesta solamente la debe llenar quien haya tomado la decisión de matricular a la niña en este colegio (en principio, el padre o la madre, o su tutor legal). Por favor, lea con atención cada pregunta y respóndala marcando con una X la letra de la respuesta que mejor se acomode a su pensamiento o escribiendo con claridad cuando se le indique. En caso de que tuviera otras hijas en el colegio, deberá responder las preguntas pensando solamente en la niña matriculada en Infantil. Cuando termine de llenar la encuesta, métala en el mismo sobre en que la recibió y séllelo. Esto garantizará de mejor manera el anonimato y la confidencialidad. Por favor, haga llegar su encuesta llegar a la escuela lo más pronto posible. Si necesita más ayuda o quisiera contactarse conmigo, puede hacerlo llamando al móvil/WhatsApp 675 386 683 (Enrique G. Gordillo).

¡Muchas gracias!

SECCIÓN 1

1) ¿En qué aula de Infantil está su hija?

a) 3 años

b) 4 años

2) ¿Es usted el padre o la madre?

a) El padre

b) La madre

c) Otra persona (especifique): _____

3) ¿Cuántos años cumplió usted en su último cumpleaños?

4) ¿Pudo elegir la escuela para su hija?

a) Sí.

b) No: la autoridad de educación me dijo que tenía que inscribirla en esta.

c) Se me ofrecieron unas pocas alternativas y tuve que elegir de entre ellas.

[1]

5) ¿Cómo se define usted en materia religiosa?

- a) Cristiano católico
- b) Cristiano de otra rama o doctrina
- c) Musulmán
- d) Creyente de otra religión
- e) No creyente
- f) Ateo
- g) No sé, o prefiero no contestar
- h) Otra: _____

6) De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado el padre de la niña? (Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escriba el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—).

- a) Sin estudios
- b) Primaria
- c) Secundaria (ESO, BUP)
- d) Formación profesional
- e) Estudios superiores (bachillerato, COU)
- f) Estudios universitarios (grado, licenciatura, diplomatura)
- g) Estudios postuniversitarios (máster, doctorado)
- h) Otro: _____

7) De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado la madre de la niña? (Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escriba el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—).

- a) Sin estudios
- b) Primaria
- c) Secundaria (ESO, BUP)
- d) Formación profesional
- e) Estudios superiores (bachillerato, COU)
- f) Estudios universitarios (grado, licenciatura, diplomatura)
- g) Estudios postuniversitarios (máster, doctorado)
- h) Otro: _____

8) ¿Tiene usted (o su marido o mujer) algún grado de pertenencia al Opus Dei?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé qué es.

9) ¿Qué lengua se habla más en su hogar?

[2]

10) Si la lengua que se habla en casa es castellano o español, ¿podría decirnos de dónde procede usted o con qué origen se identifica? (Si la lengua que se habla en casa no es castellano o español, no escriba nada en esta y pase a la siguiente pregunta).

- a) Español
- b) Andaluz
- c) Asturiano
- d) Castellano
- e) Catalán
- f) Nativo de las Islas Baleares
- g) Gallego
- h) Valenciano
- i) Canario
- j) Nativo del País Vasco
- k) Sudamericano
- l) Centroamericano
- m) Mexicano
- n) Etnia gitana
- o) Otra procedencia: _____

SECCIÓN 2

11) ¿A qué tipo de colegio asistió usted?

- a) Mixto
- b) Solo de hombres o de mujeres.

12) ¿Cómo fue su experiencia formativa, en general, en dicho tipo de colegio?

- a) En general, buena.
- b) Regular.
- c) En general, mala.

13) ¿Cuánto cree que influyó su buena o mala experiencia en ese tipo de colegio para decidir matricular a su hija en una escuela solo de niñas?

- a) No influyó para nada mi experiencia en un colegio así.
- b) Influyó un poco, pero no fue lo central.
- c) Influyó mucho mi experiencia en un colegio así.

14) ¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio de niñas?

15) ¿Cuáles son las razones que más influyeron para que haya decidido matricular a su hija en una escuela solo de niñas? De entre las siguientes, escoja tres. Al lado de las que seleccione, escriba 1, 2 o 3, siendo 1 la razón más importante; 2, la segunda en importancia (pero no tan importante como la primera); 3, la tercera (importante, pero menos que las otras dos). Si alguna de las razones que usted consideró no se encuentra en la lista, por favor, escríbala en "Otra" sin olvidar calificarla con un número.

