



Tesis Doctoral

EL GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS

Doctoranda:

Edith Mariana Rebollar Sánchez

Directora:

Dra. Marina Tomás Folch

Doctorado en Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, 2013

Agradecimientos

A mis padres:

Por su valioso apoyo y comprensión, durante todo este tiempo que ha durado la estancia fuera de casa. Gracias por estar siempre a mi lado y recordarme que las cosas más valiosas de la vida son las que se consiguen en el día a día a base de esfuerzo y dedicación. Pero sobre todo porque ha sido gracias a ellos y su compañía, en esas noches de desvelo y desesperanza cuando las cosas no parecían ir del todo bien, que siempre estuvieron ahí para no dejarme caer.

A la Dra. Marina Tomàs:

Porque es una mujer a la que admiro por su capacidad de trabajo, empatía y sobre todo, que es una brillante catedrática y defensora de sus ideales. Gracias por tu acompañamiento en este proceso de investigación, por tus consejos y sinnúmero de correos electrónicos que me hicieron sentir la presión necesaria para que no abandonara mi sueño de terminar con la tesis.

A Carla Quesada:

Gracias querida amiga, porque estuviste conmigo en los momentos más difíciles, siempre apoyándome y brindándome tu ayuda, cuando la tesis se volvía una pesadilla, por lo que tus consejos se convirtieron en pieza clave durante todo este proceso.

A las personas e instituciones que apoyaron en el desarrollo de esta investigación, en la fase de recogida de información. Especialmente a las Universidades de Barcelona, Lleida, Sevilla, Málaga y por supuesto al Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde se desarrolla esta tesis.

Y por último a mis hermanos y a todas esas personas especiales, amigos y amigas, que sin mencionar sus nombres saben quiénes son y que gracias a sus palabras de ánimo y su valiosa compañía durante mi estancia fuera de casa, me hicieron sentir como si jamás hubiera salido de ella.

Índice

	<i>Páginas</i>
<i>Agradecimientos</i>	3
<i>Índice</i>	5
<i>Índice de Tablas</i>	7
<i>Índice de Figuras</i>	9
<i>Introducción</i>	11
1. Marco teórico	13
1.1. Género.	13
1.2. Currículum.....	30
1.2.1. El currículum y su importancia.	33
1.2.2. El currículum y la transversalidad.....	36
1.3. La universidad como contexto de estudio.....	42
1.3.1. La autonomía universitaria.	45
1.3.2. Las Facultades de Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado.	49
1.3.3. Plan Bolonia y el contexto español.	51
1.3.4. Los planes de estudio universitarios.....	52
1.4. Política educativa.....	59
2. Marco Metodológico	69
2.1. Planteamiento del problema.....	69
2.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.	69
2.3. Enfoque metodológico.....	70
2.4. Fuentes de recogida de información.	73
2.4.1. Guías docentes.	73
2.4.2. Cuestionario.	73
2.4.3. Entrevista semi-estructurada	76
2.5. Análisis de los datos.....	77
2.5.1. Análisis de las guías	77
2.5.2. Análisis de los cuestionarios.....	78
2.5.3. Análisis de las entrevistas	79

2.6. Cronograma de las fases de investigación	85
3. Resultados.....	87
3.1. Guías docentes	87
3.2. De los cuestionarios.....	114
3.3. Entrevistas.....	136
3.3.2. Género y autonomía universitaria.	140
3.3.3. Presencia del género en las guías docentes.	145
4. Conclusiones.....	153
4.1. Explorar la inclusión del género en los planes docentes de los grados de educación.	154
4.1.1. Presencia del género.	154
4.1.2. Importancia del género.....	155
4.2. Analizar el tratamiento del género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio.....	156
4.3. Identificar los elementos que influyen en el tratamiento y la inclusión del género en las guías docentes de los grados de educación.....	157
4.4. Limitaciones de la investigación.	160
4.5. Propuestas sobre futuras líneas de investigación.....	161
4.5.1. Universidad	161
4.5.2. Planes de estudio	161
4.5.3. Profesorado.....	162
4.5.4. Organismos de certificación.....	162
4.5.5. Investigación	162
5. Referencias Bibliográficas	163
6. Anexos	173
Anexo 1. La muestra estadísticamente representativa de asignaturas de los grados de educación.....	173
Anexo 2. Conceptos relacionados con el tema del género.....	174
Anexo 3. Cuestionario	176
Anexo 4. Correo al profesorado universitario de los grados de educación	181
Anexo 5. Entrevista	182
Anexo 6. Consentimiento Informado para la Participación en las Entrevistas.....	187

Índice de Tablas

	<i>Páginas</i>
Tabla 1. Manifestaciones del lenguaje y el género.....	25
Tabla 2. Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de graduado y su distribución en créditos (tomado del BOE, septiembre 2007).....	57
Tabla 3. Fijación proporcional por estrato-tipo de universidades.....	72
Tabla 4. Fijación proporcional de las asignaturas en los Grados de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Social y Pedagogía.....	72
Tabla 5. Indicadores del cuestionario.....	74
Tabla 6. Muestra de cuestionarios.....	75
Tabla 7. Perfil de expertos entrevistados.....	77
Tabla 8. Categorías para el análisis de las guías docentes.....	78
Tabla 9. Códigos para las entrevistas.....	82
Tabla 10. Dimensiones e indicadores para la triangulación de resultados.....	84
Tabla 11. Cronograma de las fases y acciones de la tesis doctoral.....	85
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de guías docentes en los grados de educación.....	90
Tabla 13. Resultados estadísticos de la categoría género.....	93
Tabla 14. Conceptos de la categoría igualdad y equidad.....	95
Tabla 15. Conceptos de la categoría política de género.....	96
Tabla 16. Ocurrencia y Frecuencias por apartados de guías docentes.....	97
Tabla 17. Resultados de conceptos de género en el apartado de competencias.....	98
Tabla 18. Resultados de conceptos de género en el apartado de objetivos.....	99
Tabla 19. Resultados de conceptos de género en el apartado de contenidos.....	100
Tabla 20. Resultados de conceptos de género en el apartado de resultados de aprendizaje.....	101
Tabla 21. Resultados de conceptos de género en el apartado de metodología y evaluación.....	102
Tabla 22. Resultados de conceptos de género en el apartado de bibliografía.....	103
Tabla 23. Frecuencia por estrato de universidad y categorías.....	105
Tabla 24. Frecuencia por tipo de grado y categorías.....	108
Tabla 25. Frecuencia por tipo de asignatura.....	110
Tabla 26. Asignaturas con mayor presencia de género.....	112

Tabla 27. Estructura factorial del Modelo 1.....	116
Tabla 28. Estructura factorial del Modelo 2.....	116
Tabla 29. Estructura factorial del Modelo 3.....	117
Tabla 30. Fiabilidad de los factores	118
Tabla 31. Ítems más importantes del factor ocurrencia del género.....	120
Tabla 32. Ítems más importantes del factor frecuencia del género	120
Tabla 33. Ítems más importantes del factor importancia del género.....	121
Tabla 34. Asimetría y curtosis de los factores.	122
Tabla 35. Factores de estadísticos de análisis exploratorio	123
Tabla 36. Factores de estadísticos de acuerdo con criterios de muestreo.	129
Tabla 37. Factores de estadísticos de acuerdo con la variable tipo de universidad.	129
Tabla 38. Factores de estadísticos de acuerdo con el tipo de asignatura.	130
Tabla 39. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable sexo en el perfil del profesorado.	131
Tabla 40. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable de categoría profesional en el perfil del profesorado.	132
Tabla 41. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable de rol por asignatura en el perfil del profesorado.	132
Tabla 42. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable edad en el perfil del profesorado.....	133
Tabla 43. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable edad en el perfil del profesorado.....	134
Tabla 44. Subcódigos de la presencia del género y los documentos normativos.....	136
Tabla 45. Subcódigos de la autonomía universitaria y el tratamiento del género.	141
Tabla 46. Subcódigos de la presencia del género en las guías docentes de los grados de educación.	145

Índice de Figuras

	<i>Páginas</i>
Figura 1. Perspectivas sobre la construcción del género	15
Figura 2. La Universidad como un espacio en la toma de decisiones formativas (tomado de Zabalza (2003). 43	43
Figura 3. Vectores del contexto interno universitario (elaboración propia).	43
Figura 4. Vertientes de la Autonomía.	46
Figura 5. Estructura de una guía docente (tomado de Zabalza, 2007).	58
Figura 6. Análisis de los datos del cuestionario.	79
Figura 7. Guías por tipo de universidad.	87
Figura 8. Guías por tipo de grado.	88
Figura 9. Guías por tipo de asignatura.	89
Figura 10. Presencia de conceptos relacionados con el género.	91
Figura 11. Frecuencias de la categoría género.	94
Figura 12. Frecuencias de la categoría igualdad y equidad.	95
Figura 13. Frecuencias de la categoría política de género.	96
Figura 14. Frecuencia por tipo de universidad.	106
Figura 15. Gráfica de frecuencias por tipo de grados.	108
Figura 16. Frecuencias por tipo de asignatura.	111
Figura 17. Factores obtenidos del cuestionario	119
Figura 18. Outliers o datos fuera de rango	121
Figura 19. Frecuencia de la variable sexo de acuerdo al perfil del profesorado.	123
Figura 20. Frecuencia de la variable categoría profesional de acuerdo al perfil del profesorado.....	124
Figura 21. Frecuencia de la variable rol por asignatura de acuerdo al perfil del profesorado.	125
Figura 22. Frecuencia de la variable edad de acuerdo al perfil del profesorado.	125
Figura 23. Frecuencia de la variable experiencia en docencia universitaria de acuerdo al perfil del profesorado.	126
Figura 24. Frecuencia por tipo de universidad.	127
Figura 25. Frecuencia por tipo de universidad.	127
Figura 26. Frecuencia por tipo de asignatura.	128

Introducción

La investigación desarrollada en el marco del Doctorado de Educación, ha tenido por objetivo abordar el tema de la inclusión del tema género en los nuevos planes de estudio de las Facultades de Ciencias de la Educación en las Universidades Públicas Españolas y para lograrlo se busco indagar sobre aquellos factores que influyen para que favorezcan o limiten su inclusión, así como la forma en que es abordado en las diferentes asignaturas que componen los planes de estudio de los nuevos grados de educación.

El objetivo principal que esta investigación ha tenido desde sus inicios ha sido indagar acerca de cómo se contempla el tema de género dentro de las asignaturas que integran los Planes de Estudio de los grados de educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía en las Universidades Públicas Españolas, considerando para ello a las Facultades de Ciencias de la Educación y de Formación del profesorado.

La investigación se encuentra organizada en cuatro capítulos; el primero lleva por nombre marco teórico, elaborado a partir de las fuentes bibliográficas que han servido para guiar el desarrollo de esta investigación y está formado por cuatro grandes apartados, el primero de ellos hace referencia al género como marco de referencia, tocando dentro de este las perspectivas desde las cuales es conceptualizado este tema; en el segundo apartado se encuentra lo referente al currículum y su importancia, así como su relación con el género y la formación del profesorado; en el tercer apartado se contempla a la universidad como contexto de estudio y se hace una aproximación al papel que desempeñan las universidades en la selección de temas que han de ser incluidos dentro de los planes de estudio, tomando en cuenta el papel que tiene la autonomía universitaria y el papel que juegan los equipos directivos. En el último apartado de este primer capítulo se enuncia lo referente a la política educativa y su relación con la política de igualdad dentro del contexto de la educación superior.

El segundo capítulo hace referencia al marco metodológico, en el se contempla la metodología e instrumentos aplicados para la recolección de datos que en este caso tiene que ver con la inclusión del género dentro de los planes de estudio.

El tercer capítulo es el de los resultados, es el apartado de la tesis que representa toda la parte aplicativa de la investigación, que muestra en primer lugar un panorama de cuál es la presencia que tiene el género y conceptos relacionados con éste, dentro de las guías docentes; en segundo lugar se muestran los tratamientos estadísticos realizados a los datos obtenidos del cuestionario

que ha sido aplicado a los docentes universitarios de los grados de educación, a través de un formulario que ha sido contestado vía on-line y que recoge la impresión de los participantes respecto de la importancia, la frecuencia y la ocurrencia que tiene el género dentro de los planes de estudio. Por último este capítulo contempla lo concerniente a las entrevistas semi-estructuradas, que fueron aplicadas a un grupo de expertos, cuyo perfil responde a una amplia experiencia y conocimiento en temas de planes de estudio y género.

Y como parte final de este trabajo de investigación se presenta el capítulo de las conclusiones que recoge las impresiones más importantes que esta investigación aporta; así como también se dan a conocer las limitaciones que este estudio tuvo durante su desarrollo, para llegar finalmente a las sugerencias de futuras líneas de investigación sobre el tema del género y los planes de estudio en los grados de educación (educación: infantil primaria, social y pedagogía). Éstas buscan generar nuevas inquietudes en otros investigadores para que el tema de género se siga trabajando y visibilizando con el objetivo de generar condiciones de igualdad para hombres y mujeres desde el contexto de la educación.

Nota aclaratoria:

Para no cargar la lectura del manuscrito con el abuso del lenguaje no sexista, se ha utilizado el genérico siempre que ha sido posible.

1. Marco teórico

1.1. Género.

1.1.1. El género como marco de referencia.

Los cambios en la sociedad sobre el significado que tiene ser hombre o mujer, tiene que ver con la concepción cultural que las personas tienen de ambos sexos, cuando la tendencia social tiende a la etiquetación de las personas y ésta llega hasta la escuela y se reproducen los roles que socialmente se ha asignado a lo masculino y lo femenino.

Al hablar de género, las personas tienden a asociarlo con la palabra sexo, que de acuerdo con Foucault (1977) éste permite agrupar en una unicidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres y permitió el funcionamiento como principio causal de esa misma unicidad ficticia; como principio causal, pero también como sentido omnipresente, secreto a descubrir en todas partes, pues ha podido funcionar como significante único y como significado universal.

De acuerdo con la aportación que realiza Simone Beauvoir (1989) cuando afirma que no se nace mujer, llega una a serlo, la meta de ser mujer es entendida más como una construcción de tipo social, que responde a las normas que la sociedad culturalmente establece; pero que si se va más allá de esta afirmación, es posible que cualquier persona se convierta en mujer, no siendo forzosamente del sexo femenino, por lo que esta obligación, si se puede llamar así, no responde a una cuestión de sexo.

Para Butler (2001), el género requiere de una actuación repetida, la cual consiste en volver a realizar y a experimentar un conjunto de significados ya establecidos socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación. Desde esta perspectiva, Butler define el género del siguiente modo (2001)

El género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar donde se asiente la capacidad de acción y donde resulten diversos actos, sino, más bien, como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos. El efecto género se reproduce mediante la estilización del cuerpo y, por lo tanto, debe entenderse como la manera mundana en que los diversos tipos de gestos, movimientos y estilos corporales constituyen la ilusión de un

yo con género constante. Esta formulación aparta la concepción de género de un modelo sustancial de identidad y lo coloca en un terreno que requiere una concepción del género como temporalidad social constituida. (p. 171-172)

De acuerdo con la visión de esta autora resulta importante considerar que el género se instituye mediante actos que son internamente discontinuos, desde su postura, la apariencia de sustancia es precisamente eso, una identidad construida, una realización performativa (entendiendo por performativo, aquello que sugiere una construcción contingente y dramática del significado) en la que el público social mundano, incluidos los mismos actores, llegan a creer y actuar en la modalidad de la creencia.

Tomando en cuenta la opinión de María Nieves Rico (1993) es frecuente que las personas en ocasiones tienden a confundir los conceptos de sexo y género, lo cual resulta importante diferenciar, ya que el concepto de género hace referencia a la construcción cultural, social e histórica que, sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo femenino y lo masculino en la sociedad, así como las identidades subjetivas y colectivas, condicionando una valoración asimétrica de varones y mujeres y las relaciones de dominio de unos sobre otros que se establecen.

1.1.2. Perspectivas del género.

Referirse al género y la forma en cómo son vistas las personas a partir de ciertas etiquetas que comúnmente conocemos como estereotipos, que tienen que ver con la percepción que se tiene de la construcción del ser humano (ver Figura 1).

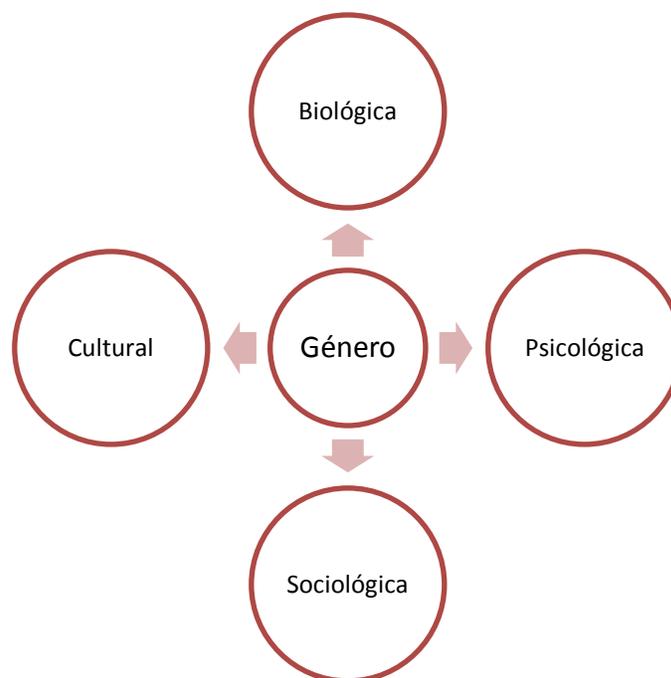


Figura 1. Perspectivas sobre la construcción del género

Las personas actúan en función de las normas que la sociedad dicta, pero estas pueden y deben cambiar al momento que la cultura se va transformando, por lo que no se debe obedecer a una etiquetación en función del sexo, pensado éste desde el punto de vista biológico macho y hembra, porque cada persona construirá su identidad masculina o femenina en base a su ser.

Sobre la perspectiva biológica que se tiene del género, Torres (citado en González y Lomas, 2002, p. 33) cuando se refiere al término sexo se remite a las diferencias biológicas, anatómicas, cromosómicas y fisiológicas que distinguen entre sí al hombre de la mujer; mientras que género se refiere a la construcción cultural que se realiza sobre esas diferencias, es decir el proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo. De esta forma y retomando la opinión de la autora, el género como parte de esa construcción social, responde a ciertas etiquetas que comúnmente se conocen como estereotipos, que tiene que ver con la forma en cómo las personas se comportan y son vistas por otras dentro de un determinado contexto.

Sobre la perspectiva que tiene el género como concepto sociológico, ésta hace referencia a una *“categoría relacional, que remite a las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres de forma asimétrica. Asimetría que permite constatar las construcciones sociales que se hacen del ser hombre y del ser mujer, de los atributos y capacidades que se asignan a las personas a partir de su sexo”* (Varella Martí, 2001, p. 109).

A partir de la concepción de género que realizan Burin y Meler (2000) a partir de la diferenciación que se establece entre hombres y mujeres y que es producto de un proceso histórico que lleva a la construcción de este concepto desde una perspectiva social, que en ocasiones produce diferenciaciones entre hombres y mujeres, que implican desigualdades y jerarquizaciones entre ambos. Así se puede definir al género como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, tal diferencia es producto de un largo proceso histórico de construcción social.

Dentro de la perspectiva psicológica, se debe partir del papel que tiene el género y es definido como la construcción social de las características personales y de las conductas que hacen que hombres y mujeres sean diferentes más allá de sus características genéticas (cromosomas sexuales) y biológicas (órganos reproductivos internos y genitales externos). De este modo, se considera que el individuo siempre participa del proceso de adscripción a uno u otro género (Amador y Monreal, 2010, p. 45).

Diferentes autores consideran que el género, como un proceso de construcción social y como una institución que estructura todos los aspectos de la vida, ya que se encuentra incorporado en la familia, el mercado laboral y el Estado, de la misma manera que lo está en la sexualidad, el lenguaje y la cultura. Atribuir a cada sexo una carga cultural comporta hablar de géneros distintos y es de gran utilidad, porque rompe con todas las creencias que afirman la imposibilidad del cambio, ya que todo aquello que ha sido culturalmente y socialmente construido puede ser cambiado cuando la realidad lo requiera (Gelambí, 2009).

Dentro del contexto escolar suelen reproducirse esos comportamientos culturales, los cuales vienen asignados desde la familia por lo que el género, como cultura, es una producción humana que depende de todo el mundo, "hacer género" depende de la interacción humana en la vida social West y Zimmerman (1987) de las relaciones que se establecen en ella y de la cual la escuela no se encuentra ajena.

Las creencias y patrones que las personas reproducen son producto de un comportamiento que culturalmente ha sido adquirido en diferentes ámbitos, que se suele iniciar en la familia y en ocasiones es reproducido en la escuela, la cual no está libre de caer en prácticas que privilegien la reproducción de estereotipos en donde el dominio masculino impere y la cultura androcéntrica sea asumida por quienes en ella se encuentran. Por lo que es importante que a la par que la sociedad, la escuela deba evolucionar y ayudar a transformar las concepciones de una cultura androcéntrica. Este acompañamiento ha de producirse en un ámbito de conducta y conciencia por parte de los individuos que no importa, si son hombres o mujeres, busquen una sociedad equitativa, ajena a las etiquetas y roles preestablecidos.

Por lo que el género como parte de la vida diaria, comprende las expectativas, de cómo se supone que las mujeres y los hombres deben actuar, por lo que es importante prestar atención a la forma en que ese actuar se produce. Identificar que signos y señales definen al género, con cuales se identifica la gente y entonces continuamente los reproduce, señalando cual es el patrón que las personas siguen y que les da un sentido de pertenencia a uno u otro género, que al mismo tiempo los lleva a sentirse exitosamente aceptados o de lo contrario sentirse socialmente dislocados (Ore, 2008).