- _____ Estoy vinculado (o mi marido o mi mujer) a la institución religiosa que patrocina el colegio.
- _____ Quería un colegio que fuera solo de mujeres.
- _____ Conozco o he oído hablar de los efectos buenos de los colegios separados para las niñas.
- _____ Me gustó el modelo formativo de la escuela.
- _____ Había oído o sabía que el colegio tenía buenas instalaciones.
- _____ Había oído o sabía que el colegio tenía buenos resultados académicos.
- _____ Está cerca de mi casa.
- _____ Había oído o sabía que tenía buenos profesores.
- _____ Separar a los niños y niñas por sexo es el modelo que mejor va con mi postura religiosa.
- _____ Tengo o tuve ya otra hija en el colegio y estoy contento con la educación separada que le dieron.
- _____ Tengo otra hija en el colegio y prefiero tenerlas a ambas en una misma escuela.
- _____ Me gustó el prestigio del colegio.
- _____ Había oído o sabía que la escuela tenía buena disciplina.
- _____ Conozco a alguien que estudia o trabaja en el colegio y pensé que eso haría las cosas más fáciles.
- _____ Este colegio resultaba muy económico o incluso gratuito.
- _____ Estudié en este colegio (o mi marido o mi mujer), y ya lo conozco, le tengo cariño, etc.
- _____ Me siento identificado con los valores que promueve el colegio o que lo caracterizan.

- _____ Otra razón: _____

16) ¿Había oído mencionar alguna vez las ventajas escolares que se dice que los colegios separados tienen para las niñas?

- a) Sí
- b) No

17) Cerca de esta escuela hay también una escuela mixta. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo?

- a) No me planteé esa posibilidad o no se me ocurrió.
 - b) Por la siguiente razón: _____
-

Para terminar, le presentaremos nueve afirmaciones que se suelen decir de los colegios separados. Queremos saber si está de acuerdo o no con estas ideas. Marque con una X la opción que represente mejor su opinión.

18) «Los colegios separados son buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas; en cambio, los mixtos favorecen a los niños en lo social».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

19) «En las escuelas de niñas se trabaja más lo académico y ellas sacan mejores notas que en las mixtas».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

20) «En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

21) «En los colegios de mujeres hay más disciplina».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

22) «En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

23) «En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

24) «Las niñas que estudian en colegios de chicas se sienten más libres de escoger carreras o trabajos que normalmente se consideran para hombres».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

25) «En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

26) «Los niños y las niñas son tan diferentes a ciertas edades, que es mejor educarlos por separado».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

¡Muchas gracias!

Apéndice G

Versión del instrumento para la escuela mixta

[CUESTIONARIO V. 3.0. CE]

Buenas tardes:

En la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid estamos realizando un estudio sobre qué tipo de colegio prefieren los padres y madres de familia a la hora de elegir una escuela para sus hijas. Hemos pensado en usted porque su hija se encuentra estudiando en Infantil, y creemos que no es difícil que recuerde qué pensó al momento de elegir. Queremos pedirle su ayuda llenando esta encuesta. Hágalo con la mayor sinceridad posible, ya que en ella no habrá respuestas consideradas correctas o incorrectas.

Como director de la encuesta, quiero decirle que el colegio no tiene nada que ver en este estudio, y que sus respuestas serán únicamente conocidas por el equipo investigador, que no las compartirá con nadie. Esta encuesta no lo perjudicará en ningún modo, pero ayudará a que podamos mejorar la calidad de la educación.

Esta encuesta solamente la debe llenar quien haya tomado la decisión de matricular a la niña en este colegio (en principio, el padre o la madre, o su tutor legal). Por favor, lea con atención cada pregunta y respóndala marcando con una X la letra de la respuesta que mejor se acomode a su pensamiento o escribiendo con claridad cuando se le indique. En caso de que tuviera otras hijas en el colegio, deberá responder las preguntas pensando solamente en la niña matriculada en Infantil. Cuando termine de llenar la encuesta, métala en el mismo sobre en que la recibió y séllelo. Esto garantizará de mejor manera el anonimato y la confidencialidad. Por favor, haga llegar su encuesta llegar a la escuela lo más pronto posible. Si necesita más ayuda o quisiera contactarse conmigo, puede hacerlo llamando al móvil/WhatsApp 675 386 683 (Enrique G. Gordillo).

¡Muchas gracias!