Teniendo en cuenta que el género presenta un carácter normativo diferenciador es por lo que se establece en el fondo un sistema de poder que determina la existencia de dos categorías en las personas: sometedor y sometida (Tomé, 2000). Por lo que se debería de tomar en cuenta que si la sociedad se encuentra en una constante transformación, entonces con ella deben cambiar también las concepciones y normas que se tienen sobre lo que significa ser hombre y ser mujer. De esta forma se logrará generar un cambio, que signifique romper con los estereotipos y patrones sociales y culturales, de lo que debe hacer la figura masculina y la femenina.

De acuerdo con Vega, Blanco, Llorca y Marrero (2007) la identidad de este concepto es un constructo social que puede variar según la edad y las circunstancias individuales, aunque la tendencia es asignar con rigidez las características diferenciales, existiendo una gran polaridad entre lo masculino y lo femenino. Un individuo nace varón o hembra pero no nace identificado con un género, sino que va adquiriendo esa identidad de muchas maneras, sobre todo, al ser designado, nombrado, entrenado y preparado para ser un buen niño o niña, es decir al tener que aprender los papeles asignados a su sexo.

Entonces, la igualdad de género implica una sociedad en la que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades, los resultados, los derechos y obligaciones en todas las esferas de la vida. La igualdad entre hombres y mujeres existe cuando ambos sexos son capaces de compartir por igual en la distribución de poder e influencia, tengan igualdad de oportunidades para la independencia financiera a través del trabajo o mediante la creación de empresas, tengan igualdad de acceso a la educación y la oportunidad de desarrollar sus ambiciones personales.

Tomando en cuenta la aportación que hacen Piras y Vega (2004) un aspecto crítico de la promoción de la igualdad de género es el empoderamiento de las mujeres, con especial atención en identificar y corregir los desequilibrios de poder y dar a las mujeres una mayor autonomía para gestionar sus propias vidas, el empoderamiento de las mujeres es vital para el desarrollo sostenible y la realización de los derechos humanos para todos. El sistema de género, que discrimina y subordina a las mujeres, se expresa en la estructura de empleos, salarios y jerarquías; determina una diferenciación entre la percepción de las calificaciones y cualidades requeridas y las poseídas, ya sean los(as) demandantes de uno u otro sexo, correlacionándose con la forma

específica de los contenidos reforzados en el proceso de formación y de adquisición de capacidades que influyen en las personas a lo largo de toda su vida.

En Tomás (2011) el género también se encuentra inmerso en el marco de una realidad organizativa dada por supuesta, que es difícilmente objetivable y que está caracterizada por un conjunto de relaciones de poder, que en el caso de la universidad está relacionada con los agentes que se encuentran ubicados en los puestos de mayor jerarquía que ejercen desde su postura el poder y la toma de decisiones, lugares que regularmente son ocupados por hombres en donde la cultura androcéntrica se hace presente y que en muchas ocasiones poco favorece la igualdad de oportunidades.

Así el concepto de género enfatiza el carácter social de las desigualdades en contraposición al carácter de diferencia biológica de concepto de sexo. A partir de la diferencia sexual (nacer macho o hembra) se construye la identidad de género (ser hombre o mujer). Identidad de género que en un orden patriarcal es causa de desigualdad, ya que al pertenecer a un cierto sexo otorga una posición social de desigualdad.

1.1.3. Conceptos relacionados con el género.

El género se refiere a los aspectos sociales adscritos a las diferencias sexuales. Para Buxarrais (citado en Aznar y Cánovas, 2008, p.99), el género está presente en toda la vida social y tiene una enorme influencia en la visión que tenemos de nosotros mismos, en nuestro intercambio con los demás y en cómo nos desenvolvemos en todas nuestras actividades y en la vida diaria. Así que es importante conocer los conceptos con los que éste se relaciona, las implicaciones sociales y culturales que tienen en las personas y que servirán para identificar el impacto que tienen en la educación de hombres y mujeres.

Y es que cada persona, sea hombre o mujer se relaciona dentro de un círculo social con las personas que le rodean, en éste desarrolla un comportamiento o cumple una función de acuerdo con el papel que dentro de dicho círculo que podría ser llamado estereotipo, el cual sirve para orientar a las personas dentro del rol social. Y para entender mejor este concepto se toman las palabras de Lippman (1956) cuando señala que “seleccionamos lo que nuestra cultura ha definido ya para nosotros y tendemos a percibir eso que hemos seleccionado en la forma estereotipada para nosotros por nuestra cultura”.

Es importante recordar que el género no es un sinónimo de sexo, que al ser el resultado de una construcción cultural que cada sociedad va realizando, en ésta influirán por lo tanto una serie de

elementos o conceptos como son los estereotipos que sobre hombres y mujeres se realizan, así como los roles que cada uno de ellos cumple, de la posible igualdad o no que existe entre ambos, por lo que a partir de la revisión bibliográfica se hace una descripción de ellos:

Estereotipos.

Al hablar de género, se asocia con la figura del hombre y la mujer, pero hablar de estereotipos de género implica hacer referencia a un sistema de creencias acerca de las características que se piensan son compartidas por un determinado grupo. Para Barberá y Martínez-Bellonch (2004) dos son las ideas claves que subyacen a la definición de estereotipo de género; en primer lugar los estereotipos son una construcción subjetiva que incluye creencias, expectativas y atribuciones causales, y como imágenes de alta elaboración cognitiva no suelen coincidir con la realidad, sino que son una simplificación deformada de aquélla. Y en segundo lugar no suelen estar compuestos por un único pensamiento, sino por un conjunto organizado de ideas que se acoplen entre sí.

Sobre los estereotipos, Burin y Meler (2000) hacen referencia de como los agrupamientos sociales han elaborado regulaciones que prescriben los desempeños de género sobre la base de indicadores que provienen de la diferencia sexual anatómica; dichos aspectos tiene que ver con las emociones, fantasías y actitudes; así como el desarrollo diferencial de habilidades, en tanto se proscriben otros comportamientos y asignan roles específicos para cada sexo y que dichas asignaciones colectivas han ido construyendo subjetividades sexuadas diferenciadas.

Los estereotipos, son uno de los factores que limita la visibilización de la mujer, debido a la presencia de una cultura dominante que regularmente es asociada a la dominación que ejercen los hombres sobre las mujeres. Esta figura se reproduce al interior de las instituciones y que es necesario redefinir con la finalidad de compatibilizar las relaciones entre hombres y mujeres, así como concientizar a las personas sobre un cambio de cultura en el que lo masculino y lo femenino no sea objeto de una etiqueta social.

Para Laura Torres San Miguel citado en (González y Lomas, 2002) los estereotipos son modelos culturales asumidos acríticamente, que se transmiten a través de la literatura, el arte, los medios de comunicación, etc., y que se caracterizan por incidir en la percepción que el individuo tiene de los demás y de sí mismo por su pertinencia a un sexo determinado.

Dentro de los estereotipos podemos encontrar:

a) Estereotipos sexistas: son aquellos que privilegian y sobre representan la cultura y los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como un universo simbólico, hegemónico. En cuanto tal es innegable que impregna toda la sociedad, a los ámbitos de conocimiento de los que se nutren las materias escolares que sin duda se reflejarán en los libros de texto y que quienes los utilizan, participan y reproducen un sistema simbólico que está en el origen de los estereotipos y de las desigualdades y discriminaciones que representan y legitiman (Blanco, 2000).

b) Estereotipos de género: Para definirlos se toman en cuenta las palabras de Blanco (2000) que los considera como una de las formas que adoptan los estereotipos sociales, apoyándose, en este caso particular, en el dimorfismo sexual de las personas. Los rasgos que definen los estereotipos de género, con un gran paralelismo en su contenido en distintas culturas, confieren a los individuos diversas posibilidades sociales, pero siempre definiendo y estableciendo límites, más o menos precisos según las culturas y los momentos históricos, pero siempre límites, entre los que es posible y lo que no lo es, entre lo legítimo y lo ilegítimo (Blanco, p. 121).

Por lo tanto los estereotipos de género son simplificaciones, ideas establecidas que socialmente se gestan y generalizan, adscribiéndose a las personas por el mero hecho de pertenecer a uno de los sexos (Martínez Bellonch, 2000). Para estas autoras la finalidad de los estereotipos de género es exagerar las diferencias reales de los grupos y así poder justificar la distribución sexual en los distintos roles sociales.

Los estereotipos son entonces categorizaciones altamente consensuadas cuyo contenido lo constituyen imágenes mentales y rasgos simplificados sobre qué y cómo son las mujeres y los hombres (Rosenkratz, Vogel, Bee, Broverman, y Broverman, 1968). Por lo que el papel de la escuela (Universidad) es contribuir a una re categorización de esas imágenes que asignan un papel históricamente aceptado y asumido para cada género y el cual ha de modificarse atendiendo la realidad que la sociedad vive, en donde la diversidad de preferencias sexuales, exige que se le dé a cada persona la libertad de vivir y expresar su identidad de acuerdo con el género dentro del cual se asume.

El estereotipo puede ser la fijación de un atributo y su utilización más allá de su alcance y contexto. Al hablar de estereotipos, es inevitable destacar una clara tendencia de las personas a no identificar los comportamientos concretos que se derivan de la implantación de los estereotipos de género, aún reconociendo el peso que los mismos poseen en el ámbito de la educación (Muñoz, García y De la Morena, 2000).

Los estereotipos de género , entendidos como juicios basados en ideas preconcebidas que son impuestos a los individuos de una sociedad, a modo de un cliché, asignando arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a las personas que componen un determinado colectivo e ignorando la individualidad de cada sujeto o la misma falsedad en términos de racionalidad del estereotipo , conllevan casi siempre a un marcado aspecto valorativo : en general, lo masculino es valorado de modo más positivo y lo femenino de manera negativa. Considerando además que todo estereotipo implica un modelo rígido y anónimo en base al cual se reproducen, de modo automático, imágenes o comportamientos (Fernández, 2003).

Femenino y masculino.

La palabra género denota entonces la manera en que las relaciones entre los sexos se producen y se institucionalizan. En este sentido, los estudios de género analizan la relación de los géneros masculino y femenino, y la posición que ocupan cada uno de ellos, para el caso del género femenino de subordinación, y de dominación en el caso del género masculino. Si solo se estudia la posición que ocupan las mujeres en la sociedad, el análisis es parcial y acientífico y también hasta cierto punto incomprensible; cualquier tipo de dominación no se puede entender si no se estudian las relaciones que se producen entre la persona subordinada y la persona dominante.

Se está de acuerdo Ventura (2008) cuando opina que es necesario analizar las relaciones que se dan entre la persona subordinada y la persona dominante, que relaciones de poder han generado, que relaciones económicas, que relaciones sociales, familiares y personales. De ahí que los estudios de género integren en el análisis esa idea más omnicomprendensiva de las relaciones que han generado las diferentes asignaciones de funciones sociales en base al sexo.

Maruani et al. (1998) manifiestan que los dos sexos no tienen la misma función ni ocupan el mismo lugar dentro del sistema cognitivo. La categoría hombre sirve como referente cognitivo universal, transcategorial, asexuado en cierto modo, que vale tanto para los hombres como para las mujeres. La mujer es una variación de aquélla. La adscripción sexuada tiene una importancia de primer orden como marcador identitario para las mujeres mientras que sólo tiene una importancia relativa para los hombres.

Contextualizando la figura que socialmente representan hombres y mujeres; es entonces el conocimiento escolar una forma de ayudar a la construcción de nuevas *identidades femeninas y masculinas* que no se identifiquen con las tradicionales. Para Solsona en González, Ana y Lomas Carlos (Coords.) (2002) los modelos socialmente adaptados de *masculinidad y feminidad*

corresponden a unos estereotipos que atribuyen de manera exclusiva al sexo femenino la realización de tareas domésticas y de atención y cuidado de las personas; por lo que es necesario una educación científica y no discriminatoria, más allá de la supuesta igualdad formal.

Poder.

Retomando la asignación social que se da en función del sexo, surge otro concepto importante que es el poder, que establece quién toma la decisión, cómo se toman esas decisiones – consensuadas o no, con legitimidad o sin ella-, y que estrategias se utilizan. Así el poder de decisión se combina con otras variables que lo refuerzan o lo desarticulan.

Naila Kabeer (1997), distingue tres interpretaciones del poder: poder de, que se refiere a poder tomar decisiones aun en contra de los deseos de otros actores; poder sobre, la falta de acción en temas considerados poco relevantes reflejada en las decisiones y procedimientos tácitamente aceptados por instituciones; y poder desde dentro, donde los actores dominantes y subordinados aceptan las versiones de la realidad social que niegan desigualdades.

Empoderamiento.

El poder, lleva entonces a definir otro concepto que es el empoderamiento, el cual es visto como un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad (Stromquist, 1995) por lo que al aplicar el empoderamiento a un contexto de género, resalta la necesidad de que las mujeres afronten problemas que las afectan directamente y que históricamente han sido ignorados, lo cual implica un proceso político para generar conciencia en los diseñadores de políticas acerca de las mujeres y crear presión para lograr un cambio en la sociedad.

Para Young (1997) el potencial transformador en las necesidades prácticas, se encuentra en el empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. Y para lograr un empoderamiento colectivo es necesario involucrar a las personas oprimidas en el proceso de toma de decisiones, ayudarlos a identificar tanto sus necesidades como las limitaciones que tienen que afrontar, dentro del entorno social, cultural, profesional o educativo que se encuentren.

Sexismo.

Transmitir el género masculino y femenino es, hoy por hoy, dar a los individuos unas posibilidades no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas; esta es la razón esencial por la que es necesario eliminar el sexismo en la educación, así como de otros ámbitos de la vida, ya que es negativo e injusto, por lo que debe ser eliminado de una sociedad que se pretende sea igualitaria (Subirats y Brullet, 2002)

Equidad de género.

Entonces entra en juego otro concepto, que es la *equidad* de género que engloba diferentes principios normativos, destacando principalmente el del respeto, la promoción de la participación de las mujeres conjuntamente con los hombres en todas las áreas de la vida social, y la reconstrucción de las instituciones androcéntricas (Gelambí, 2009).

Cultura.

Hablar de instituciones androcéntricas lleva a tocar la cultura, otro concepto importante que aparece definido con características básicamente androcéntricas dado el tradicional aislamiento de la mujer respecto al saber y a la construcción del mismo, es fácil distinguir entre los valores, entendidos como aspectos orientadores de los comportamientos, que son considerados parte del universo masculino y otros que son percibidos específicamente femeninos (Fernández, 2003)

Continuando con la cultura aparece otro concepto conocido como androcentrismo, que puede ser definido como una consideración pasiva de la mujer en la construcción cultural, implicando el uso de un modelo como referencia únicamente masculina que en la práctica supone la ocultación del mundo femenino o como un mero sesgo que concede absoluta preferencia a la experiencia masculina de tal modo que está presentada como universal y válida tanto para hombres como mujeres (Fernández, 2003).

Feminismo.

Otro concepto que se asocia al género es el feminismo que para Castells (2003) como un movimiento social transformador que desafía al patriarcado, aunque no se debería de desvirtuar su sentido ampliamente social y de defensa de los derechos humanos. Posiblemente un cambio fundamental contra el superioridad del varón lleva ya en marcha un par de siglos, y es a partir de algunos años que se ha hecho visible y ha encontrado el entorno adecuado para concretarse,

encontrando tras el crecimiento económico, los cambios en la familia y la menor dependencia biológica de la mujer en la crianza, y su acceso de facto a la educación.

Androcentrismo.

El androcentrismo constituye entonces una parcial y simplificada visión del mundo que entiende que los hechos de la humanidad son equivalentes a los hechos de los varones. Tal y como lo manifiestan Barrère y Campos (2005), la escuela se presenta como una oferta neutral e igualitaria, ejerce una socialización por sexos y reproduce, legitima y perpetúa una cultura androcéntrica que distorsiona la imagen del mundo y de las propias mujeres. Las discriminaciones que se reproducen en el ámbito escolar son diferentes según niveles educativos y a medida que aumenta la asimilación del modelo cultural se muestra una mayor formación/deformación que dificulta la crítica y los mecanismos de discriminación se sofistican.

A pesar de los avances sociales de las mujeres, el lenguaje sigue en muchas ocasiones, transmitiendo mensajes sobre ellas que remarcan su papel tradicional (como esposas, madres, cuidadoras, etc.) sin incorporar esa evolución es decir, participa activamente en la transmisión de prejuicios sexistas al vincular a las mujeres a su rol social tradicional en el ámbito de lo privado (e invisibilizándolas en el ámbito público) sin incorporar los cambios y avances vividos (Careaga 2003).

Lenguaje.

El lenguaje por su capacidad de transmitir la estructura de la realidad y por su cualidad de especular para con las sociedades que lo originan y utilizan, conforma un referente de gran valor sintomático para constatar la instalación sexista y la pervivencia de discriminación

En la Tabla 1, se puede observar como García Meseguer (1994) y Rojo (1996), en el campo del lenguaje, puede haber varios fenómenos en los que llegan a manifestarse las actuaciones sexistas y son:

Autor	Fenómenos en que se manifiesta el género
García Meseguer	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización del masculino con función genérica. • Asociaciones lingüísticas que relacionan a la mujer con debilidad, pasividad, inmadurez, descontrol emocional, etc. • Expresiones duales que son negativas con respecto a la mujer. • Ausencia de términos para referirse a cualidades humanas de la mujer que no concuerdan con el arquetipo social heredado. • Proliferación de expresiones no duales que connotan insultos para la mujer. • Tratamientos de cortesía para la mujer que recuerdan su dependencia jerárquica con respecto al varón. • Utilización sistemática de diminutivos para nominar y referirse a la mujer así como el habitual uso diferencial de apellido y nombre para identificar parejas.
Rojo, Martín	<ul style="list-style-type: none"> • Desequilibrios en las formas de tratamiento que indican diferencias de estatus. • Imágenes descalificadoras para la mujer: duales aparentes, asociaciones estereotipadas, vacíos léxicos, insultos, refranes sexistas, etc. • Vocablos androcéntricos y saltos semánticos.

Tabla 1. Manifestaciones del lenguaje y el género.

En las aportaciones que ambos autores realizan, es posible identificar coincidencias en cuanto al uso del lenguaje desde esa postura androcéntrica, donde hacen referencia como la figura femenina, es decir la mujer recibe insultos, como el lenguaje puede denotar una situación de estatus entre un hombre y una mujer, que conllevan un trato diferenciado, en donde la mujer asume un papel de sumisión y dependencia con respecto al hombre, que puede ser interpretada como una situación de desigualdad que vulnera más lo femenino, que no lo masculino.

Lenguaje no sexista.

Pero que tiene que ver por ejemplo el lenguaje, en la forma de concebir a un hombre y a una mujer en los diferentes contextos en que se desenvuelven. Pues el lenguaje, por su capacidad de transmitir la estructuración de la realidad y por su cualidad de especular para con las sociedades que lo originan y utilizan, éste conforma un referente de gran valor sintomático que sirve para constatar la instalación sexista y la pervivencia de discriminaciones en este campo.

Y es que en efecto, los usos lingüísticos poseen una innegable función en relación con la definición del estatus de todas aquellas realidades que configuran el particular universo cultural de cada sociedad concreta. El lenguaje es entonces el espejo de las realidades sociales a diferentes niveles, el lenguaje muestra claramente las relaciones de género establecidas en relación con las estructuras ideológicas. Buxó (1988), insiste en la relación que existe entre la pertenencia a un género y los comportamientos lingüísticos culturalmente regulados:” El comportamiento lingüístico entre el hombre y la mujer es un reflejo del sistema sociocultural, la funcionalidad y el mantenimiento del mismo requiere la complementariedad de los roles-estatus sexuales y su expresión en los comportamientos lingüísticos. Esta complementariedad está regulada por medio de la normativa cultural.

En cuanto al lenguaje no sexista o lenguaje neutro, el Parlamento Europeo en el informe sobre el lenguaje no sexista en el parlamento europeo (Aprobado por la decisión Grupo alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad de 13 febrero de 2008) señala que: la finalidad del lenguaje no sexista en cuanto al género, debe ser utilizado para evitar opciones léxicas que puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o degradantes al implicar que uno de los sexos es superior al otro, ya que en la mayoría de los contextos el sexo de las personas es, o debe ser irrelevante. Así la utilización de un lenguaje no sexista es algo más que un asunto de corrección política. El lenguaje influye poderosamente en las actitudes, el comportamiento y las percepciones. El Parlamento como institución respalda plenamente el principio de igualdad de género y el lenguaje que utiliza debe reflejar este hecho (Cátedra Jean Monnet, 2011.)

Igualdad.

Este concepto, se encuentra estrechamente relacionado con el género; puede concebirse como un principio necesariamente variable, múltiple e individualmente subjetivo, pero socialmente intersubjetivo, compartido si no por todos, por colectividades numerosas de individuos (García, 2000).

La igualdad sirve como igualdad fundamental del sistema y tiene consecuencias sobre los esquemas distributivos en otros ámbitos. De hecho la igualdad fundamental puede ser la causante directa de las desigualdades en otros ámbitos (Sen, 1995).

En la vida práctica, la reivindicación de la igualdad se refiere siempre a una igualdad en algo, que podría concretarse en dos aspiraciones programáticas: la igualdad en la(s) libertad(es) y la igualdad de oportunidades de vida (Heller, 1994).

El principio de igualdad entre las personas, entonces está llamado a originar y orientar todas las diversas estrategias sociales y políticas jurídicas y educativas que han de articular una sociedad plural y adulta, así como un estado de derecho. Por lo que la igualdad ha de convertirse en una de las metas prioritarias tanto para los individuos como para los grupos sociales, así como las instancias del poder.

Igualdad de oportunidades.

Volviendo a los conceptos relacionados con el género, es importante mencionar a la igualdad de oportunidades, enfocándola al área de educación, este concepto hace referencia a la equidad en el acceso al sistema educativo, en la permanencia en el mismo, en los resultados y beneficios.

Para Bobbio (1993) el principio de la igualdad de oportunidades, elevado a principio general, apunta a situar todos los miembros de una determinada sociedad en las condiciones de participación en la competición de la vida, o en la conquista de lo que es vitalmente más significativo, partiendo de posiciones iguales. Lograr entonces la igualdad de oportunidades entre los sexos puede configurar un hilo conductor de la reflexión y del debate interno (Fernández, 2003) en la cultura que una sociedad o la escuela viva.

Cultura masculinizada.

Para entender mejor la cultura masculinizada y la forma en cómo esta se construye, se parte en un primer momento de la conceptualización de la masculinidad, la cual está vinculada al hombre, que se refiere de forma unitaria a muchas actividades, tiempos diversos y significaciones cambiantes y es que al hablar de la masculinidad resulta necesario centrarse en escenarios particulares en los que la heterogeneidad acaba por diluir su aparente unicidad.

Al decir de Valcuende del Río y Blanco (2003: 46) la masculinidad es la parte pública de la persona que demuestra tener genitales fálicos y es denominado y reconocido como patriarca. Una parte pública que encubre la diversidad en una misma época y contexto social, que se manifiesta en forma diversa en otros contextos culturales.

De esta forma la masculinidad está vinculada al hombre, a las actividades que realiza y a los escenarios en los que se desenvuelve dentro de diversos contextos y períodos. Elizabeth Badinter,

(1993) define de manera simple y llana que la masculinidad es la ideología social que legitima la dominación masculina.

Al consultar las aportaciones realizadas por Bourdieu (2000) éste manifiesta que se han incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, las estructuras del orden masculino; se corre peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación masculina, a modos de pensamiento que son el producto de la dominación.

Y es que existe una cultura dominante tradicional en las organizaciones sociales, dentro de las cuales se consideran a las escolares, que se relacionan con la cultura del hombre, con los valores y características masculinas, tales como la asertividad, agresividad, competitividad, orientación al logro, independencia y respeto al poder al que accederán posteriormente. A esta cultura que relaciona al hombre con el poder y la dominación se le asocia con el nombre de cultura masculinizada, la cual se basa en el control y la dominación, sobre el otro que regularmente es el sexo femenino. Esta cultura determina unos rígidos niveles jerárquicos, especificidad funcional y dirección autoritaria, que se asocian irremediamente a un modelo patriarcal, en donde el hombre es quien toma las decisiones y ejerce su autoridad sobre los otros.

En lo que se refiere a las mujeres no son consideradas aptas para los puestos que tradicionalmente han ocupado los hombres, no porque carezcan de capacidad técnica para desempeñarlos, sino porque las mujeres no poseen los símbolos, no se corresponden con las imágenes del héroe, no participan en los rituales, no fomentan los valores dominantes en la cultura masculinizada y viceversa (Hofstede, 1999).

Por tanto hablar de resistencias masculinas al cambio social permitiría referirse a los diversos comportamientos cotidianos individuales y colectivos que realizan los hombres con el fin de proteger sus privilegios y conservar los beneficios que obtienen de su posición dominante en las relaciones de género (Ramírez Rodríguez y Griselda, 2008).

Entonces para combatir esas resistencias masculinas que permitan dar paso a una real y necesaria igualdad de oportunidades y trato en las relaciones que hombres y mujeres establezcan en los diferentes escenarios en que conviven y que en este caso se refiere a la universidad. Resulta entonces oportuno abordar un aspecto que hace referencia a las políticas de igualdad vistas desde el género.

1.1.4. Teorías sobre género

A partir de la clasificación de la teoría feminista en tres grandes perspectivas que tiene que ver con el feminismo liberal, socialista y radical. En esta investigación se ha tomado un posicionamiento enfocado hacia el feminismo liberal, el cual se caracteriza, en palabras de Ana de Miguel (2000:15), por “definir la situación de las mujeres como una de desigualdad (y no de opresión o explotación) y por postular la reforma del sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos”.

Postura que se reafirma, tomando como referencia lo expresado por Tomás (2012) acerca de que la desigualdad de las mujeres se entiende, pues, como resultado de restricciones de orden social e institucional, que se pueden erradicar desmantelando las barreras estructurales a la igualdad. La lógica subyacente a este discurso es que, al eliminar las barreras estructurales y procedimentales, una buena parte de mujeres tendrá acceso, por su propio mérito, al poder formal. Desde este enfoque, por tanto, hermanado con la teoría política liberal y el feminismo liberal, se ha reclamado el acceso a puestos de responsabilidad basados en el mérito individual. Las estrategias de igualdad de género promovidas desde esta perspectiva se centran fundamentalmente en cambiar a las mujeres de manera individual, no a las culturas donde trabajan, para que se parezcan más a los hombres: formación para adquirir las destrezas propias de un campo lo que, hasta el momento, habían sido ajenas. Para asegurar la igualdad de oportunidades, las mujeres deben ser formadas para cubrir las carencias propias de su socialización diferencial y llegar, de esta manera, a un nivel y desempeño comparable al de sus colegas varones.

Una forma de lograr ese cambio en las mujeres y su formación, estará en que dentro de los planes de estudio, se empiece a considerar de manera formal una perspectiva de género, donde se haga presente un cambio de cultura entre hombres y mujeres, que lleve a esa igualdad entre sexos.

1.2. Currículum.

Dentro del contexto universitario, el currículum y los contenidos que en éste se consideran juegan un papel muy importante en la formación de los futuros profesionales, en el caso de los grados de educación, es importante realizar una revisión de cómo se relacionan los temas como el género y el currículum.

Como parte de la inclusión del tema de género dentro de los planes de estudio de los grados de educación, en el contexto de las universidades públicas españolas, es importante hacer referencia al concepto del currículum, que es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta al currículum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo. Gimeno (1998).

En primer lugar ha de considerarse que el currículum queda definido por el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas, así como de las estrategias necesarias para su logro. Y se halla determinado por el grupo de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes, que la escuela va a promocionar en su constante labor, dentro de los cuales podría considerarse e incluirse al género y los conceptos que con éste se relacionen; debiendo justificar las decisiones adoptadas en cada una de las diferentes opciones, por lo que el profesor se convierte en decisor de su práctica docente (Zabalza, 1988).

La perspectiva curricular, desde una visión de la enseñanza universitaria está muy centrada en la docencia y en sus condiciones. El concepto de currículo recoge el proyecto formativo que desarrolla la universidad, entonces como manifiesta Taba (1983), es importante considerar que para una conceptualización correcta del currículum se hace necesario:

- Investigar cuáles son las demandas de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de una (nuestra) cultura.
- Saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuánto un currículum es un plan para el aprendizaje, por lo que todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum.

Sobre las demandas de la sociedad, siguiendo a Stenhouse (1984) es necesario reconocer si las cuestiones relativas al género representan un tópico importante para ser tomado en cuenta dentro de los planes de estudio, entonces si la igualdad entre hombres y mujeres, representa una demanda social y cultural que debe atenderse en los contenidos que integran el currículum, es importante entonces conocer que estrategias se adoptan de cara a preparar a los estudiantes para enfrentarse a los retos que la sociedad les plantea. Es un enfoque procesual del currículum en el cual se desarrollan principios de procedimientos en los que el profesorado indaga los valores que subyacen y cómo se llevan a la práctica.

Por lo tanto el currículum es una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica. El currículum debe ofrecer al docente unos fundamentos válidos para proyectar, evaluar y justificar el proyecto pedagógico como proyecto global.

En esencia, el currículum es un plan para el aprendizaje; por lo que planificarlo es el resultado de decisiones que afectan tres asuntos diferentes (Taba, 1983), que son: 1) selección y ordenación de contenidos, 2) elección de experiencias de aprendizaje y 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

En este caso el currículum refleja la preocupación de quienes se encargan de elaborarlo, ya que es a través de sus contenidos, que se hace visible o no la presencia de temas como el género y conceptos que se relacionan con éste y que reflejan la importancia que tiene por ejemplo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

De acuerdo con Gimeno (2010) es importante entender que el currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, económicas y la pertinencia a diferentes medios culturales. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. Las condiciones culturales, el género y la pobreza son importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezcan la inclusión, más allá de su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico.

Pensar en el currículum, es ir más allá de los contenidos científicos que han de recibir los alumnos, es pensar en un cambio actitudinal que erradique prácticas culturales relacionadas con la desigualdad o una cultura androcéntrica, es pensar en cómo los contenidos que en éste se consideran van a responder a las demandas de la sociedad, en un contexto específico.

Para Jackson (1991), hay dos maneras de concebir el currículum, una estricta que hace referencia a los contenidos que deben incluirse en el currículum, de manera bastante técnica; y la segunda que se ocupa sobre todo de cómo se construyen teorías sobre el currículum, desde sus principios o de cuál es el estatus del currículum.

En el currículum han de considerarse aspectos que ayuden a desarrollar la parte formativa de los alumnos, tomando en cuenta las diferentes competencias que dentro de este se consideren para realizarlo, teniendo en cuenta el nivel educativo para el que ha sido pensado y que en el caso del currículum universitario ha de tener en cuenta el campo aplicativo al que está dirigido y que en el caso de los grados de educación, tendrá que ver con personas, es decir ciudadanos que forman parte de una sociedad.

En el currículum español, éste ha atendido a las disposiciones, que emitidas en el Real Decreto español se hacen concernientes a los planes de estudio universitarios, así como también existen las recomendaciones normativas que la LOU (Ley Orgánica de Universidades, 2007), emite en lo concerniente a los nuevos planes de estudio en el ámbito universitario y que se mencionaron ya en el apartado de la universidad como contexto de estudio. Y hacen referencia a la importancia de que la igualdad entre hombres y mujeres y cuestiones concernientes al género sean tomadas en cuenta al momento de la elaboración de éstos.

Se toma en cuenta la aportación de Sarramona (1987) en cuanto que considera que el término currículum ha aparecido en la literatura pedagógica con dos denominaciones como: proyecto curricular y como programación curricular. Y manifiesta que el proyecto escolar, tiene una significación muy amplia y designa metas, actividades, materias que definen las estructuras del sistema educativo de un país, aunque su uso puede alcanzar una acepción más restringida para concretarnos a un cierto nivel de enseñanzas o incluso una parte de él. En cambio la programación curricular constituye un conjunto de pasos que deben tenerse en cuenta para alcanzar unas metas propuestas, en un espacio de tiempo, con un cierto contenido tomado en su globalidad o en un área de conocimiento y tienen que ver con el diseño curricular.

Se puede entonces considerar que el currículum, es una práctica social antes que una tarea intelectual. Como tal práctica social, en ocasiones, ha sido instrumentalizado para resolver, para legitimar problemas sociales inmediatos. Se emplea bajo el supuesto de que una reforma curricular puede tener efectos beneficiosos sobre el tejido social.

En cuanto a las impresiones globales que, a modo de imágenes trae a la mente el concepto de currículum, se encuentra la del currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.

(Schubert, 1986). Por lo que resultaría importante provocar en éstos un cambio actitudinal que se vea reflejado en su actuar social, respondiendo a las demandas culturales que el entorno reclama y de las cuales las cuestiones relativas al género no están exentas.

1.2.1. El currículum y su importancia.

Por lo que se refiere a la inclusión del tema del género dentro en los planes de estudio, ésta es una forma de entender que la sociedad cambia, que es necesario visibilizar la importancia que tienen los conceptos relacionados con el género y su inclusión dentro de los planes de estudio como una forma de avanzar hacia una visibilización de la figura del hombre y de la mujer dentro de la educación y la importancia que cada uno representa, dejando de lado estereotipos sociales. Lundgren (1992) considera que es imposible interpretar el currículum y comprender las teorías curriculares fuera del contexto social del que proceden.

Así que el currículum en opinión de Gimeno (1998) debe servir para establecer un puente entre la práctica escolar y el conocimiento y/o cultura. Entonces, retomando esta postura se debería tener en cuenta que, los temas que han de ser considerados dentro de los planes de estudio han de obedecer a las necesidades que la sociedad reclama, atendiendo a aquellas políticas y aspectos normativos que emiten las recomendaciones necesarias para atenderlas, sin olvidar que los patrones culturales y actitudinales de las personas no cambian por un decreto o ley, no, esto se logrará a través de la propia concienciación de las personas involucradas en su elaboración.

Desde la postura de Escudero (1998) internamente, el currículum como campo de conocimiento se ha tornado más complejo y también más diferenciado; con toda seguridad, a ello también ha contribuido el hecho de que las fronteras de los sistemas escolares de los últimos años cada vez son más permeables, para bien en unos casos, no tanto para otros, a presiones e influencias contextuales.

También es necesario tomar en cuenta que como parte del currículum, es importante la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia sistemáticamente desarrollada bajo los auspicios de la escuela (universidad) para capacitar al estudiante a incrementar su control del conocimiento y de la experiencia (Tanner y Tanner, 1980). Por ellos la universidad como institución ha de tener cuidado de que los intereses y el juego de poder entre quienes son los encargados de aprobarlos, no afecten la adecuada elección de los contenidos, es decir que se vea la pertinencia de cada uno de los temas y asignaturas que los han de integrar, más allá de los intereses personales o de un grupo de poder que pueda tener la decisión de incluirlos o desecharlos.

Tomando en cuenta (Connelly y Clandinin (1998) la elaboración del currículum se convierte en una toma de decisiones en la que intervienen, no sólo criterios técnicos del tipo cómo preparar el contenido, cómo se debe realizar la planificación; sino también criterios políticos con respecto a los contenidos seleccionados, los valores que deben prevalecer, la cultura que se ha de transmitir, así como los modos de relación que se consideran adecuados para transmitir esa cultura, incluso los medios o maneras instrumentales de hacerlo. En este sentido los profesores no enseñan un currículum, al contrario, han de vivirlo/construyen un currículum directamente con el alumnado

Si se compara al currículum con el curso de la vida, es posible reconocer como éste, es un recorrido o trayectoria personal, que aporta sin duda un conjunto de experiencias y aprendizajes personales; por lo que cada individuo (profesor-alumno) aporta al currículum un conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que le han forjado su identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta y que en cierta forma influirán en la forma en que se transmiten los contenidos del currículum (profesor) y se apropia de éstos (alumno).

Por lo que el currículum como ámbito de la realidad educativa y sus diversas dimensiones bipolares, presenta diversas caras o facetas, entre una concepción restringida (contenidos, planes, materias que son enseñadas en las escuelas) y una definición ampliada (propuestas sobre cómo la educación deba ser organizada).

Para autores como Bernstein (1980), el currículum, define lo que se considera conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. La forma en que son transmitidos esos conocimientos, es decir la implicación que tengan los profesores encargados de aplicarlos es importante para que cambios sustantivos ocurran en la escuela y tengan impacto en la sociedad. En tanto que para Kelly (2009) el currículum, es la planificación de todo aquello que se pretende que los estudiantes logren y que es guiado por la escuela.

Dentro del ámbito escolar el currículum debe constar de cuatro elementos que son:

1. Qué debemos enseñar
2. Cuándo se debe enseñar (secuencias de contenidos y objetivos)
3. Cómo debe enseñarse
4. Cómo, qué y cuándo evaluar el resultado de la acción educativa.

En cuanto a lo qué debemos enseñar, es necesario poner especial cuidado en cuáles son los contenidos que han de considerarse, teniendo presente la pertinencia de éstos, sin perder de vista

que el currículum, es la planificación de todo aquello que se pretende que los estudiantes logren y que es guiado por la escuela (Kelly, 2009).

Tomando en cuenta la concepción que del currículum hace Reyes Hernández (2011), ésta lo define como un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social.

Otra forma de entender el currículum puede ser, como un “syllabus” o una forma concisa de enumerar, como los encabezamientos de un discurso referido a las asignaturas, una forma de ordenar los contenidos Curzon (1985). El currículum, como un proceso, implica que el modelo está fuertemente ligado a la redacción de los documentos curriculares que ayudan a su implementación. En realidad el currículum no es un hecho físico propiamente, sino la interacción de los profesores y los estudiantes con el conocimiento. Supone un proceso que se realiza en la escuela concreta a través de la acción. Es, por tanto una propuesta guiada por la práctica que ayuda a la reflexión sobre ella (Hewitt, 2006).

El currículum para Stenhouse (1975) es como el intento de comunicar los principios esenciales y las características de una propuesta educativa de una manera que esté abierta a la crítica que permita trasladarlos eficazmente a la práctica

Para Reyes Hernández (2011) la teoría curricular ayuda a comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se considera que es cierto que las teorías cambian con mayor facilidad que las prácticas educativas. Son necesarias porque ayudan a los profesores a tener una representación de sus prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje; además, el conocerlas permite modificarlas, transformarlas, mejorarlas. Necesitamos conocerlas, saber cuál es su naturaleza, como se relacionan con la práctica y cómo pueden contribuir a procesos de cambio.

Entonces el currículum como señala Fernández (2003). aparece como un intento de mantener el control social. De ahí esa confianza en la escuela como estructura excluyente de otras instituciones educativas que pueden implicar una doble finalidad: hacer de medio para mantener un orden establecido y considerarlo como un espacio para provocar transformaciones sociales.

Por lo que el currículum ha de servir para provocar transformaciones sociales, que incluyan el género para generar verdaderos cambios en cuanto a la igualdad de oportunidades entre hombres

y mujeres, generando situaciones que provoquen un cambio de conciencia en cuanto a los estereotipos sociales y culturales de hombres y mujeres.

El currículum para el alumnado consiste en la disposición de experiencias organizadas con el propósito de generar aprendizajes. Lo primero ha de ser analizar cuáles de esas experiencias pueden posibilitar que el alumno deje de ser audiencia acrítica. Puesto que la enseñanza consiste básicamente, en proporcionar experiencias y vivencias a los sujetos para generar aprendizajes significativos en forma de conocimientos, valores, actitudes y habilidades; el problema de la escuela radica en que el alumnado asiste con experiencias y vivencias sobre que significa ser hombre y mujer en la sociedad (Gago, 2005). En este sentido los profesores no enseñan un currículum, al contrario, viven/construyen un currículum directamente con el alumnado (Connelly y Clandinin, 1998).

1.2.2. El currículum y la transversalidad

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) establece el principio de la no discriminación por razones de sexo y posibilita el tratamiento de las connotaciones sexistas a través del desarrollo curricular, siendo una de las grandes aportaciones de la ley el plantear la educación para la igualdad de los sexos como tema transversal. La transversalidad es todavía un reto, permite situar la problemática de una manera global, evitando un tratamiento restringido a los contenidos curriculares de un área que pudiera considerarse afín, para convertirla en una parte sustancial del proyecto del que es responsable la comunidad educativa.

El concepto de la transversalidad aparece en buena parte de los sistemas educativos europeos y se refiere al conjunto de contenidos, de marcada dimensión actitudinal, que son integrados para su tratamiento en varias áreas curriculares o disciplinas (Fernández, 2003). Algunas características de los temas transversales son:

- Desarrollan cuestiones problemáticas en nuestras sociedades
- Rechazan la reproducción de la injusticia y la insolidaridad
- Realizan un enfoque crítico y dinámico
- Implican una honda renovación de los sistemas de enseñanza
- Suponen siempre educación en valores
- Promueven visiones interdisciplinares basadas en el principio de impregnación
- Pretenden romper con visiones dominantes
- Promueven cooperación y participación.
- Señalan la necesidad de conectar con las preocupaciones de la vida cotidiana
- Son de carácter prescriptivo como el resto de los contenidos curriculares.

Con respecto a la organización de los temas transversales (Yus, 1996) propone tres núcleos de interés que son los relacionados a temas de salud, temas con el medio y temas con la sociedad, que es en donde se enclava la educación para la igualdad de oportunidades, el cual no está exento de dificultades al momento de su desarrollo, sobre todo tomando en cuenta que si se presenta una conflictividad de valores pueden generarse ambigüedades. El miedo, la falta de conocimiento por parte del profesorado, la falta de incentivos y sobre todo la resistencia a iniciar experiencias que apunten a un cambio en la cultura que se vive en las escuelas, serían esos factores negativos que podrían dificultar su implementación dentro del ámbito educativo.

Sobre la importancia de los temas transversales Moreno (1993) nos dice que éstos contribuyen a desarrollar las finalidades básicas de la educación, es decir, formar personas libres, responsables y solidarias, con capacidad de elaborar criterios de forma personal, autónoma y de convivir pacíficamente; saludables y respetuosas con el entorno y la diversidad cultural; que rechacen todo tipo de discriminaciones y que sean autónomas, tanto en su vida como profesional, como personal.

Es necesario proporcionar al profesorado de los distintos niveles educativos una serie de presupuestos de partida que permitan desmontar (deconstruir) los sesgos y estereotipos sexistas y reconstruir un modelo de persona más acorde con los principios de igualdad y diversidad a la hora de introducir tanto los contenidos escolares como los temas transversales. La igualdad de oportunidades entre chicas y chicos debe constituir el eje de la transversalidad “Transversal de transversales”, ya que una perspectiva de género no androcéntrica incluye toda la experiencia humana (Mujeres, varones, etnias, clases sociales, etc.)