SECCIÓN 1

1) ¿En qué aula de Infantil está su hija?

a) 3 años

b) 4 años

2) ¿Es usted el padre o la madre?

a) El padre

b) La madre

c) Otra persona (especifique): _____

3) ¿Cuántos años cumplió usted en su último cumpleaños?

4) ¿Pudo elegir la escuela para su hija?

a) Sí.

b) No: la autoridad de educación me dijo que tenía que inscribirla en esta.

c) Se me ofrecieron unas pocas alternativas y tuve que elegir de entre ellas.

[1]

5) ¿Cómo se define usted en materia religiosa?

- a) Cristiano católico
- b) Cristiano de otra rama o doctrina
- c) Musulmán
- d) Creyente de otra religión
- e) No creyente
- f) Ateo
- g) No sé, o prefiero no contestar
- h) Otra: _____

6) De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado el padre de la niña? (Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escriba el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—).

- a) Sin estudios
- b) Primaria
- c) Secundaria (ESO, BUP)
- d) Formación profesional
- e) Estudios superiores (bachillerato, COU)
- f) Estudios universitarios (grado, licenciatura, diplomatura)
- g) Estudios postuniversitarios (máster, doctorado)
- h) Otro: _____

7) De las siguientes opciones, ¿qué nivel de estudios ha alcanzado la madre de la niña? (Marque tan solo el último nivel obtenido. Si se trata de uno inconcluso, marque el anterior, o escriba el nivel en "otro" —por ejemplo «ESO inconclusa»—).

- a) Sin estudios
- b) Primaria
- c) Secundaria (ESO, BUP)
- d) Formación profesional
- e) Estudios superiores (bachillerato, COU)
- f) Estudios universitarios (grado, licenciatura, diplomatura)
- g) Estudios postuniversitarios (máster, doctorado)
- h) Otro: _____

8) ¿Tiene usted (o su marido o mujer) algún grado de pertenencia al Opus Dei?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé qué es.

9) ¿Qué lengua se habla más en su hogar?

[2]

10) Si la lengua que se habla en casa es castellano o español, ¿podría decirnos de dónde procede usted o con qué origen se identifica? (Si la lengua que se habla en casa no es castellano o español, no escriba nada en esta y pase a la siguiente pregunta).

- a) Español
- b) Andaluz
- c) Asturiano
- d) Castellano
- e) Catalán
- f) Nativo de las Islas Baleares
- g) Gallego
- h) Valenciano
- i) Canario
- j) Nativo del País Vasco
- k) Sudamericano
- l) Centroamericano
- m) Mexicano
- n) Etnia gitana
- o) Otra procedencia: _____

SECCIÓN 2

11) ¿A qué tipo de colegio asistió usted?

- a) Mixto
- b) Solo de hombres o de mujeres.

12) ¿Cómo fue su experiencia formativa, en general, en dicho tipo de colegio?

- a) En general, buena.
- b) Regular.
- c) En general, mala.

13) ¿Cuánto cree que influyó su buena o mala experiencia en ese tipo de colegio para decidir matricular a su hija en una escuela mixta?

- a) No influyó para nada mi experiencia en un colegio así.
- b) Influyó un poco, pero no fue lo central.
- c) Influyó mucho mi experiencia en un colegio así.

14) ¿Por qué decidió matricular a su hija en un colegio mixto?

15) ¿Cuáles son las razones que más influyeron para que haya decidido matricular a su hija en una escuela mixta? De entre las siguientes, escoja tres. Al lado de las que seleccione, escriba 1, 2 o 3, siendo 1 la razón más importante; 2, la segunda en importancia (pero no tan importante como la primera); 3, la tercera (importante, pero menos que las otras dos). Si alguna de las razones que usted consideró no se encuentra en la lista, por favor, escríbala en “Otra” sin olvidar calificarla con un número.

- _____ Estoy vinculado (o mi marido o mi mujer) a la institución religiosa que patrocina el colegio.
- _____ Quería un colegio que fuera mixto.
- _____ Conozco o he oído hablar de los efectos buenos de los colegios mixtos para las niñas.
- _____ Me gustó el modelo formativo de la escuela.
- _____ Había oído o sabía que el colegio tenía buenas instalaciones.
- _____ Había oído o sabía que el colegio tenía buenos resultados académicos.
- _____ Está cerca de mi casa.
- _____ Había oído o sabía que tenía buenos profesores.
- _____ Tengo o tuve ya otro hijo o hija en el colegio y estoy contento con la educación mixta que le dieron.
- _____ Tengo otro hijo o hija en el colegio y prefiero tenerlos a ambos en una misma escuela.
- _____ Me gustó el prestigio del colegio.
- _____ Había oído o sabía que la escuela tenía buena disciplina.
- _____ Conozco a alguien que estudia o trabaja en el colegio y pensé que eso haría las cosas más fáciles.
- _____ Este colegio resultaba muy económico o incluso gratuito.
- _____ Estudié en este colegio (o mi marido o mi mujer), y ya lo conozco, le tengo cariño, etc.
- _____ Me siento identificado con los valores que promueve el colegio o que lo caracterizan.

- _____ Otra razón: _____

16) ¿Había oído mencionar alguna vez las ventajas escolares que se dice que los colegios separados tienen para las niñas?

- a) Sí
- b) No

17) Cerca de esta escuela hay también una escuela de niñas. Si también se planteó la posibilidad de matricular a su hija ahí, ¿por qué decidió no hacerlo?

- a) No me planteé esa posibilidad o no se me ocurrió.
- b) Por la siguiente razón: _____

- _____

Para terminar, le presentaremos nueve afirmaciones que se suelen decir de los colegios separados. Queremos saber si está de acuerdo o no con estas ideas. Marque con una X la opción que represente mejor su opinión.

18) «Los colegios separados son buenos para el aprovechamiento escolar de las niñas; en cambio, los mixtos favorecen a los niños en lo social».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

19) «En las escuelas de niñas se trabaja más lo académico y ellas sacan mejores notas que en las mixtas».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

20) «En las escuelas separadas lo central es el estudio; en las escuelas mixtas, lo central son lo social, las amistades, etc.».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

21) «En los colegios de mujeres hay más disciplina».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

22) «En los colegios mixtos los niños distraen a las niñas».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

23) «En los colegios de mujeres las niñas mejoran su confianza en sí mismas, sobre todo en lo que respecta a sacar buenas notas o estudiar asignaturas difíciles».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

24) «Las niñas que estudian en colegios de chicas se sienten más libres de escoger carreras o trabajos que normalmente se consideran para hombres».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

25) «En las escuelas separadas las chicas enfrentan menos machismo y menos estereotipos».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

26) «Los niños y las niñas son tan diferentes a ciertas edades, que es mejor educarlos por separado».

Creo que es falso	Creo que hay algo de cierto, pero no mucho	Ni sí ni no; no lo sé.	Creo que es verdad, pero no del todo	Creo que es totalmente cierto

¡Muchas gracias!

Apéndice H

Tablas de frecuencias de grados de acuerdo con creencias sobre educación diferenciada, por escuelas (20-28)

Tabla 20

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que las escuelas diferenciadas benefician académicamente a las niñas; las mixtas, a los niños en lo social

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	6	33.3	35.3	35.3
		desacuerdo				
		Desacuerdo	3	16.7	17.6	52.9
		Neutro	2	11.1	11.8	64.7
		Acuerdo	2	11.1	11.8	76.5
		Total acuerdo	4	22.2	23.5	100.0
	Total	17	94.4	100.0		
	Perdidos	Sistema	1	5.6		
	Total		18	100.0		
Mixta	Válido	Total	13	76.5	76.5	76.5
		desacuerdo				
		Neutro	3	17.6	17.6	94.1
		Total acuerdo	1	5.9	5.9	100.0
	Total	17	100.0	100.0		

Tabla 21

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que las escuelas femeninas hay un énfasis en lo académico y ellas obtienen mejores calificaciones

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	2	11.1	11.8	11.8
		desacuerdo				
		Desacuerdo	2	11.1	11.8	23.5
		Neutro	2	11.1	11.8	35.3
		Acuerdo	6	33.3	35.3	70.6
		Total acuerdo	5	27.8	29.4	100.0
	Total	17	94.4	100.0		
	Perdidos	Sistema	1	5.6		
	Total		18	100.0		
Mixta	Válido	Total	13	76.5	76.5	76.5
		desacuerdo				
		Desacuerdo	1	5.9	5.9	82.4
		Neutro	3	17.6	17.6	100.0
	Total	17	100.0	100.0		

Tabla 22

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que las escuelas diferenciadas se centran en lo académico; las coeducativas, en lo social

Tipo de escuela		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	6	33.3	35.3
		desacuerdo			
		Desacuerdo	1	5.6	5.9
		Neutro	6	33.3	35.3
		Acuerdo	2	11.1	11.8
		Total acuerdo	2	11.1	11.8
		Total	17	94.4	100.0
	Perdidos	Sistema	1	5.6	
	Total		18	100.0	
Mixta	Válido	Total	2	11.8	11.8
		desacuerdo			
		Desacuerdo	4	23.5	23.5
		Neutro	2	11.8	11.8
		Acuerdo	3	17.6	17.6
		Total acuerdo	6	35.3	35.3
		Total	17	100.0	100.0