1.2.3. Currículum y género.

Dentro del diseño curricular universitario se debe tomar en cuenta la necesidad de formar al alumnado y futuros profesores, educadores sociales y pedagogos para la igualdad de oportunidades, porque desde estos grados es innegable la necesidad de abordar con mayor compromiso la inclusión de los estudios de género en los contenidos curriculares. Teniendo en cuenta que es importante también hacer visible la presencia de la mujer en la sociedad, que se revaloricen las aportaciones femeninas a la cultura y sus ideas, así como también en la medida en que difieren de la de los hombres, con el propósito de poder colaborar la construcción de mejores relaciones de igualdad entre hombres y mujeres dentro de la sociedad.

Tomando en cuenta la aportación de Martínez Santos (1991), que considera que en el currículum se concretan los criterios, planteamientos y condicionamientos psicopedagógicos, ideológicos, políticos y económicos, que contribuyen a dar una orientación determinada al sistema educativo y

encuentran un reflejo en forma de prescripciones educativas que hacen de eslabón entre una declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la educación y lo que finalmente es en la realidad.

Teniendo en cuenta que la enseñanza Guerra (1996) tiene dos caras de una misma moneda, una de ellas hace referencia al conocimiento científico, que posee contenidos más específicos y la otra contiene un tratamiento forzosamente transversal que debe impregnar todos y cada uno de los contenidos a trabajar: procedimentales y actitudinales, necesarios para desarrollar en los alumnos un cambio de cultura, enfocado a la igualdad de género.

Es importante recordar que los contenidos conceptuales, desde la perspectiva de género, deben de ser esencialmente interdisciplinarios, para comprender en todas sus dimensiones las desigualdades que aún existen, lo que necesariamente lleva a buscar una igualdad, en el que se reconozca el papel que las mujeres y hombres desarrollan en las transformaciones sociales, políticas y culturales.

1.2.4. El currículum y la Formación del profesorado.

La formación del profesorado, educadores sociales y pedagogos, bajo una perspectiva de género representa un reto importante para las facultades de ciencias de la educación, de formación del profesorado (en ocasiones de psicología). Este reto se ha de asumir haciendo uso de las herramientas necesarias y aplicando los mecanismos necesarios, que permitan que el alumnado desarrolle una verdadera conciencia de lo que es la igualdad entre hombres y mujeres, la asuman y la pongan en práctica.

Para Emilia Moreno, en Santos Guerra (2000) la formación del profesorado se constituye en uno de los pilares básicos por el importante efecto mediador que la/el docente ejerce en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Por lo tanto la formación inicial de quienes van a ser docentes debería dedicar un espacio para la reflexión sobre las mujeres, su cultura y su papel en la ciencia y la historia. No se trata sólo de aprender estrategias para trabajar en el aula actividades no sexistas, sino de promover la toma de conciencia acerca de cómo influyen los propios comportamientos docentes.

Existen varias razones que justifican la necesidad de la inclusión de los estudios de género en la enseñanza reglada. En primer lugar, porque tal y como se ha señalado anteriormente, el saber oficial es un saber parcial y, por tanto, científico; y es necesario ampliar los horizontes del saber y

el conocimiento para un mejor desarrollo social y personal. En segundo lugar, y teniendo en cuenta que con la creación del espacio europeo de educación superior y el Acuerdo de Bolonia (1999), uno de los principios sobre los que se sustenta este nuevo espacio de educación superior es desarrollar Europa, y no podría entenderse este desarrollo si se prescinde de los estudios de género, dado que desde los años setenta la Unión Europea ha sido pionera en fomentar estudios e investigaciones introduciendo la perspectiva de género y desarrollando políticas de igualdad de género. Y la tercera y última razón obedece a que la consolidación de estos estudios en las instituciones académicas en general no es un acto de reconocimiento académico sin más, es el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, y que, entre otras cosas, ha servido para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres.

El Currículum como señala Schwab (1983) es entonces lo que se transmite con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materiales y acciones apropiadas, cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidos para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman decisiones

La selección de los contenidos que han de incluirse dentro del currículum han de ser cuidadosamente pensados y diseñados para que aporten al alumnado el conocimiento científico necesario y al mismo tiempo se convierta en una herramienta que apoye el desarrollo de actitudes basadas en la equidad e igualdad con sus compañeros, que eviten la reproducción de patrones basados y asumidos en la dominación androcéntrica.

En la legislación española, tanto desde el gobierno central como desde las Comunidades autónomas, básicamente desde el año 2003 las diferentes leyes vienen contemplando de una u otra manera la necesidad de introducir la igualdad y no discriminación en el ámbito de la universidad y, en este sentido se puede citar la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante LOI), Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante LOM-LOU) y Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece *“la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Todas estas normas coinciden en la necesidad de integrar el principio de igualdad en las políticas de educación y en fomentar la enseñanza sobre el alcance y significado de la igualdad de mujeres y hombres en la educación superior, para que la formación en cualquier actividad profesional contribuya al conocimiento y desarrollo de los principios de igualdad entre mujeres y hombres”* (Ventura, 2006, p. 158).

De acuerdo con esta normativa, los principios generales para el diseño de los planes de estudio deben tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse con el respeto a la igualdad de mujeres y hombres. En la elaboración de los nuevos planes de estudio, según las directrices del Real Decreto 1393/2007, se debe tener en cuenta el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que en el marco de la comunidad universitaria se incorpora explícitamente en la LOM-LOU (BOE 89, de 13 de abril de 2007). Tomando en cuenta también las directrices que la ANECA marca para la elaboración de los Planes de Estudio que de manera puntual señala que los objetivos generales en el Grado deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a la vez que en los planes de estudios en que proceda se deberá incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Ibíd., p. 159).

Sigue siendo necesario plantear una formación del profesorado reglada desde la perspectiva del género. En el campo de la formación inicial se abre la oportunidad de poner en marcha planes de estudio en el marco del Espacio Europeo de Educación superior apoyados en la Ley de Igualdad entre Mujeres y hombres de 2001 y con una directriz clara en la guía realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que se ofrece a las instituciones para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado. No obstante, unas indicaciones genéricas y poco claras nos están llevando a que los temas del tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres quede relegado a su tratamiento “de forma transversal” poco explícita en los nuevos planes de estudio de las titulaciones de maestra/o y de profesorado que se están poniendo en marcha. De esta forma nadie se hace cargo explícitamente de estos asuntos y todo queda en una nebulosa difícil de concretar en los currículos de los materiales.

La clave y el reto siguen estando en ofrecer a los nuevos profesores y profesoras la formación suficiente y de forma completa (Pérez Carracedo, 2006) para que entiendan que el reto de la igualdad es una necesidad social que no permite más aplazamientos en el campo educativo, ya que desde ese contexto podemos influir en las vidas y las visiones de las nuevas generaciones de forma definitiva.

El principal cambio que se está percibiendo en la concepción de la formación del profesorado no está sólo en responder a necesidades sentidas individualmente por los profesores, sino en diseñar desde la Administración educativa planes de formación concebidos como respuestas a las necesidades del propio sistema en su conjunto y el subsistema de centros escolares.

1.2.4.1. *Una mirada a la estructura del currículum en la formación del profesorado.*

En la elaboración del currículum existe una parte técnica, que surge a partir del perfil profesional para el cual se elabora el currículum. Esta parte se encarga de que los planes de estudio reúnan un conjunto de asignaturas, que se encuentran organizadas en base a una estructura establecida, con la finalidad de que los estudiantes adquieran un conjunto de competencias necesarias para que puedan desempeñarse adecuadamente bajo ese perfil ya previsto.

La estructura de los planes de estudio condiciona en mayor grado que otras, la metodología de las asignaturas (Cascante, 2004). Es decir que:

- Los objetivos en forma de competencias correspondientes a cada asignatura rigen su desarrollo.
- Los contenidos se limitan a los necesarios para la adquisición de esas competencias.
- La teoría limitada a su misión de ser funcional a los objetivos competenciales- debe preceder a la dinámica del aula a su aplicación práctica mediante ejercicios, los medios o recursos materiales se estandarizan.
- La evaluación se objetiva para medir las competencias adquiridas por los estudiantes.
- Los tiempos se ajustan a las actividades necesarias para que el estudiante adquiera las competencias preestablecidas.

Tomando en cuenta que en la organización social existe una cultura impuesta por las instituciones que legitiman la ideología y el sistema de valores que interesa transmitir. Ocurre entonces que en la sociedad, se ven reflejados los valores y la ideología que tanto la escuela como la familia y los medios de comunicación, son los encargados de transmitirlos, modificarlos y reafirmarlos.

Cook y Scales (1993) realizaron un estudio en el que demuestran cómo la neutralidad del género opera igual que la ideología curricular oficial, ya que las fuerzas organizativas del género en la escuela permanecen normalmente ocultas tras las prácticas, interacciones y discursos que pasan desapercibidos. La influencia del profesorado sobre su alumnado a la hora de transmitir roles es poderosa, pero pasa inadvertida hasta para ellos y ellas. No es de extrañar que la mujer siga siendo invisible, debido a esa cultura transmitida.

El hecho de que la enseñanza esté considerada como una profesión feminizada tampoco supone ningún privilegio para las mujeres. Socialmente no es una profesión bien considerada. De hecho, las profesiones pierden categoría a medida que son ocupadas por las mujeres; esto

presupone entonces un estereotipo, ya que se asocia la figura de la mujer con la maternidad y labores asistencias del ámbito privado.

1.3. La universidad como contexto de estudio.

La universidad a través de su historia ha experimentado una serie de cambios de diversa índole a través de los cuales se ha buscado que exista una implicación directa de las universidades en las necesidades del entorno social y económico. Y como institución de educación superior, ésta ha buscado rediseñar su organización haciendo uso de la competitividad, productividad, calidad y eficiencia de los servicios que brinda en su diario funcionamiento.

Tomando en cuenta las aportaciones de Villarreal y García (2004) acerca del nuevo papel de las universidades, éste se entiende como una respuesta a las modificaciones que se están produciendo en su entorno y que afectan tanto a las condiciones en que las universidades se relacionan con los diversos agentes, con intereses relacionados con su funcionamiento y resultados, como a la nueva percepción social respecto a su papel. Es decir, la universidad debe estar preparada para responder a las exigencias que la sociedad le demanda, al tiempo que debe brindar al alumnado una formación de calidad, que desarrolle en ellos las capacidades necesarias que los vuelvan competitivos en el entorno profesional al cual han de integrarse.

A partir de la opinión de otros autores, Zabalza (2003) afirma que la universidad es considerada como un espacio de toma de decisiones formativas, que afectan de forma directa a la docencia y a la formación de los estudiantes y profesores universitarios. La Figura 2 explica cómo la universidad queda constituida como un escenario complejo y multidimensional, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo.

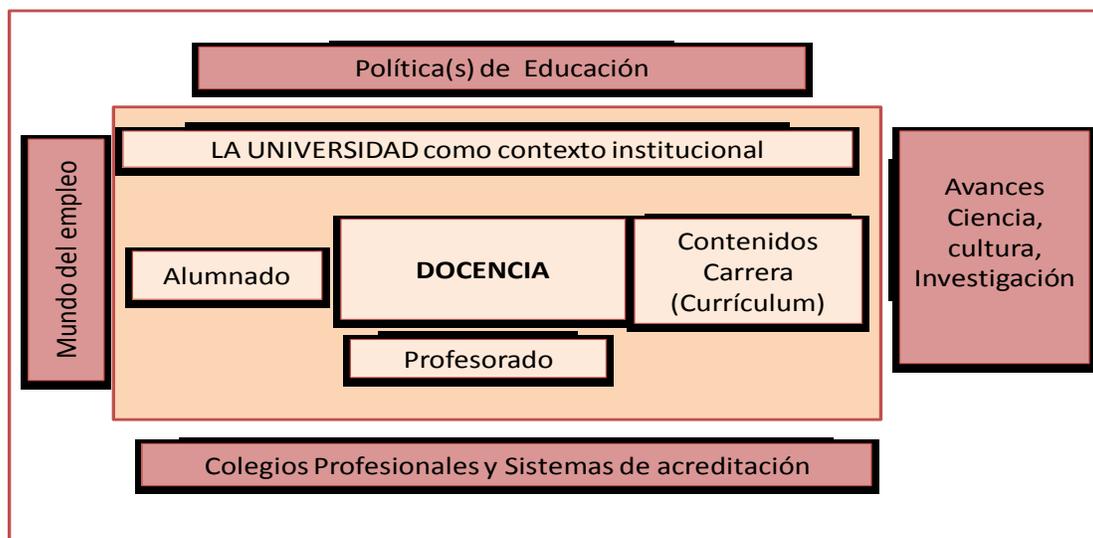


Figura 2. La Universidad como un espacio en la toma de decisiones formativas (tomado de Zabalza (2003).

Dentro del contexto interno, Zabalza (2003) resalta cuatro vertebradores (ver Figura 3) de la actuación formativa que se llevan a cabo en el escenario universitario. Manifiesta que, además, esa actuación viene marcada por un doble espacio de referencia que es un espacio interno (que correspondería, con lo que se denomina la *universidad* o el *mundo universitario*) y un espacio exterior (que correspondería a las dinámicas de diversos tipos, que afectan a la universidad), en el que entran en juego las Políticas de Educación Superior.

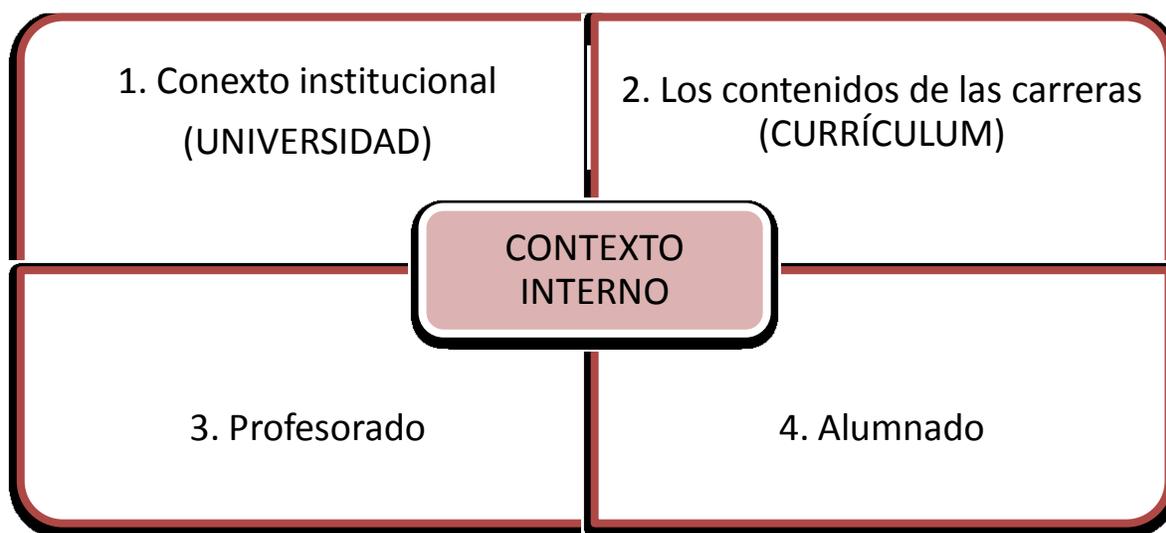


Figura 3. Vectores del contexto interno universitario (elaboración propia).

Los vectores o elementos que conforman el contexto universitario en las universidades españolas, ayudan a tener en cuenta que en el caso del contexto de aprendizaje, éste está centrado en el alumno como personaje principal, hacia el que van dirigidos elementos como son: la

competitividad, la calidad de la formación universitaria que éste recibirá, así como la información, la orientación y el asesoramiento que recibe a lo largo de su formación universitaria; esos elementos constituyen el grupo de mecanismos fundamentales considerados dentro de la Educación Superior.

Teniendo en cuenta el espacio europeo de educación superior, las universidades son consideradas el elemento esencial para la concreción del objetivo que busca convertir a la Unión Europea, la economía basada en el conocimiento, que la lleve a ser la más competitiva y dinámica del mundo para el 2010, fijado en el Consejo de Lisboa de 2000 (Vieira y Vidal, 2006).

Bajo esta perspectiva, las universidades se han ido transformando y reorganizando, con la finalidad de atender esa tarea, desarrollando para ello reformas educativas, modificando sus planes de estudio, todo ello encaminado a brindar al alumnado una serie de competencias para desenvolverse de manera eficiente y competitiva en los diferentes ámbitos profesionales para los que la universidad les ha de formar.

La universidad además de las competencias, debe considerar otros aspectos importantes dentro de la formación que se brinda al alumnado. Por eso, y de acuerdo con la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades* (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007) el papel de la universidad es de transmisora esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar sin duda a la universidad.

Teniendo en cuenta lo establecido, esta ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar su paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación.

Con respecto al *Real Decreto 1393/2003, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007), se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre hombres y mujeres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz; tal y como dice el artículo 3:

Art. 3. Enseñanzas universitarias y expedición de títulos

(...)

5. Entre los principios generales que deberá inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

Es importante destacar cómo la igualdad entre hombres y mujeres es un tema que ha ido ganando terreno dentro del ámbito universitario y ha logrado ser reconocido como un tópico importante a tener en cuenta dentro del contenido de los planes de estudio universitario. Este reconocimiento representa un paso muy importante no sólo para las universidades y el alumnado que estas forman, sino también para la sociedad y el contexto en que los futuros profesionales habrán de aplicar sus conocimientos.

1.3.1. La autonomía universitaria.

Una institución de educación superior, como es la universidad, debe tener la necesaria autonomía para configurar su propia oferta educativa (diversos estudios, diferentes niveles de calidad, diversas vinculaciones con el mundo empresarial, etc.). La autonomía de los centros incluye (Cascante, 2004) aspectos como son:

- a) La utilización de los recursos de los que se dispone según se crea conveniente.
- b) El establecimiento de convenios o acuerdos con todo tipo de entidades públicas o privadas.
- c) La flexibilidad en la contratación y régimen de trabajo de los profesores y otros empleados.
- d) La determinación de titulaciones que le interesa ofertar con la consiguiente especialización en un determinado tipo de estudios o de clientes.

En definitiva, cada universidad en su conjunto se convierte en una empresa financiada con fondos públicos y otros provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo de educación superior. O como sostiene Vedia (1994) la autonomía constituye uno de los caracteres más importantes de la Institución Universitaria. Las grandes notas distintivas que definen el ser y el hacer de la Universidad son: la corporatividad, la científicidad, la universalidad, la autonomía y la ética.

Varias son las definiciones que se pueden hacer sobre lo que representa el factor de la autonomía, ya que ésta es necesaria dentro del papel que las universidades desarrollan al aportarles la libertad de decidir sobre las necesidades que la sociedad les demanda y la forma en cómo han de atenderlas.

Retomando la opinión que tiene Bricall (2008), la autonomía también quiere decir independencia a la hora de tomar decisiones. Como institución autónoma, tiene la capacidad de dictar normas, las cuales evidentemente se encuentran circunscritas al marco específico que les otorga la ley y teniendo a la totalidad de la ordenación como límite, lo cual, trasladado a las universidades, supondría “la capacidad de dictar su propia normativa, cuya eficacia externa depende del reconocimiento que le presta la ley” (Linde Paniagua, 1977, p. 356).

Por lo que la universidad a partir de esta capacidad de auto organización, independientemente de los poderes públicos (Mora, 1999) puede concretarse en tres ámbitos de autonomía que son:

- Autonomía organizativa o de gobierno.
- Autonomía funcional o académica.
- Autonomía financiera

A partir de esa clasificación, McDaniel (1996), citado en Bricall (2000) la desglosa en cinco vertientes que son:

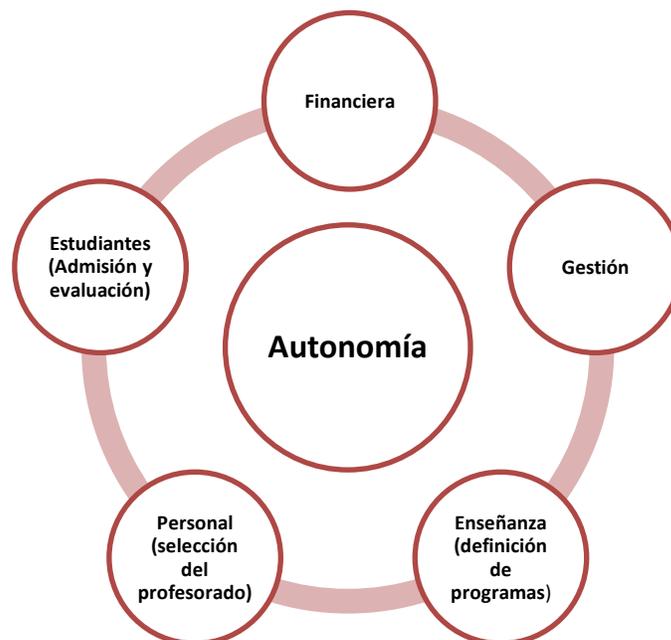


Figura 4. Vertientes de la Autonomía.

Teniendo en cuenta que la autonomía académica o funcional, también llamada de enseñanza, considera la elaboración de los programas de estudio, pone de manifiesto que es importante que dentro de la estructura de estos programas se tengan en cuenta aquellos temas que respondan a las necesidades que la sociedad demande; es decir, es importante que, por ejemplo, el género se visibilice dentro del contenido de éstos, y esto se logrará si forman parte de la conciencia e intereses de las personas encargadas de elaborarlos.

Partiendo de lo establecido por la Comisión Europea (2007) al describir los contenidos que debe tener la autonomía universitaria en un nuevo modelo de gobernanza, ésta se refiere a: la definición de la misión y estrategia de las instituciones de educación superior, las estructuras del gobierno y la gestión internas, el desarrollo de nuevos programas de estudios, la acreditación de la calidad a nivel institucional, la distribución de los recursos financieros dentro de las universidades, la gestión de los recursos humanos, el acceso y la selección de los estudiantes y las relaciones que se establecen entre las instituciones de educación superior y las empresas privadas.

Todos estos elementos se han convertido en elementos importantes para el funcionamiento que la universidad como institución de educación superior autónoma tiene a su alcance, y con el funcionamiento de cada uno de ellos va atendiendo a las necesidades sociales que le son requeridas; para hacerlo, hace uso del poder de decisión que le otorga su autonomía.

El papel entonces de la autonomía universitaria, como autonomía, de acuerdo con Fernández (1982) excluye no sólo las intervenciones *desde fuera* que pretendan limitarla, sino también las intervenciones *desde dentro*, que son susceptibles de producir idéntica limitación y que por eso las decisiones en materia de enseñanza e investigación deben estar, por lo tanto, en manos de quienes protagonizan dichas funciones.

Es importante entonces que en el momento de elegir los contenidos y temas que conformarán los diferentes planes de estudio, contemplen la opinión del profesorado encargado de ponerlos en práctica y que dentro de la elección exista también una responsabilidad social, que se atienda a las necesidades que el alumnado tiene como parte de su formación, así como también se tome en cuenta el papel que los futuros profesionales de la educación desempeñarán en su campo de trabajo. Y debe tenerse presente que la universidad, a pesar de ser autónoma, ha de atender las necesidades que la sociedad tenga de acuerdo a su contexto; puesto que, no es posible negar que a pesar de los avances logrados en igualdad entre hombres y mujeres, como que existan leyes, políticas y directrices que hablan del género y su inclusión dentro de los planes de estudio.

Es innegable que la sociedad y las universidades viven una cultura androcéntrica marcada por el dominio de la figura masculina, por lo que la autonomía ha de ser un equilibrio entre la gestión de los recursos económicos, regida por los intereses no personales, sino colectivos, que den

oportunidad a los encargados -sean hombres o mujeres- de realizar investigación y enseñar, sin importar su sexo; dejando de lado los roles sexistas y los estereotipos sociales y de género que consciente o inconscientemente se vienen reproduciendo.

1.3.1.1. El papel de los equipos directivos.

Los equipos directivos en las universidades con autoridad y capacidad de tomar decisiones juegan un papel muy importante; ya que la calidad de la dirección de una universidad tiene una incidencia positiva en cuanto a sus resultados (Comisión Europea, 2005). Es decir, la decisión es un factor que podrá determinar el éxito o fracaso de los resultados que se esperan obtener. De acuerdo con Samoilovich (2007) se trata de, ante la uniformidad y la reglamentación, potenciar la diferenciación y la flexibilidad.

Se trata entonces de fomentar la flexibilidad en la toma de decisiones, de desarrollar la capacidad de modificarlas en base a las diferencias que existen entre las diferentes áreas y departamentos que integran la universidad, de romper con patrones rígidos en la toma de decisiones que, tratando de uniformar criterios, olvidan que una de las funciones de la universidad es la de responder a las necesidades sociales que profesores y alumnos han de satisfacer.

Sobre la función que desempeñan los equipos directivos (rectores, decanos, etc.) en el caso de las universidades, Cascante (2004) afirma que es principalmente de mediadores entre las administraciones y el resto de los intervinientes en la enseñanza universitaria; sobre todo clientes (empresas y estudiantes) y empleados (profesores, investigadores y administrativos). Esta posición les hace ocuparse principalmente de las demandas del estado evaluador y de la promoción de los centros y universidades en el mercado educativo.

En su objetivo por cumplir y dar respuesta a nuevas formas de rendición de cuentas ligadas a los rendimientos de centros y a las cuales se encuentran sometidos, el papel de los equipos directivos se vuelve cada vez más cercano al de los gerentes o ejecutivos de empresas, y más lejano al de representantes de los miembros de la comunidad universitaria. Ante nuevas y más sofisticadas formas de rendición de cuentas y certificación, bajo las cuales se encuentran sometidas las universidades, se está provocando que las personas que forman parte de los equipos directivos se preocupen cada vez más por atender las cuestiones administrativas y olviden su papel como líder de una organización educativa. Por lo que es importante que los equipos directivos no olviden que en su papel como líderes, deben tener en cuenta las opiniones y necesidades de quienes forman parte de su equipo de trabajo, con lo cual tienen que saber equilibrar la parte administrativa y de rendición de cuentas con la parte humanista que representa la universidad.

También la universidad según Martínez (2012) está articulada bajo un amplio entramado descentralizado -rector y su equipo de dirección, facultades, institutos de investigación y departamentos- en el que con mucha frecuencia no hay mecanismos suficientes, ni sobre todo eficaces, de coordinación y colaboración, lo cual provoca, cuando menos, un difícil, por proceloso y solapado, gobierno.

El papel de los equipos directivos representa una responsabilidad, ya que son los encargados de diseñar los mecanismos necesarios para que una institución funcione, además que dentro de su papel como autoridad, son los encargados de ejecutar las estrategias necesarias para que una institución como la universidad funcione adecuadamente; es decir, que atienda los requerimientos que la sociedad y el estado les han encomendado. Por lo que es importante que las personas que acceden a esos equipos tengan un sentido de pertenencia al grupo que representan, es decir, que hagan suyos los intereses y necesidades de los docentes y alumnos, evitando así perder el sentido humanista de la institución.

Si dentro de los diferentes equipos directivos de cada facultad no existe un trabajo colaborativo, en el que los integrantes de cada departamento se sientan identificados y escuchados será entonces muy complicado mejorar los resultados de docencia e investigación. Sólo a través de fomentar la participación colectiva y abrir el diálogo, primero entre departamentos y después entre facultades, hasta llegar a los órganos de gobierno y rectorado, es como será posible alcanzar mejor rendimiento y resultados académicos y científicos como universidad.

1.3.2. Las Facultades de Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado.

Las facultades de Ciencias de la Educación, y de formación de docentes, juegan un papel importante en la formación de docentes competentes para la tarea que reclama la educación, papel que exige atender temas importantes como el género y la igualdad entre hombres y mujeres. Estos temas deben ser considerados dentro de los Planes de estudio de acuerdo a la normativa española vigente, ya que deben ser considerados dentro de las guías docentes para las asignaturas de cada uno de los grados de educación. Hay que tener en cuenta que la formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, pero no burocrático en relación a nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada de la cultura y de las prácticas que se desarrollan en la universidad (Munby, 2001; Stigler, 1999).

En consecuencia, es importante que los nuevos grados y sus planes de estudio eviten la fragmentación y descontextualización del currículum de formación de docentes; y que sus contenidos busquen la vinculación de la teoría y la práctica, entre el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias que aumenten las posibilidades educativas de cualquier programa de

formación de profesionales competentes que atiendan a la igualdad entre hombres y mujeres como parte de la formación de los futuros profesionales en educación.

Para Imbernón (1997), las instituciones de formación del profesorado deben comprometerse y asumir su papel decisivo en la promoción de la profesión docente, más allá del centro de formación. Ello significa entonces mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significa también conservar lo que él llama “la histórica interdisciplinariedad” en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; es decir, el compromiso con el propio contexto social aprovechando los espacios de libertad.

Es importante el papel que los futuros docentes desarrollarán en su papel profesional, de ahí la importancia que las facultades de educación o instituciones del formación del profesorado atiendan las necesidades académicas de éstos así como también debe buscar proporcionarles elementos basados en la interdisciplinariedad que les permitan tener una mejor preparación profesional para el ámbito social y cultural donde deben insertarse. Tomando en cuenta la recomendación de Imbernón (1997) acerca de que es necesario un cambio en la formación inicial es necesario y no se ha de tener miedo a la utopía la formación del magisterio de cualquier nivel educativo no puede permitir que las tradiciones y costumbres, que han ido perpetuando a lo largo del tiempo, impidan desarrollar y poner en práctica una conciencia crítica y obstaculicen la generación de nuevas alternativas.

La cultura androcéntrica que aún persiste en las instituciones de educación superior, como en el caso de las facultades de educación y de formación del profesorado, donde la figura del hombre sigue prevaleciendo, a pesar de ser grados (en el caso de educación) donde la mayoría del alumnado matriculado son mujeres, los hombres en menor proporción de representación siguen manifestando poder, ya sea en el momento de elegir un representante de clase o al liderar actividades académicas. Por lo que es importante entonces que los futuros profesores y profesoras desarrollen una conciencia crítica acerca del papel que han de desarrollar como profesionales, que asuman una actitud consciente de que son ellos los encargados de empezar a generar cambios significativos en la cultura escolar de sus futuros alumnos y alumnas.

En cuanto a lo que ahora es llamado grado, puede ser representado como redefinición del currículum que, entre otras cosas, pretende adquirir una dimensión profesionalizadora a través de un discurso que habla de perfiles y competencias profesionales, capaces de mejorar la empleabilidad de los egresados. Por otro lado, se adopta una propuesta conocida como “crédito europeo”, la cual pretende contabilizar no sólo el tiempo del profesorado en el aula sino el tiempo “teóricamente” necesario (no real ni efectivo) de trabajo del alumnado, lo que facilitará la

movilidad de éstos por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno.

Este cambio tendrá un gran impacto en la organización interna de los centros académicos, llevando entre otras cosas a programar este denominado crédito europeo elaborando, en cada centro y por materias, las ya bien conocidas Guías Docentes.

También, las decisiones tomadas con respecto al crédito europeo traen consigo una consecuencia pedagógica, presentada en muchos foros como la innovación educativa más relevante: la promoción de la autonomía en el aprendizaje, o como se ha argumentado, la necesidad de pasar de estudiar para el examen y trabajar para la nota, al estudio ligado a la comprensión y el compromiso con la reconstrucción crítica del conocimiento. Esto trae como consecuencia, finalmente, una revisión profunda de la metodología de enseñanza universitaria, exigiendo de la comunidad docente una actualización de sus competencias docentes.

En definitiva, se adopta un sistema “uniformizador” de cualificaciones –lo que se conocerá como Suplemento Europeo al Título– que certifica la diversidad de itinerarios posibles seguidos por el alumnado para concluir sus estudios, como consecuencia de poder cursar diferentes optativas, materias de libre configuración o estudiar incluso algún curso en otra universidad europea.

1.3.3. Plan Bolonia y el contexto español.

En el momento de implantación de los nuevos planes de estudio, promovidos por el denominado proceso de Bolonia, parecía que había surgido la oportunidad de experimentar nuevas formas y modelos de formación de profesionales, tomando en cuenta la movilidad y acceso dentro del espacio europeo de educación. Y en cuanto a la Declaración Bolonia (1999) se rescatan dos de sus objetivos que tienen relación con la formación universitaria y los planes de estudio. Estos objetivos son:

- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho de la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
 - Para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como los servicios relacionados.
 - Para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valoración a los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus estatutarios. Promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de

programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y para que las mire corregir y poder hacer la triangulación de resultados, los programas de estudios, formación e investigación.

Aunque estos objetivos toman en cuenta tanto la dimensión europea de la educación superior en cuanto a la elaboración de planes de estudio y hacen alusión también a la promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos y libre circulación manifestando un acceso a las oportunidades de enseñanza y formación. Ahora bien, en ninguno de ellos se toma en cuenta la dimensión del tema de género y la igualdad entre hombres y mujeres como una de las premisas que deberían regir un documento de este tipo que arropa a toda una comunidad de países desarrollados, en donde la cultura androcéntrica sigue estando presente en la educación superior. Sigue siendo necesario plantear una formación del profesorado reglada desde la perspectiva de género. En el campo de la formación inicial tenemos la oportunidad de poner en marcha planes de estudio en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior.

1.3.4. Los planes de estudio universitarios.

Tomando en cuenta lo dispuesto en el *Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, y de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que presenta un cambio en las metodologías docentes, es decir que su objetivo es el proceso de aprendizaje del estudiante, extendiendo ahora su contexto a lo largo de la vida. Con la finalidad de atenderlo, se diseñan los nuevos planes de estudios, que como parte de su aprobación deben contemplar en su contenido los siguientes elementos: una justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

En cuanto a los planes de estudio y su relación con el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres, así como de la inclusión del género como un tema que toca transversalmente varios contenidos de la currícula universitaria, es que se tomó en cuenta el contenido de documentos como la *Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007):

Artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres.

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Asimismo el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fenómeno de la igualdad plena entre unas y otros.

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

- 1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales, asociados, se reproduzcan desigualdades entre mujeres y hombres.*
- 2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:*
 - a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas a principio de igualdad entre mujeres y hombres.*
 - b) La eliminación y rechazo de los comportamientos contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales didácticos.*
 - c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (...)*

Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior,

- 1. En el ámbito de la educación superior las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.*
- 2. En particular y con la finalidad, las Administraciones públicas promoverán:*
 - a) La inclusión en los planes de estudio en que proceda enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.*
 - b) La creación de posgrados específicos.*
 - c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.*

Las universidades públicas españolas representan un espacio que permita conocer la forma en que se encuentra organizada la educación superior dentro del estado español. Teniendo en cuenta las diferentes facultades y tipos de grados que la integran, se ha optado por considerar para este caso específico a las facultades de ciencias de la educación, magisterio o formación del profesorado, puesto que dependiendo la universidad el nombre podrá variar, así como los grados que en ellas se impartan, por lo cual se han considerado para esta investigación cuatro grados que son comunes a la mayoría de ellas que son: educación, infantil, educación primaria, pedagogía y educación social.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (BOE núm., 313 de 29 de diciembre de 2004).

Artículo 4. Principios y valores del sistema educativo.

1. *El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

(...)

7. *Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.*

Artículo 7. Formación inicial y permanente del profesorado.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieran los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- a) *La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

Con respecto al marco normativo bajo el cual se lleva a cabo la implementación y elaboración de los Planes de Estudio para los nuevos grados universitarios, se encuentra como un punto de especial importancia, la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), desarrollada a través del *Real Decreto 1393/2007, en donde se reconoce a las universidades, la autonomía para planificar sus enseñanzas*, teniendo que cumplir necesariamente con el requisito de someter sus planes de estudio a evaluación para obtener la verificación que les permita implantar cualquier enseñanza de carácter oficial. Siendo este aspecto una parte imprescindible en cuanto a la implantación de los nuevos planes de estudio.

En cuanto al Plan Nacional de sensibilización y Prevención de la Violencia de Género 2007-2008 aprobado el 15 de diciembre de 2006, en Consejo de Ministros específica, dentro de los ejes transversales a los objetivos:

1. Mejorar la respuesta frente a la violencia de género.
2. Conseguir un cambio en el modelo social avanzado en el derecho ciudadanía,

Y dentro de Eje 1, *Formación y especialización profesional*, las siguientes actuaciones para la Formación profesional inicial:

- Introducción de formación en igualdad en los ámbitos curriculares de todas las licenciaturas diplomaturas.
- Introducción de una asignatura instrumental de formación específica sobre violencia de género en los ámbitos curriculares de los cursos de formación profesional, diplomaturas, licenciaturas y programas d especialización de todos los profesionales que intervienen directamente en la prevención, atención, persecución y sanción de la violencia d género.

De acuerdo con todo ello, sería necesario que todas las personas con formación universitaria tuvieran al menos una mínima formación de género con objeto de facilitar la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades en los diversos ámbitos.

1.3.4.1. Estructura de los planes de estudio universitarios.

Dentro de los nuevos planes de estudio, se contemplan varios elementos como son la parte en que, se proponen los *créditos europeos, ECTS*, por lo que tomando en cuenta la definición, en el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre*, éste es definido como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

De acuerdo con la Declaración de Bolonia (1999) considera en su contenido *que* “el establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión”

Esta nueva organización de las enseñanzas tiene como objetivo incrementar la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos. Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

La introducción del crédito ECTS, que valora la actividad no presencial del estudiante, facilitando así un planteamiento de la formación centrada en el aprendizaje, parece haber logrado el objetivo deseado de cambiar una estrategia de planificación definida por la función del que enseña por otra definida por la actividad del que aprende. La maniobra de considerar el crédito ECTS de 25 horas como 10 horas presenciales más 15 no presenciales para todas las materias ha asimilado rápidamente el crédito ECTS al crédito tradicional, con lo que la planificación de actividades se centra en las actividades presenciales e ignora las no presenciales.

Hay que tomar en cuenta Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, para poder definir los créditos que comprende el plan de estudios universitario en su artículo 12:

CAPÍTULO III. Enseñanzas universitarias oficiales de Grado

Artículo 12. Directrices para el diseño de títulos de Graduado.

(...)

2. Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas.

En los supuestos en que ello venga determinado por normas de derecho comunitario, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, podrá asignar un número mayor de créditos.

3. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado.

4. La Universidad propondrá la adscripción del correspondiente título de Graduado o Graduada a alguna de las siguientes ramas de conocimiento:

- a) Artes y Humanidades*
- b) Ciencias.*
- c) Ciencias de la Salud.*
- d) Ciencias Sociales y Jurídicas.*

e) Ingeniería y Arquitectura

Sobre el tipo de asignaturas y el número de créditos que contiene un plan de estudios universitario o título de graduado como es llamado dentro del BOE, son los que se muestran en la Tabla 2 (BOE, 2007).

Tipo de asignatura	Créditos
Formación básica	
Obligatorias	
Optativas	
Prácticas externas si se incluyen	
Trabajo fin de Grado	
Total	240

Tabla 2. Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de graduado y su distribución en créditos (tomado del BOE, septiembre 2007).

Cada asignatura debe tener una Guía Docente, que prevé unos contenidos mínimos del programa de la asignatura, una bibliografía básica, unas competencias generales y específicas, un método docente y un tipo de exámenes, respetando los requisitos de las Directrices de 1990 de la Licenciatura en Derecho 16, y las que regulan el crédito europeo.

De acuerdo con Zabalza (2007) la estructura práctica de una guía docente es la siguiente:



Figura 5. Estructura de una guía docente (tomado de Zabalza, 2007).

La universidad como institución de educación superior ha de ser capaz de atender las necesidades que la sociedad le demanda, haciendo frente a una serie de factores externos como son las políticas educativas, que rigen el sistema educativo de un país, así como también debe responder a las exigencias de la sociedad y para lograrlo ha de generar los mecanismos necesarios al interior de su contexto, buscando que con la adecuación de sus planes de estudio, se puedan generar más y mejores avances en lo que a ciencia, tecnología, cultura e investigación se refiere y para lograrlo ha de desarrollar en los alumnos una serie de competencias que les permitan desenvolverse dentro del mundo del empleo.

La oportuna planificación y adecuación de los contenidos que se contemplan dentro de los planes de los diferentes grados de estudios universitarios, ayudarán a la universidad como institución responsable de los futuros profesionales o graduados a responder a las demandas sociales que se les presentan y a atender los sistemas de certificación a los que ha de ser sometida. En el caso de los grados de educación la adecuación de los planes de estudio han de tener en cuenta la incorporación del género como una responsabilidad social que impulse la visibilización de este tema y genere en el estudiantado una conciencia de la importancia que tiene una cultura de género, donde hombres y mujeres sean vistos desde la igualdad social.

1.4. Política educativa.

Es importante reflexionar sobre la política educativa, las instituciones escolares y los planes de estudio y que es necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los límites de las aulas, habría que contemplar el impacto que tendrán en el entorno social, todas aquellas acciones que se lleven desde la escuela.

En cuanto a política, podría ser definida como la ciencia de procurar los medios generales, que la autoridad ha de emplear para alcanzar los fines que tiene encomendados. Por lo que la política educativa de acuerdo con Torres (1996) no puede ser comprendida de manera aislada o descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado.

Tomando en cuenta esta aportación es importante no perder de vista que dentro de la política educativa ha de considerarse la pertinencia de cada una de las decisiones que se toman con respecto de las necesidades que se busca atender. Tomando en consideración esto se podrá potencializar la obtención de mejores resultados.

El sentido político de la educación, hace que ésta se base fundamentalmente en el poder y en la ideología y busca inspirar la conciencia ciudadana por la vía educativa, creando los hábitos sociales y las disposiciones intelectuales que habiliten a los miembros para formar parte de una comunidad.

En esta función que cumple el estado de fomentar la cultura, podría entonces considerarse la importancia que tiene su papel en la implementación de cuestiones relativas al género, con el objetivo de fomentar lo que se podría llamarse una cultura de género, en la cual se tomen en cuenta las necesidades del entorno social en el que se desenvuelven cada uno de los actores del sistema educativo.

En cuanto a los significados otorgados al concepto de política educativa, o política educacional, para García Garrido (1996) éste, es un término que alude tanto a la acción del gobierno de un país en materia de educación y enseñanza, como aquella rama de la ciencia política que se ocupa de estudiar esa acción, es decir que está estrechamente relacionada con la política que estudia y analiza los aspectos de políticos de la educación, vinculada a la política económica y social.

La política educativa ha de ser vista entonces como un conjunto de medidas, por medio de las cuales se pretende crear una base legal para la realización de los objetivos de la educación; sin

perder de vista que al mismo tiempo que es, un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o nacional. Por lo que es una acción organizada racionalmente con el propósito de desarrollar la educación de un pueblo, calculando las posibilidades y virtualidades de la comunidad y sus relaciones a nivel mundial.

Esta visión sobre lo que representa la política educativa, es reforzada por la opinión que Iyanga Pendi (2003), manifiesta acerca de este concepto, al considerar que ésta se refiere esencialmente a cada una de las directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación de un país, en el marco de su política general y nacionalista.