Tabla 23

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que en las escuelas diferenciadas de niñas hay mejor disciplina

Tipo de escuela		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	2	11.1	11.8
		desacuerdo			
		Neutro	2	11.1	11.8
		Acuerdo	6	33.3	35.3
		Total acuerdo	7	38.9	41.2
		Total	17	94.4	100.0
		Perdidos	Sistema	1	5.6
	Total		18	100.0	
Mixta	Válido	Total	6	35.3	35.3
		desacuerdo			
		Desacuerdo	2	11.8	11.8
		Neutro	9	52.9	52.9
		Total	17	100.0	100.0

Tabla 24

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que en las escuelas coeducativas los niños distraen a las niñas

Tipo de escuela		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	2	11.1	11.8
		desacuerdo			
		Desacuerdo	2	11.1	11.8
		Neutro	3	16.7	17.6
		Acuerdo	3	16.7	17.6
		Total acuerdo	7	38.9	41.2
		Total	17	94.4	100.0
	Perdidos	Sistema	1	5.6	
	Total		18	100.0	
Mixta	Válido	Total	9	52.9	52.9
		desacuerdo			
		Neutro	8	47.1	47.1
	Total	17	100.0	100.0	100.0

Tabla 25

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que las escuelas diferenciadas mejoran el autoconcepto y autoconfianza académicos

Tipo de escuela		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	1	5.6	5.9
		desacuerdo			
		Desacuerdo	3	16.7	17.6
		Neutro	3	16.7	17.6
		Acuerdo	3	16.7	17.6
		Total acuerdo	7	38.9	41.2
		Total	17	94.4	100.0
	Perdidos	Sistema	1	5.6	
	Total		18	100.0	
Mixta	Válido	Total	11	64.7	64.7
		desacuerdo			
		Neutro	6	35.3	35.3
	Total	17	100.0	100.0	100.0

Tabla 26

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que en las escuelas diferenciadas las niñas tienen más probabilidad de optar por áreas del currículo, carreras o trabajos tradicionalmente considerados masculinos o no femeninos

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	3	16.7	18.8	18.8
		desacuerdo				
		Desacuerdo	1	5.6	6.3	25.0
		Neutro	5	27.8	31.3	56.3
		Acuerdo	4	22.2	25.0	81.3
		Total acuerdo	3	16.7	18.8	100.0
		Total	16	88.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	11.1			
	Total	18	100.0			
Mixta	Válido	Total	11	64.7	64.7	64.7
		desacuerdo				
		Neutro	6	35.3	35.3	100.0
		Total	17	100.0	100.0	

Tabla 27

Grado de acuerdo (frecuencias) con la creencia de que en las escuelas diferenciadas femeninas hay una reducción de estereotipos de género

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	3	16.7	17.6	17.6
		desacuerdo				
		Desacuerdo	2	11.1	11.8	29.4
		Neutro	4	22.2	23.5	52.9
		Acuerdo	3	16.7	17.6	70.6
		Total acuerdo	5	27.8	29.4	100.0
		Total	17	94.4	100.0	
Perdidos	Sistema	1	5.6			
	Total	18	100.0			
Mixta	Válido	Total	8	47.1	47.1	47.1
		desacuerdo				
		Desacuerdo	1	5.9	5.9	52.9
		Neutro	7	41.2	41.2	94.1
		Acuerdo	1	5.9	5.9	100.0
		Total	17	100.0	100.0	

Tabla 28

Grado de acuerdo con la creencia de que los niños y las niñas son tan diferentes que es mejor educarlos por separado

Tipo de escuela			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diferenciada	Válido	Total	4	22.2	23.5	23.5
		desacuerdo				
		Desacuerdo	1	5.6	5.9	29.4
		Neutro	1	5.6	5.9	35.3
		Acuerdo	5	27.8	29.4	64.7
		Total acuerdo	6	33.3	35.3	100.0
	Total	17	94.4	100.0		
	Perdidos	Sistema	1	5.6		
	Total		18	100.0		
Mixta	Válido	Total	12	70.6	70.6	70.6
		desacuerdo				
		Neutro	5	29.4	29.4	100.0
	Total	17	100.0	100.0		