Acerca de cada una de las decisiones que se tomen en cuenta, dentro de la llamada política educativa, tendrán que considerarse también el proceso de configuración de ésta, que tiene que ver con *“una secuencia de actividades de la autoridad pública, desde que identifica un problema hasta que, a través de su actuación, consigue resultados”* (Pedró y Puig, 1999, p. 31)

Esas actividades han de estar perfiladas para responder las exigencias que la sociedad manifiesta a través de su constante transformación, por lo que una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (investida de poder público y de la legitimidad gubernamental) en el sector educativo. Por ello ha de considerarse a la política pública como una aplicación de la Ciencia Política, al estudio del sector educativo. Dentro de los elementos que contiene una política educativa se encuentran los siguientes:

- a) “Un programa: en principio una política pública no es una sucesión de actuaciones o decisiones inconexas, sino que se debe presuponer que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político, en el sentido de una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo y no tanto de una lista de cosas concretas a hacer.
- b) Una orientación normativa: las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decisores una voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes. A menudo, las grandes políticas educativas tienen como gran objetivo la aprobación con el máximo consenso posible de una ley de educación.
- c) Factor de coerción: quien adopta una política educativa, para garantizar que se llevará a la práctica, debe estar investido de autoridad suficiente y, por lo tanto tener legitimidad para hacerlo. El factor de coerción presupone que las políticas, lógicamente pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto también resistidas.
- d) Una competencia social: finalmente, una política educativa se define por su competencia, es decir por afectar a un sector concreto “(Pedró y Puig, 1999, p.24).

Los actos y disposiciones implicados por una política educativa afectan a la situación, los intereses y comportamientos de los administrados, es decir a cualquier persona o grupo afectados directa o indirectamente por la política educativa.

1.4.1. Políticas de igualdad desde el género.

Las políticas de igualdad son la principal respuesta institucional al problema de la falta de igualdad entre hombres y mujeres. Su objetivo genérico es conseguir que las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades que los hombres en todos los ámbitos de la vida, económica, social, política y cultural. Por lo que las políticas de igualdad se corresponden con aquellas actuaciones políticas encaminadas a equiparar el nivel mínimo de aceptabilidad entre mujeres y hombres en el ámbito de trabajo productivo.

Las políticas de igualdad se presentan como reguladoras de las relaciones entre los géneros atendiendo al impacto que pueden tener respecto a las desigualdades entre los géneros en el ámbito del trabajo productivo, reproductor, reforzador o transformador. La naturaleza del impacto es a su vez, consecuencia del concepto de género, neutro, reconocido, articulado, presente en las políticas de igualdad (Radl Philipp, 2001).

El género hace referencia a aquellas características consideradas como socialmente apropiadas para mujeres y varones dentro de cada sociedad determinada; así como a una realidad compleja de carácter fundamentalmente psicosocial, pero que tiene su exclusiva razón de ser en un dimorfismo sexual aparente (mujer/varón) que se encuentra en permanente interacción con él a lo largo del ciclo vital. El sexo y el género son susceptibles de modificaciones y se muestran en permanente y continua interacción (Fernández, 1996).

Así que las políticas de igualdad se corresponden con aquellas actuaciones políticas encaminadas a equiparar el nivel mínimo de aceptabilidad entre mujeres y hombres en el ámbito del trabajo reproductivo. Las políticas de género son un tipo de políticas de igualdad basadas en una concepción social de la individualidad que considera a las mujeres y a los hombres como seres biológicamente diferenciados, pero no desiguales (Pateman, C. 1996).

Desde esta perspectiva la verdadera igualdad es la que permite a las personas manifestar su individualidad. Abordar las políticas de igualdad es un tema necesario si de hombres y mujeres hablamos. Ya que es necesario visibilizar la necesidad de que existan políticas que dicten y regulen el actuar de las personas, ya que la sociedad no cambiará automáticamente porque una política lo decreta, pero si sentará la base que establecerá un punto de partida para generar cambios de

conciencia, poniendo énfasis en que las políticas se han establecido como consecuencia de una demanda o necesidad socio-cultural.

Dentro del espacio europeo también han de atenderse las demandas de igualdad entre hombres y mujeres. Los Estados miembros de la Unión Europea se han comprometido, como indica el Plan de Trabajo para la igualdad entre mujeres y hombres (2006-2010) de la Comisión Europea, a trabajar para lograr la igualdad de oportunidades y hacer desaparecer toda discriminación a través de un enfoque dual de la igualdad en género. Esta perspectiva dual promueve la introducción de la gestión transversal en todas las políticas de todos los niveles, al mismo tiempo que se continúan realizando medidas específicas dirigidas a las desigualdades de género ya sean políticas para las mujeres o políticas tradicionales de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (de acción positiva y antidiscriminatorias) aunque no se ha especificado de manera puntual dentro de este plan el área de educación, particularmente la universitaria, que es la que nos interesa por ser parte del contexto dentro del cual se desarrolla la investigación. Pero que de cierta forma se sobreentiende que mencionar la gestión transversal en todas las políticas y niveles, la educación superior y la formación del futuro profesorado quedan incluidas de manera implícita dentro de este plan de igualdad de oportunidades COM (2008.)

A fin de conseguir una verdadera igualdad entre hombres y mujeres, en términos tanto cuantitativos como cualitativos, la Comisión Europea en su informe 2008 invita a los Estados miembros, en colaboración con los interlocutores sociales y la sociedad civil, a que hagan frente a los cinco principales desafíos (Gelambí, 2009), destacando dos de ellos que son:

1. La lucha contra los estereotipos en la educación, el empleo y los medios de comunicación, y el impulso del papel de los hombres en el fomento de la igualdad.
2. El desarrollo de los instrumentos de evaluación del impacto de las políticas en una perspectiva de género.

Atender a las políticas de igualdad entre hombres y mujeres permitirá entonces erradicar el sexismo que tiene que ver con la discriminación, directamente enraizada con el sustrato del sistema sexo-género; se refiere a una situación de jerarquización, discriminación y asimetría, que puede ser reducido a una actitud de menosprecio y desvalorización hacia lo femenino. La sumisión de la mujer ante el varón, procede de la línea hegeliana de la diferencia según la cual el varón se encuentra identificado con lo racional y con la actividad, mientras que la mujer aparece conceptualizada como un ser sentimental, pasivo y entregado (Fernández, 2003)

Por lo que el sexismo representa un elemento antagónico en relación con uno de los principios básicos de las democracias liberales, que es la igualdad de oportunidades; esta desigualdad se

manifiesta a dos niveles que son: el individual, que conlleva limitaciones en la formación de la personalidad de los individuos y otra de tipo social, que acarrea límites en las oportunidades, no formales pero si reales a todo un grupo, en este caso el de las mujeres.

El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica.

Para tratar el tema de política de igualdad, es necesario hacer referencia aquellas conferencias internacionales que ha atendido el tema de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Es necesario hacer mención de las conferencias internacionales en la que se ha abordado este tema (Fundación de mujeres, 2007; Hernández, Mendia y López 2006; ONU 2000).

Conferencia: México 1975 (Inicio de un diálogo Mundial)

Finalidad	El objetivo de que coincidiera con el Año Internacional de la Mujer. Se pretendía recordar a la comunidad internacional que la discriminación contra las mujeres seguía siendo en pleno siglo XX un grave problema en buena parte del mundo. Esta Conferencia conjuntamente con el decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985) proclamado por la Asamblea General cinco meses después a instancias de la conferencia, inicio una nueva era de refuerzos a escala mundial para promover la mejora de las condiciones de vida de las mujeres al abrir un diálogo de alcance mundial sobre la igualdad entre los géneros.
Productos de la Conferencia	<p>La primera Conferencia mundial sobre la condición jurídica y social de las mujeres se convocó en México D.F. en 1975, La Asamblea General identificó tres objetivos que se convertirían en la base de la labor de la Naciones Unidas en beneficio de las Mujeres</p> <p>La igualdad plena entre hombres y mujeres y la eliminación de la discriminación por motivos de género.</p> <p>La integración y plena participación de las mujeres en el desarrollo.</p> <p>Una contribución cada vez mayor de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial.</p> <p>La Conferencia probó un plan de acción mundial, que presentaba las directrices que debían seguir los gobiernos y la comunidad internacional en los diez años siguientes. Este plan de acción estableció un mínimo de metas que debían ser alcanzadas en 1980 y que se centran especialmente en garantizar el acceso equitativo de las mujeres a los recursos, como la educación, las oportunidades de empleo, la participación política, los servicios de salud</p>

Compromisos	La Conferencia exhortó a los gobiernos a formular estrategias nacionales y establecieran metas y prioridades en sus esfuerzos por fomentar la participación equitativa de las mujeres.
Observaciones	En el sistema interno de la ONU, la conferencia dio lugar al establecimiento del Instituto (INSTRAW) y de Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) con el objetivo de proporcionar e marco institucional para la investigación, la capacitación y las actividades operacionales en la esfera de las mujeres y el desarrollo

Conferencia: Copenhague 1980 (Comienza el proceso de examen)

Finalidad	Examinar y evaluar el plan de acción mundial de 1975 (el consenso general fue que se había
Productos de la Conferencia	<p>Denominada “La carta de los derechos humanos de la mujer”</p> <p>Su objetivo, obligar a los 165 Estados (miembros) a presentar un informe (en el plazo de un año, tras la ratificación y posteriormente cada cuatro años) sobre las medidas que habían ido adoptando para eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres.</p> <p>Se determinaron tres esferas para adoptar medidas concretas y con objetivos precisos para que fuera posible alcanzar las cotas de igualdad, desarrollo y paz, que propusieron en la Conferencia de México:</p> <p>La igualdad de acceso a la educación</p> <p>Las oportunidades de empleo</p> <p>Servicios adecuados de atención a la salud</p>
Compromisos	<p>Programa de acción (señalaba una serie de factores que explicaban las discrepancias entre los derechos jurídicos y la capacidad de las mujeres para ejercer esos derechos)</p> <p>Falta de participación adecuada de los hombres en la mejora del papel de las mujeres en la sociedad.</p> <p>Voluntad política insuficiente.</p> <p>Falta de reconocimiento del valor de las contribuciones de las mujeres a la sociedad.</p> <p>Escasez de mujeres en puestos de toma de decisiones</p> <p>Insuficientes servicios para apoyar el papel de las mujeres en la vida nacional, como cooperativas guarderías infantiles y facilidades para la obtención de crédito.</p>

Falta de recursos financieros necesarios en general

Falta de sensibilización entre las propias mujeres respecto de las oportunidades disponibles.

Conferencia: Copenhague 1980 (Comienza el proceso de examen)

Finalidad	Buscar nuevas formas de superar los obstáculos para alcanzar los objetivos del Decenio –igualdad, desarrollo y paz.
Productos de la Conferencia	Reconocer que la participación de las mujeres en la adopción de decisiones y la gestión de los asuntos humanos no sólo constituían su derecho legítimo, sino que se trataba de una necesidad social y política que tendría que incorporarse en todas las instituciones de la sociedad
Compromisos	Se identificaron tres categorías básicas y medidas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Medidas constitucionales y jurídicas. 2. Igualdad en la participación social. 3. Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones
Observaciones	Con la conferencia de Nairobi, se había introducido un enfoque más amplio de la mujer, se reconocía que la igualdad de la mujer, lejos de ser una cuestión aislada, abarcaba todas las esferas de la actividad humana.

Conferencia: Beijing (Los derechos de las mujeres son derechos humanos)

Finalidad	Reconocimiento de la necesidad de trasladar el centro de atención al concepto de género, reconociendo con ello que toda la estructura de la sociedad y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura.	
Productos de la Conferencia	Doce esferas que representaban los principales obstáculos para el avance de las mujeres y se exigía la adopción de medidas concretas por parte de los gobiernos y la sociedad civil:	
	Las mujeres y la pobreza La educación y la capacitación de las mujeres. Las mujeres y la salud. La violencia contra las	La participación de las mujeres en el poder y la toma de decisiones. Los mecanismos internacionales para el avance de las mujeres. Los derechos humanos de las mujeres.

	mujeres. Las mujeres y los conflictos armados Las mujeres y la economía	Las mujeres y los medios de comunicación Las mujeres y el medio ambiente. Las niñas.
Compromisos	Los gobiernos se comprometieron a incluir de manera efectiva una dimensión de género en todas sus instituciones, políticas, procesos de planificación y de toma de decisiones. Esto significaba que antes de que se adoptaran las decisiones o se ejecutarán los planes, se debería hacer un análisis de sus efectos sobre los hombres y las mujeres y las necesidades de éstos.	

El contenido de estas conferencias, muestra de manera general los avances que en materia de igualdad se han logrado en el ámbito internacional. A través de este tipo de conferencias, es posible identificar algunos de los obstáculos que históricamente han impedido a las mujeres disfrutar de las mismas oportunidades que lo hombres y las ponen en una situación de partida más desfavorable.

En cuanto al marco europeo, se han identificado tres Planes de Igualdad de la Unión Europea. En primer lugar se tiene el que abarca el período comprendido de 1982-1985 que preveía la garantía jurídica de las normas de derecho comunitario así como, el mantenimiento y potenciación del principio de igualdad en la esfera educativa, laboral y doméstica. El segundo Plan comunitario abarca de 1986-1990; que pretendía consolidar y continuar las acciones emprendidas por el programa anterior, buscando conectar la aplicación de las distintas prácticas que cada uno de los distintos Estados ejecutaba, con la aplicación de las directrices comunitarias en cuanto a la igualdad de hombres y mujeres. Y por último el tercer Plan que fue de 1991-1995, hacía referencia a los objetivos dirigidos a la promoción e integración ocupacional de las mujeres, así como a mejorar su estatus dentro de la sociedad (Gil Ruiz, 1996).

Con respecto al contexto español y con la finalidad de conseguir una efectiva igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, se tiene que el Consejo de Ministros, a propuesta del Consejo Rector del Instituto de la Mujer, toma conocimiento el 25 de septiembre de 1987, del 1er. Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990) que como política ha buscado el impulso y potenciación de la igualdad de oportunidades, respondiendo de esta forma a los preceptos de la Constitución Española. Además de que recoge expresamente la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, adoptada por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 18 de diciembre de 1979 (Gil Ruiz, 1996).

Un estudio realizado por Lombardo (2003, p. 10) sobre la europeización de la política española de igualdad de género, indica la existencia de una cultura patriarcal fuerte que se resiste a los cambios que implican las políticas de género de la UE, constituyendo otro obstáculo más en el camino de la implementación. En concreto, el contexto cultural se opone a aquellas directivas de la UE que amenazan el 'orden de género' existente, en el que el hombre es el principal 'ganador del pan' (breadwinner) y la mujer es la principal cuidadora del hogar y de la familia (care-giver). Tanto una 'cultura androcéntrica', como los 'intereses de género' se destacan como obstáculos que impiden el avance de las mujeres. La cultura androcéntrica genera una resistencia hacia la idea de cambiar las costumbres, prácticas y roles de género tradicionales. Por lo tanto, crea un ambiente difícil para la aplicación de aquellas normas que promueven el reparto de las oportunidades y los recursos entre los sexos según un principio de igualdad de facto. Por lo que se considera que la cultura patriarcal se alimenta tanto de los estereotipos culturales como de los intereses de género en el mantenimiento del statu quo.

En un artículo publicado por el Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural de la Universidad de Navarra (2009) señala que a partir de la V Conferencia organizada por la Red Europea de Igualdad de Género en la Educación Superior, celebrada en Berlín en agosto 2007, se aporta como una de sus conclusiones que la Universidad tiene que aprovechar la oportunidad para implementar el principio de igualdad en el marco del proceso de Bolonia, y desarrollar un plan que incluya especialmente la incorporación de la igualdad de género en los grados, departamentos y facultades, y que contemple la formación para todas las personas implicadas en el desarrollo e implementación de los programas de grado.

1.4.2. Directrices de la ANECA.

Es necesario entonces plantear una formación del profesorado sistematizada desde la perspectiva de género. En el campo de la formación inicial se tiene entonces la oportunidad de poner en marcha nuevos planes de estudio en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior apoyados en la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2007 y con una directriz clara en la Guía realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que se ofrece a las instituciones universitarias como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de Grado y Posgrado. Teniendo entonces como prioridad la de ofrecer a los futuros profesores y profesoras, una formación que les permita entender que el reto de la igualdad entre hombres y mujeres es una necesidad social y educativa (Anguita, 2011).

En lo que respecta a la docencia y a la formación, esta obligatoriedad conlleva la necesidad de que en los planes de estudio y en la programación de la formación se garanticen la enseñanza sobre el

significado y alcance de la igualdad de género. El mismo tratamiento se debía aplicar a la investigación tanto en los planes nacionales como autonómicos y en el de las propias universidades.

La Ley Orgánica de Universidades regula que todos los planes de estudio propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. Y esta referencia, se contextualiza en la inclusión en las universidades de las personas con discapacidad. Asimismo no contempla los criterios que deben presidir la elaboración de los planes de estudio, sino que deja en manos del gobierno el establecimiento de los mismos, sobre los que el gobierno en el desarrollo reglamentario (RD 1393/2007) ha concretado en dos fases, una a priori (RD 1393/2007) en el momento de la elaboración de los planes de estudio y, otra a posteriori, al efecto de comprobar si los planes que se presentan para su aprobación al organismo competente ANECA, han incorporado los criterios fijados por él (R. García, Ruiz y Moreno, 2012) .

De acuerdo con en el art.12 del Real Decreto 1393/2007 establece que los planes de estudio tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias y optativas, seminarios, practicas externas, trabajos dirigidos, trabajo fin de Grado u otras actividades formativas.

2. Marco Metodológico

2.1. Planteamiento del problema

Conocer la forma en que el tema del género es incluido dentro de los planes de estudio y la importancia que ha representado dentro de los planes de estudio universitarios, ha sido la principal razón que originó el desarrollo de esta investigación, que tuvo como punto de partida el identificar las razones por las cuales este tema había sido o no considerado dentro del contenido del currículum universitario. Se ha tomado en cuenta los nuevos grados a partir de la implementación del Plan Bolonia dentro del Espacio Europeo pero que en este caso específico se refiere al contexto español.

Se buscaba indagar sobre los factores que influyeron en que el tema del género fuera incluido dentro de los planes de estudio de los grados de educación de infantil, primaria, social y pedagogía de las universidades públicas españolas.

Las grandes preguntas que busca responder esta investigación son:

¿Qué factores influyen en que el género sea incluido dentro de los planes de estudio, en los nuevos grados de las Facultades de Ciencias de la Educación¹ en las Universidades Españolas?

¿De qué manera es considerado el género dentro de los planes de estudio, en los nuevos grados de las Facultades de Ciencias de la Educación en las Universidades Españolas?

2.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.

Con respecto a los objetivos de la investigación son los que a continuación se enuncian.

Objetivo General.

Estudiar el rol del género en las guías docentes de las asignaturas que integran los grados de educación en las universidades públicas españolas.

¹ En algunas de las universidades públicas españolas, los grados de educación están en las Facultades de Formación del Profesorado, Pedagogía, o se encuentran adjuntas a la Facultad de Psicología o Humanidades. En este documento se habla de Facultades de Educación si bien se trata un genérico de las distintas posibilidades en las que se engloban los grados de educación.

Objetivos Específicos.

- 1) Explorar la inclusión del género en los planes docentes de los grados de educación.
- 2) Analizar el tratamiento del género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio.
- 3) Identificar los elementos que influyen en el tratamiento y la inclusión del género en las guías docentes de los grados de educación.

Y para dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación, se formulan las siguientes hipótesis que buscan ser validadas por medio de esta investigación:

1. Los factores académicos y normativos influyen en que el tema del género sea incluido dentro del contenido de los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas.
2. Una mayor presencia del tema del género dentro de los planes de estudio se relaciona con una mayor preocupación por el tratamiento de éste dentro de los grados de educación de las universidades públicas españolas.

2.3. Enfoque metodológico.

Dentro de este trabajo de investigación, la metodología empleada para comprobar los supuestos hipotéticos se encuentra integrada por el método, tipo de estudio y técnicas o instrumentos de recolección de datos, así como la población y muestra como parte del marco aplicativo de esta tesis.

El enfoque metodológico corresponde a un estudio descriptivo-explicativo, que busca describir y analizar el tema de género dentro de los nuevos planes de estudio de los grados de educación infantil, primaria, educación social y pedagogía en las universidades españolas. La principal tarea del estudio está enfocada a determinar cómo es y cómo se manifiesta este tema, dentro de las guías docentes que comprende cada una de las asignaturas de los cuatro grados; así como determinar qué factores han favorecido o limitado que el género sea o no incluido dentro de las guías docentes que son la representación física de cada una de esas asignaturas.

En el desarrollo de la investigación se aplicó una metodología de tipo mixta, por lo que se realizó una recolección de datos cuantitativa y cualitativa. Ambas partes fueron consideradas con la finalidad de describir y comprender el tratamiento que sobre el tema del género realizan las universidades públicas españolas dentro de sus planes de estudio, desde la perspectiva del profesorado universitario y expertos en el campo.

En lo que respecta al marco aplicativo de la investigación, es necesaria la definición de la población y muestra con las que se ha de trabajar en el desarrollo de esta investigación y que han de aportar los datos que validen este trabajo, por lo que se enuncian a continuación.

2.3.1. Población y muestra.

Para poder delimitar la población, se ha tomado en consideración que ésta representa el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz, 1974); en este caso, se tomaron en cuenta las universidades públicas que forman parte del sistema universitario español. Cabe tener en cuenta que hay tres tipos de universidades de acuerdo a De Miguel (2001): uniprovinciales, las cuales son Comunidades Autónomas que tienen una sola universidad; las gemelas, que son dos universidades en una misma provincia; y por último las metropolitanas, que hacen referencia a un conjunto básico de cuatro universidades públicas: una universidad clásica, otra politécnica, una autónoma, y una universidad joven. Entre todas ellas comparten algunas características similares, como por ejemplo el tipo de universidad, los tipos de grado que imparten en educación, que las vuelven objeto de estudio para el tema del género, y su inclusión en los planes de estudio de la formación del profesorado.

El tipo de muestreo utilizado fue el de conglomerados, que utiliza como unidades muestrales grupos de elementos que presentan asignaciones y límites naturales, que serían las universidades agrupadas por el tipo de universidad al que pertenecen (Krippendorff, 1990). Seguidamente, se realizó un análisis de los planes de estudio de las universidades seleccionadas, tomando en cuenta las categorías o dimensiones necesarias para identificar de qué manera el género es considerado dentro de las asignaturas que integran los planes de estudio.

En esta investigación, las unidades de análisis fueron las guías docentes, contempladas en cada una de las diferentes asignaturas que integran los grados de educación, de las cuatro titulaciones de educación que tiene la mayoría de las universidades: educación primaria, educación infantil, educación social, y pedagogía.

Para obtener una muestra representativa de las universidades, se tomó en cuenta en primer lugar el total de la población que corresponde a 48 universidades públicas existentes en el territorio español (26 uniprovinciales, 12 gemelas y 10 metropolitanas, clasificación que queda representada en la Tabla 3). En segundo lugar se obtuvo el total de asignaturas de acuerdo al tipo de universidad. En tercer lugar se extrajo una muestra representativa de éstas (ver anexo 1).

El total de asignaturas fue de $N = 5917$ asignaturas. La muestra estadísticamente representativa fue de $n = 591$ asignaturas, lo cual equivale a un 10% del total de las asignaturas de los grados de educación de las universidades públicas españolas, con un margen de error del 5% (ver Tabla 3).

Estrato por tipo de universidades				
Tipo y número de universidades	Uniprovincial	Gemelas	Metropolitanas	Total
	26	12	10	48
Total asignaturas de los grados de educación	3513	1480	924	5917
Fijación proporcional	351	148	92	591

Tabla 3. Fijación proporcional por estrato-tipo de universidades.

De este modo, la muestra de asignaturas quedó configurada por 591 guías docentes con las que se realizó un análisis de contenido. La clasificación de las guías docentes se hizo tomando en cuenta los cuatro grados de Educación Infantil, Primaria, Social, y por último Pedagogía. Se destaca que dentro del muestreo se consideró el tipo de asignatura: obligatorias (entran aquí las consideradas como de formación básica), optativas y el prácticum (ver Tabla 4).

Número de asignaturas por grados												
Educación infantil			Educación primaria			Educación social			Pedagogía			Total
Número y tipo de asignaturas			Número y tipo de asignaturas			Número y tipo de asignaturas			Número y tipo de asignaturas			
Oblig	Opt	Pract	Oblig	Opt	Pract	Oblig	Opt	Pract	Oblig	Opt	Pract	
1008	809	111	1020	1058	117	715	316	48	430	252	33	5,917
100	80	11	102	105	11	71	31	4	43	23	3	Fijación proporcional (10%)
Total	1,928		2,195			1,079			715			586

Tabla 4. Fijación proporcional de las asignaturas en los Grados de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Social y Pedagogía.

Conociendo el número de estratos, de acuerdo al tipo de grados que en este caso son cuatro y el número total de asignaturas y su distribución, y de acuerdo a los criterios establecidos con anterioridad, fue posible tomar estas asignaturas concretas como objeto de análisis, tanto en contenido, como en contacto con los docentes que las imparten para el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo.

2.4. Fuentes de recogida de información.

2.4.1. Guías docentes.

Se realizó un análisis de contenido en las guías docentes, dado que se consideró pertinente su revisión, mediante el acceso a las páginas web de las universidades seleccionadas como parte de la muestra de esta investigación y que se encuentra desarrollada en el apartado de resultados.

Se elaboró una base de datos para el vaciado común de cada una de las asignaturas de la muestra; entre los datos considerados se encuentran: nombre de la universidad, tipo de universidad, página web, nombre de las asignaturas, tipo de asignatura, grado en el que se imparte, curso, así como la presencia o ausencia de las palabras clave identificadas para realizar el análisis de contenido. Estos conceptos fueron elegidos por ser compatibles y estar estrechamente relacionados con el tema del género, tal y como se explicó en el marco teórico del presente informe. En el anexo 2, se presenta el tipo de codificación realizada, con cada una de las palabras o conceptos considerados, así como el apartado de la guía a analizar.

2.4.2. Cuestionario.

Este instrumento de medida fue diseñado con el objetivo de obtener la opinión del profesorado sobre el tratamiento, inclusión e importancia que los profesores otorgan al tema del género en las guías docentes, a través de 26 ítems organizados en base a las 7 dimensiones establecidas (ver Tabla 5).

Dimensiones	Indicadores
Importancia asignada conceptos relacionados con el tema del género: Sinónimos de género, Estereotipos, Equidad y directrices político-educativas	Valor que se le da a los conceptos relacionados con el tema de género: estereotipos, equidad y directrices político-educativas dentro de los Planes de Estudio
Presencia de conceptos relacionados con el tema del género	Representación del tema de género dentro de los planes de estudio Relación en te el título de las asignaturas de cada uno de los grados y el tema del género. Relación entre el tipo de grado y el tratamiento del tema del género.
Frecuencia con que se identifican esos conceptos en los Planes de Estudio, en sus elementos: Objetivos, Contenidos, Competencias, Metodología y Evaluación	Número de veces que aparecen los conceptos relacionados con el tema de género dentro de las guías docentes. Relación entre el número de veces que aparecen los conceptos relacionados con el género y el título de las

	asignaturas. Ausencia del tema de género en guías docentes.
Políticas de elaboración de planes de estudio	Directrices de la ley finalidades Directrices de elaboración de planes de estudio.
Normativa de la ANECA: Títulos con directrices y títulos sin directrices	Directrices para la aprobación de los Planes de Estudio.
Políticas y directrices sobre igualdad de oportunidades (Europa, ONU)	Acuerdo Bolonia Planes de Igualdad de la Unión Europea
Planes de estudio de la formación del profesorado, del educador social y pedagogo	Función del maestro/pedagogo en la construcción de la identidad de género/estereotipos, equidad. Criterios bajo los cuales se determina la presencia del tema género en las guías docentes. Papel que juega la opinión personal de los profesores encargados de elaborar las guías

Tabla 5. Indicadores del cuestionario.

Los ítems considerados dentro del cuestionario fueron elaborados con la finalidad de conocer en qué medida los profesores consideran que el género y los tópicos relacionados con él son importantes dentro de los contenidos que ellos han tenido en cuenta en el momento de elaborar las guías docentes, en las asignaturas que imparten. Así como también se consideró importante la elaboración del cuestionario, porque permitiría contrastar la opinión e información proporcionada por el profesorado universitario encargado de la formación inicial del profesorado y pedagogos, con lo encontrado en las guías docentes que previamente se analizaron en la investigación.

De esta forma el formulario final del cuestionario es el que se encuentra incluido en el apartado de anexos (anexo 3). Entre los datos considerados como parte del cuestionario se tuvieron en cuenta el perfil del profesor, género, edad, años de servicio y categoría que ocupa (en el anexos se encuentra disponible el correo que fue enviado a los docentes que participaron en el cuestionario) mediante una serie de ítems que los académicos han de valorar a través de una escala de Likert de 4 puntos: 0 = nada importante, 1= poco importante, 3= importante y 4= muy importante.

Se tomó en cuenta la misma muestra representativa de las guías docentes (503 asignaturas) de los grados de educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía para configurar la muestra de docentes a los que enviar el cuestionario. Partiendo de la muestra final tal y cómo se explicó en el apartado 2.1, se obtuvieron los siguientes datos como referencia para la aplicación del cuestionario (ver Tabla 6).

		Población de asignaturas analizadas	Porcentaje	Muestra estratificada de cuestionarios
Tipo de asignatura	Obligatoria	302	60.04%	131
	Optativa	174	34.59%	75
	Prácticum	27	5.37%	12
Tipo de universidad	Uniprovincial	285	56.66%	124
	Gemela	138	27.44%	60
	Metropolitana	80	15.90%	35
Tipo de grado	Educación infantil	131	26.04%	57
	Educación primaria	182	36.18%	79
	Educación social	101	20.08%	44
	Pedagogía	89	17.69%	39
Total		503	43.34%	218

Tabla 6. Muestra de cuestionarios.

La forma de aplicación fue on-line, mediante la plataforma www.surveymonkey.com, con dos envíos –uno de ellos de recordatorio-; en total, el tiempo dado a los docentes para responder fue de un mes, si bien el cuestionario se contestaba en 5 minutos. Una vez obtenidas las respuestas de parte de los profesores y almacenada la información, se procedió al vaciado de los datos en una matriz SPSS v.17, Inc. con la finalidad de preparar la información para el análisis de resultados.

2.4.2.1. Validación de expertos.

Como parte de la construcción del cuestionario se validó el instrumento a través de un grupo de 10 personas expertas en temas de género y currículum, a los cuales se les hizo llegar el instrumento vía correo electrónico y se les solicitó su opinión sobre la univocidad, importancia y pertenencia de cada uno de los 25 ítems que componen el cuestionario.

Este grupo de personas fue seleccionada a partir de su experticia en temas relacionados con el género y los planes de estudio, así como su experiencia en la validación de instrumentos de este tipo, tomando en cuenta que estos elementos aportarían al cuestionario un mayor grado de objetividad al momento de su aplicación y en la recolección de los datos que se esperaban obtener. La valoración realizada por cada uno de ellos fue tomada en cuenta para el replanteamiento de algunos de los ítems.

2.4.3. Entrevista semi-estructurada

El tercer instrumento de recogida de datos corresponde a las entrevistas semi-estructuradas; el diseño del guión de entrevista se realizó a partir de los ítems del cuestionario, aplicado simultáneamente a las entrevistas. Este instrumento se compuso por 30 ítems, agrupados en seis dimensiones, y el formulario tomado como base para la aplicación de este instrumento se puede ver en el anexo 5. La primera entrevista sirvió como validación de la propia entrevista.

El número de personas entrevistadas fue de un total de 13 sobre los temas de género y conceptos relacionados con éste, así como de currículum; éstas fueron realizadas mediante una grabación electrónica, de las cuales 12 de ellas se efectuaron de manera personal y sólo una de ellas fue hecha mediante videoconferencia con el software Skype. El contacto con los entrevistados se estableció vía correo electrónico, a partir del cual fue posible concretar las fechas de entrevista y hacerles llegar el documento de consentimiento informado (ver anexo 6).

Una vez realizadas las entrevistas, se llevó a cabo la transcripción de éstas; con la ayuda del programa MaXQDA11 se realizó su codificación en base a tres grandes códigos, que agruparon las respuestas y opiniones que cada uno de los expertos aportó a esta investigación.

2.4.3.1. Perfil de las personas expertas entrevistados.

El perfil de estos expertos responde a una serie de criterios de selección; en primer lugar se consideró su trayectoria profesional en el ámbito universitario, es decir, se buscaron profesionales que tuvieran una amplia experiencia en el ámbito educativo universitario, dando como resultado el segundo criterio de selección que tiene que ver con su implicación en la investigación, sobre los temas de currículum o planes de estudio. De esta forma, se buscó contactar a las personas que han tenido una constante aparición en publicaciones relacionadas con este tema, pero además se consideró un último y tercer criterio que tiene que ver con su implicación en el área de las ciencias sociales; más específicamente en las facultades de ciencias de la educación, es decir, que conocieran cuál ha sido la evolución y transformación de los planes de estudio teniendo como consecuencia los nuevos grados de educación a partir del Acuerdo Bolonia (ver Tabla 7).

Entrevistado/a ²	Universidad	Sexo	Tipo de experto	
			Género	Plan de estudios
MA.S	Universidad de Málaga	H	x	x
N.B	Universidad de Málaga	M	x	
MR.S	Universidad de Sevilla	M	x	
JM.L	Universidad de Sevilla	M	x	
M.P	Universidad de Sevilla	M	x	
MA.R	Universidad de Sevilla	M	x	x
R.G	Universidad de Sevilla	H	x	x
T.D	Universidad de Barcelona	M	x	
R.M	Universitat Autònoma de Barcelona	H	x	
MJ.E	Universitat Autònoma de Barcelona	M	x	
I.A	Universidad de Lleida	M	x	x
ME	Universidad de Girona	X		x

Tabla 7. Perfil de expertos entrevistados.

2.5. Análisis de los datos

2.5.1. Análisis de las guías

Una vez codificadas las guías, se establecieron *dos indicadores* que fueron *ocurrencia* de cada uno de los conceptos relacionados con el género; que se encuentran organizados en tres categorías (ver Tabla 8), con la finalidad de agilizar el manejo y tratamiento de la información obtenida y el *segundo indicador* fue la *frecuencia*, con que cada uno de ellos aparecía en los diferentes apartados de las guías docentes.

² Para mantener el anonimato de los expertos entrevistados, se codificaron sus nombres con iniciales que se utilizaron tanto en la transcripción como en el análisis de las entrevistas.

Categorías		
Género	Igualdad y equidad	Política de género
Género	Igualdad	
Mujer	Igualdad de oportunidades	
Hombre	Segregación	
Poder	Conciliación	
Cultura	Derechos sexuales	Política de género
Estereotipos de género	Identidad	Educación no sexista
Roles sociales	Equidad	Política de igualdad
Roles culturales	Desigualdad	Lenguaje no sexista
Roles de género	Desigualdad de género	
Estereotipos sociales	Igualdad de género	
Femenino	Discriminación	
Masculino	No discriminación	
Estereotipo		

Tabla 8. Categorías para el análisis de las guías docentes.

Así que se elaboró una base de datos con la información recogida, la cual fue introducida en el programa SPSS Inc., v.17, donde se realizaron varios análisis para identificar ambos indicadores, la ocurrencia y frecuencia de los diferentes conceptos y categorías mencionadas anteriormente. Además, se analizó el perfil de cada guía docente (universidad, grado, asignatura) a través de análisis descriptivos.

2.5.2. Análisis de los cuestionarios

A partir de que el cuestionario fue aplicado vía on-line al profesorado implicado en el diseño de las guías docentes y la impartición de las diferentes asignaturas, se obtuvo una base de datos que fue introducida en el programa SPSS Inc., v.17. Después de analizar la adecuación de las respuestas en base a la configuración de los ítems -depuración de la base de datos- y de codificar los ítems, se procedió a su análisis estadístico.

Se realizaron diferentes tipos de análisis estadísticos, centrados en dos objetivos: analizar las propiedades psicométricas del instrumento, y poder analizar los resultados de las respuestas de los profesores encargados de elaborar las guías docentes y de impartir las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio de los cuatro grados de educación. De este modo, y con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas de los tres factores que se obtuvieron como resultado de la decodificación de los ítems, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que permitió hacer una validación de constructo de los mismos, y se analizó fiabilidad de los factores mediante el estadístico alfa de Cronbach.

Una vez determinada la fiabilidad de los factores, se realizaron estadísticos de tipo descriptivo -de tendencia central como la media y desviación típica-, e inferencial -para determinar si había diferencias entre puntuaciones medias según algunas variables de perfil-. En este último caso, se aplicó una prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, con el objetivo de establecer las diferencias estadísticamente significativas entre los estratos considerados durante el muestreo que fueron: tipo de grado, tipo de universidad y tipo de asignaturas; así como las variables del profesorado: sexo, categoría profesional, rol por asignatura, edad y años de experiencia en la docencia universitaria.

La Figura 6 ofrece una visión general del tipo de análisis realizados con los cuestionarios.

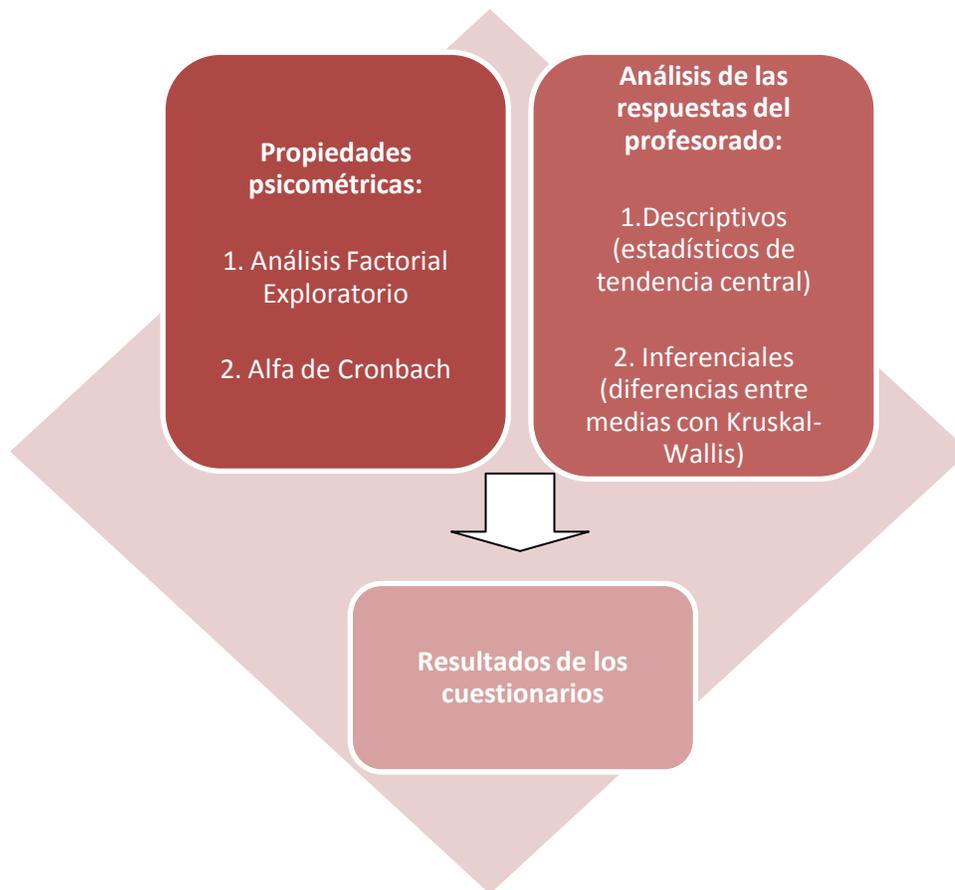


Figura 6. Análisis de los datos del cuestionario.

2.5.3. Análisis de las entrevistas

En primer lugar, y para el tratamiento de los datos extraídos de las entrevistas, se dividió a los expertos en dos grupos: el primero agrupa aquellos que han investigado y conocen de la estructura y contenido de los planes de estudio de las universidades en el contexto español; el

segundo grupo se encuentra formado por aquellos cuya experticia va encaminada a temas relacionados con el género, su importancia y presencia en el contexto universitario.

En según lugar, para analizar los resultados obtenidos de las entrevistas, tras su transcripción, se organizó la información en base a una serie de códigos que fueron diseñados con el objetivo de categorizar las respuestas otorgadas por los entrevistados, tomando en cuenta la siguiente lista (ver Tabla 9). Cabe mencionar que con el fin de aprovechar y explotar los códigos que contienen la información de las entrevistas semi-estructuradas, se utilizó el programa MAXQDA 11; de este modo se consiguió organizar las aportaciones de una manera clara y precisa.

Códigos	Sub-códigos	Definición	Palabras clave
Documentos normativos	PDI (políticas y Directrices Internacionales)	Este código contempla las políticas y directrices a nivel Espacio Europeo con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres en la educación superior. Recoge comentarios de los expertos entrevistados con respecto al tratamiento que se hace del género desde el contexto europeo	Igualdad entre hombres y mujeres Espacio Europeo Educación superior
	PDPI (políticas y Directrices en cuanto a Planes de Igualdad entre hombres y mujeres)	Políticas y directrices en cuanto a Planes de Igualdad entre hombres y mujeres a nivel Espacio Europeo. Presencia del género en documentos y planes de igualdad a nivel Espacio Europeo.	Plan Bolonia Planes de estudio
	PDES (Políticas y Directrices en el contexto universitario español)	Políticas y directrices y su impacto en el contexto universitario español. Tratamiento que se le da al género en documentos como el Acuerdo Bolonia y su impacto en el contexto universitario español.	LOE (Ley Orgánica de Universidades) Real decreto del estudiante
	PEPE (Políticas y Directrices del contexto Español)	El código hace referencia a los documentos normativos en el contexto español que están relacionados con la inclusión del tema del género dentro de los planes de estudio. Conocer la opinión de los expertos respecto de la inclusión	LOE (Ley Orgánica de Universidades) Real decreto del estudiante

		del tema de género e igualdad entre hombres y mujeres en documentos como la LOU y el Estatuto del estudiante.	
Autonomía y autoridades jerárquicas	NEPE (Normativa y Papel de las autoridades universitarias)	En este código se incluye la autonomía de las universidades y el papel de las autoridades universitarias	Autonomía de las universidades. Papel que juegan las autoridades jerárquicas
Directrices de la ANECA para la elaboración de las guías docentes	DANECA (Directrices de la ANECA)	Directrices de la ANECA para la elaboración y aprobación de los planes de estudio	ANECA Directrices que rigen los de los planes de estudio
Criterios bajo los cuales se determina la presencia del género	FPEGD (Función de los docentes en la elaboración de las guías docentes)	Función de los docentes en la elaboración de las guías docentes	Concienciación del profesorado Criterio del profesor
Importancia del tema del género en las guías docentes	PGTA (Presencia del género por tipo de asignatura)	Presencia del género por tipo de asignatura	Conceptos relacionados con género : femenino, masculino, hombre, mejo, estereotipos, igualdad de oportunidades, discriminación, igualdad, lenguaje sexista, política igualdad, segregación...
	PCG (Presencia y conceptos relacionados con el género)	Presencia Conceptos relacionados con el Género	
	PGG (Presencia del género por tipo de grado)	Presencia del género por tipo de grado	Grados de educación Presencia de género Igual importancia a la presencia del género
	CT (Transversalidad como criterio para trabajar el tema del género)	La transversalidad como criterio para trabajar el género dentro de los planes de estudio	Transversalidad Importancia del trabajo colaborativo entre profesores Cultura universitaria
Presencia del género en las guías docentes	CGO (El género como criterio obligatorio en	El género como un criterio obligatorio a considerar al momento de elaborar las guías	Género Presencia Obligatoriedad

	las guías docentes)	docentes.	
	FUG (Frecuencia del género en las guías docentes)	Frecuencia con la que el género es tomado en cuenta al momento elaborar una guía docente	Compromiso Disposición Concienciación Cultura universitaria Trabajo en equipo Transversalidad
	FG (Factores que intervienen en la inclusión del género en las guías docentes)	Factores que pueden influir para que el género sea considerado al momento de elaborar las guías docentes	Opinión del profesorado Implicación de las comisiones encargadas de elaborar las guías docentes La autonomía de la universidad
Otros códigos	AS (Argumentos no considerados)	Argumentos que no fueron considerados al momento de realizar las entrevistas pero que resultan importantes y aportan elementos relevantes a la investigación.	

Tabla 9. Códigos para las entrevistas.

2.5.4. Triangulación de la información

A partir de la recolección de datos y la obtención de resultados de cada uno de los instrumentos de recogida de información (guías, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas) que se han explicado previamente, se llevó a cabo la triangulación de los resultados. Por triangulación se entiende que es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970).

Fue precisamente a partir de los objetivos de la investigación que se establecieron una serie de dimensiones e indicadores, para hacer un análisis triangulado de los resultados (ver Tabla 10).

Objetivo específico	Dimensiones	Instrumentos de recogida de datos			Indicadores
		Entrevista	Análisis de documentos	Cuestionario	
Explorar la inclusión del género en los planes	Importancia asignada a conceptos relacionados con el tema del género: Sinónimos de género	x	x	x	Valor que se le da a los conceptos relacionados con el tema de género: estereotipos, equidad y directrices político-educativas dentro de los Planes de Estudio.

docentes los grados de educación.	Estereotipos Equidad y directrices político-educativas				
	Ocurrencia de conceptos relacionados con el tema del género	x	x	x	Representación del tema de género dentro de los planes de estudio. Relación en te el título de las asignaturas de cada uno de los grados y el tema del género. Relación entre el tipo de grado y el tratamiento del tema del género.
	Frecuencia con que se identifican esos conceptos en los Planes de Estudio, en sus elementos: objetivos, contenidos, competencias, metodología y evaluación	x	x	x	Número de veces que aparecen los conceptos relacionados con el tema de género dentro de las guías docentes. Relación entre el número de veces que aparecen los conceptos relacionados con el género y el título de las asignaturas. Ausencia del tema de género en guías docentes.
Analizar el tratamiento del género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio.	Políticas de elaboración de planes de estudio	x	x	x	Directrices de la ley finalidades. Directrices de elaboración de planes de estudio.
	Normativa de la ANECA : Títulos con directrices y títulos sin directrices.	x	x	x	Directrices para la aprobación de los Planes de Estudio.
Identificar los elementos que influyen en el tratamiento y la inclusión del género en las guías docentes de los grados de	Políticas y directrices sobre igualdad de oportunidades (Europa, ONU)		x	x	Acuerdo Bolonia. Planes de Igualdad de la Unión Europea.
	Planes de estudio de la formación del profesorado, del educador social y pedagogo		x	x	Función del maestro / pedagogo en la construcción de la identidad de género / estereotipos, equidad. Criterios bajo los cuales se determina la presencia del tema género en las guías docentes. Papel que juega la opinión personal de los profesores encargados de elaborar las guías

educación.

--	--	--	--	--	--

Tabla 10. Dimensiones e indicadores para la triangulación de resultados.

En el caso particular de esta investigación se ha tratado de estudiar la forma en qué ha sido conceptualizado e incluido el género dentro de los planes de estudio, tomando en cuenta los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido que se aplicó a las guías docentes, para contrastarlos con la opinión que los docentes encargados de elaborar esas guías y de impartir las asignaturas de los grados de educación, y por último compararlo con lo que los expertos en planes de estudio y género opinan respecto de si el género y conceptos relacionados con éste han sido tomados en cuenta dentro de los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas.

2.6. Cronograma de las fases de investigación

Las tres fases comprendidas dentro de esta investigación, se desarrollaron en dos años y medio (septiembre 2010 a septiembre 2013). La Tabla 11 concreta el proceso seguido.

Fases	Acciones	Calendario
Fase 1	Revisión de la bibliografía existente sobre el tema de investigación	septiembre 2010 – julio 2013
	Diseño de la investigación y metodología	noviembre 2010 – febrero 2011
	Diseño de los instrumentos y técnicas de recogida de información de recogida	enero –abril 2011
	Aplicación del análisis de contenido a las guías docentes	Febrero a julio 2011
	Validación de los instrumentos (cuestionario y entrevista)	Abril – Julio 2012
Fase 2	Selección de la muestra para la aplicación del cuestionario y entrevista semi estructurada	septiembre 2012
	Aplicación de los instrumentos (cuestionario a profesorado de los gados de educación y entrevista a expertos en planes de estudio y género)	Octubre 2012 – enero 2013
	Tratamiento y análisis de los datos recogidos	febrero– mayo 2013
	Interpretación y redacción de los resultados del estudio 2	mayo – julio 2013
Fase 3	Elaboración de la discusión y las conclusiones	julio– agosto2013
	Redacción del informe de tesis	septiembre 2013

Tabla 11. Cronograma de las fases y acciones de la tesis doctoral.

3. Resultados

Teniendo en cuenta la aplicación de los tres instrumentos se consideró importante organizar los resultados en base a cada uno de ellos. En primer lugar se presenta el análisis de contenido, que muestra el tratamiento que se da al tema del género dentro de las guías docentes; en el segundo apartado, se encuentran los datos analizados de la aplicación del cuestionario, los cuales reflejan la opinión del profesorado encargado de elaborar las guías docentes, así como de impartir las diferentes asignaturas de los grados de educación. Y por último, están las entrevistas semi-estructuradas que contienen la opinión de los expertos en la elaboración de planes de estudio y género, que han permitido obtener una mirada de la importancia que debe representar el tema del género dentro del currículo universitario.

3.1. Guías docentes

El número de guías docentes a revisar, como ya se explicó en el marco metodológico, fue de 503, tomando en cuenta un error del 5%. Dada la falta de acceso a 153 guías, tan sólo se pudieron analizar 350 guías, lo que señala un margen de error del 5.1% en representar a la población de guías. Con respecto al objetivo de describir el tipo de guías analizadas, se observa que de las 350 guías, tal como lo muestra la Figura 7, el mayor porcentaje de ellas pertenecen a universidades uniprovinciales con un 52%.

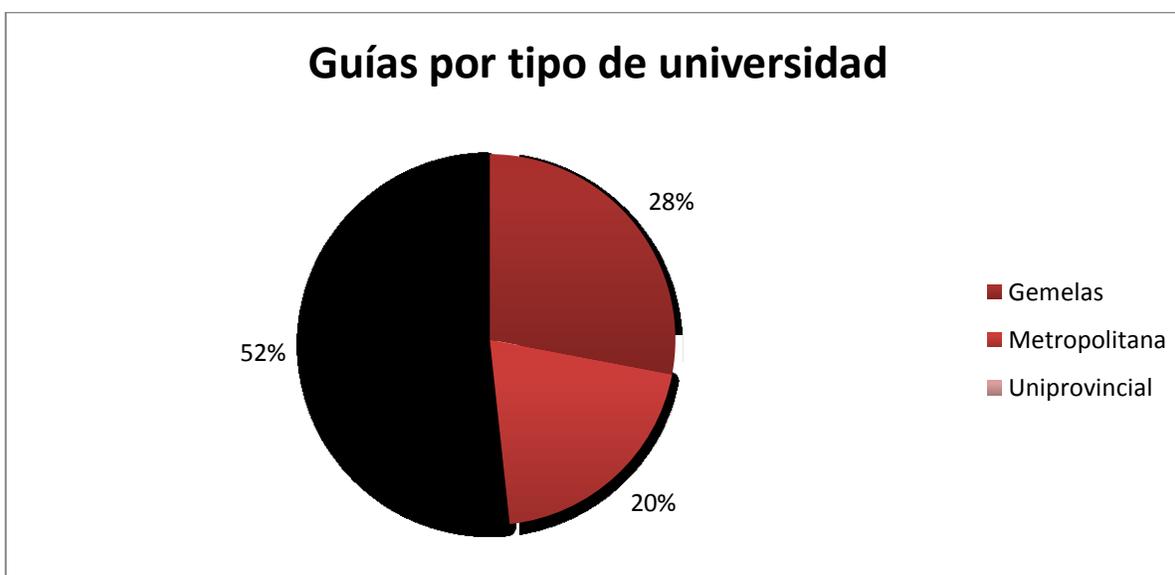


Figura 7. Guías por tipo de universidad.

De acuerdo al tipo de grado, se obtuvo que un 35% de las guías fueron del grado de educación primaria, siendo el grado que presentaba un mayor porcentaje de guías en comparación con educación infantil, educación social y pedagogía, donde el número analizado fue menor (ver Figura 8).

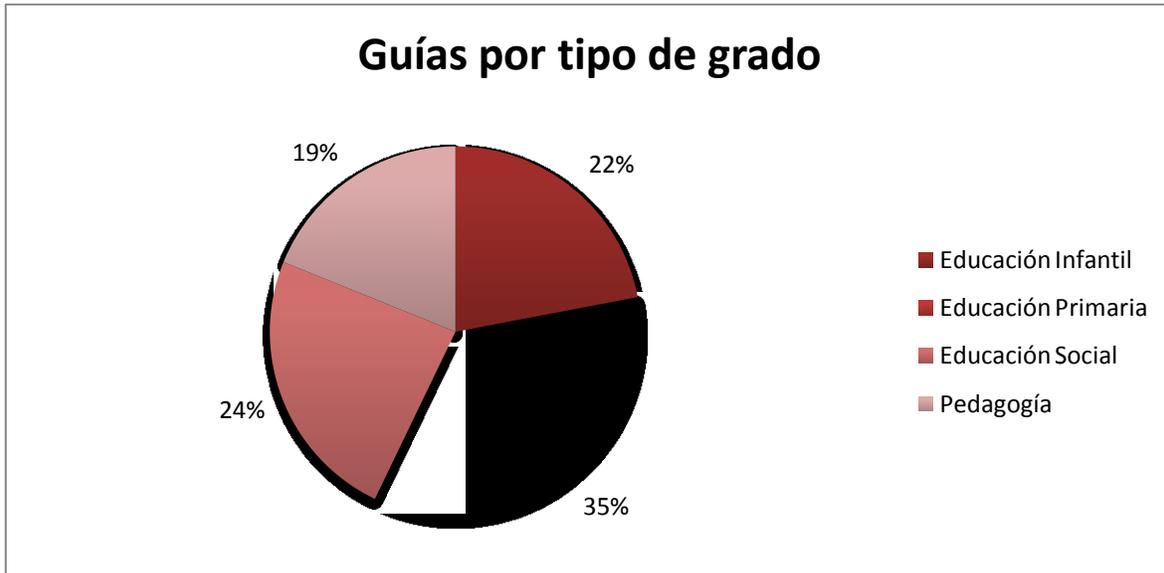


Figura 8. Guías por tipo de grado.

Tomando en cuenta el tipo de asignatura, se observa en la Figura 9 que las básicas/obligatorias representan un número más elevado de guías, siendo el 79% de las 350 guías analizadas. Con lo cual las optativas tienen el 16% y el prácticum quedó con el porcentaje más bajo, un 5% del total de guías.

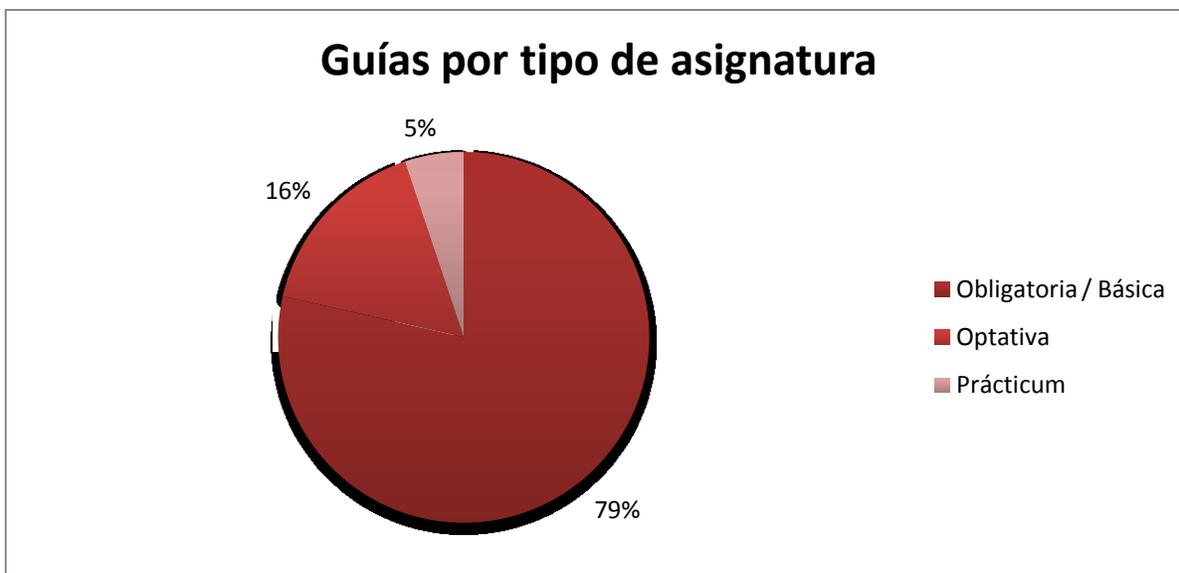


Figura 9. Guías por tipo de asignatura.

Una vez revisadas y analizadas las guías docentes, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 12) a nivel descriptivo.

Estadísticos descriptivos		
Conceptos	Ocurrencia	Frecuencia
Género	35	328
Mujer	24	178
Hombre	9	82
Sexo	5	30
Igualdad	27	172
Poder	4	59
Igualdad de género	10	67
Cultura	22	383
Segregación	2	5
Conciliación	0	0
Derechos sexuales	0	0
Estereotipos de género	2	4
Roles sociales	1	1
Roles culturales	0	0
Identidad	7	66
Política de igualdad	2	4
Equidad	7	106
Desigualdad	9	160
Desigualdad género	2	8
Igualdad de género	16	121
Discriminación	14	141
Roles género	4	16
Educación no sexista	1	3
Estereotipos sociales	0	0
No discriminación	5	25
Femenino	7	15
Masculino	3	5
Política de igualdad	1	1
Lenguaje no sexista	1	3
Estereotipo	3	9

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de guías docentes en los grados de educación.

Es posible observar (Tabla 12) de manera general que existen conceptos claramente visibles dentro de las guías docentes, como son: cultura, género, hombre e igualdad; en comparación con palabras como: segregación, educación y lenguaje no sexista, las cuales no aparecen dentro del análisis de las guías docentes.

Con respecto a la relación que se puede establecer entre el indicador frecuencia y el número de guías en que aparece cada uno de los conceptos, ésta es relativa a que una mayor frecuencia de un concepto no significa en consecuencia que éste aparezca en un mayor número de guías, tal es el caso del concepto cultura que tiene una mayor frecuencia a nivel general dentro de las guías docentes (350); sin embargo, al compararla con el concepto de género, éste se ubica en segundo lugar en cuanto a frecuencia si bien está presente en un mayor número de guías (35).

Para clarificar mejor estos resultados se organizaron dentro de la Figura 10, donde se aprecia el número de veces que aparece cada uno de los conceptos, es decir el indicador frecuencia dentro de las guías docentes.

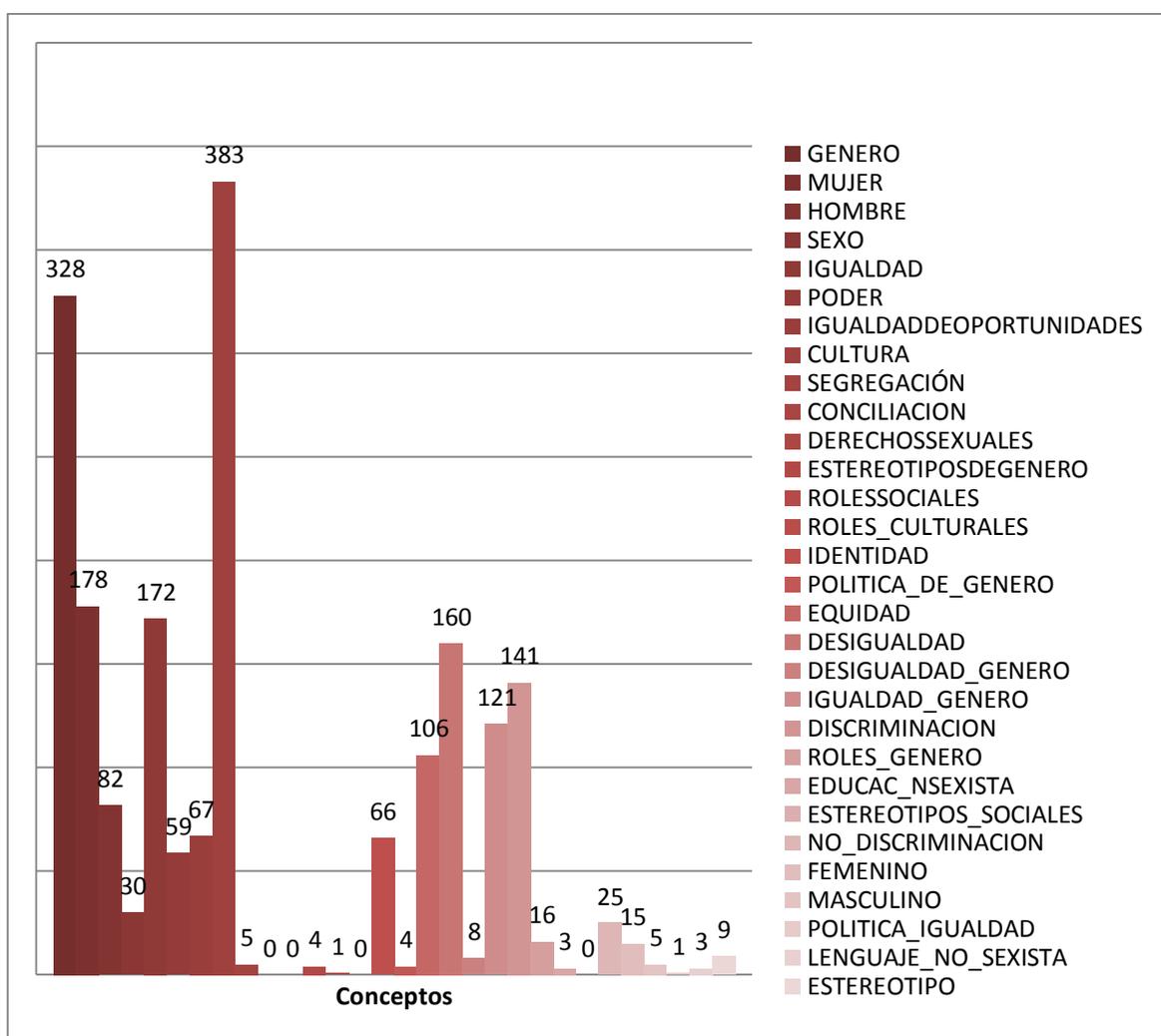


Figura 10. Presencia de conceptos relacionados con el género.

A partir de estos datos, se consideró pertinente reorganizarlos en base a tres categorías, la razón por la que se decidió realizar esta categorización obedece a que se buscó que el manejo de los conceptos fuera más sencillo, agrupándolos en base a características similares siguiendo como criterio su significado. En el caso de la primera categoría que tiene por nombre *género*, se consideraron aquellos conceptos que hagan referencia a un estatus, rol, percepción y construcción social del concepto que sobre las personas se realiza, sean hombres o mujeres. En la segunda categoría llamada *igualdad y equidad*, se consideró que ambos conceptos podían ser asociados, porque en una sociedad donde prevalece la igualdad entre sus integrantes, no importando su etnia, sexo o religión, seguramente existe una equidad entre sus integrantes; o viceversa, si existe una desigualdad marcada entre las personas que la integran, puede existir algún tipo de discriminación. Y la tercera categoría hace referencia a los conceptos que tienen relación con la presencia de documentos en los que se encuentra presente la política y el género, llamada *política del género*.

1. Género: mujer, hombre, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos, roles sociales y culturales.
2. Igualdad y equidad: oportunidades, desigualdad, identidad, discriminación, segregación y conciliación.
3. Política del género: lenguaje sexista, educación no sexista y política de igualdad.

Una vez conformadas dichas categorías y para identificar en qué apartados se encuentran más visibles estos conceptos dentro de las guías docentes, se tuvieron en cuenta dos indicadores que ayudaron en esta valoración. En primer lugar la *ocurrencia*, que buscaba determinar en qué apartados aparecían estos conceptos; y en segundo lugar la *frecuencia*, determinada por el número de veces con que aparecían las categorías empleadas en el análisis. Ambos indicadores fueron elegidos con la finalidad de evidenciar la relevancia de cada uno de los conceptos presentes en el tratamiento del género.

	Conceptos	Ocurrencia	Frecuencia
Género	Género	35	328
	Mujer	24	178
	Hombre	9	82
	Femenino	7	15
	Masculino	3	5
	Cultura	22	383
	Poder	4	59
	Estereotipo	3	9
	Roles sociales	1	1
	Roles culturales	0	0
	Sexo	5	30
Total		113	1090

Tabla 13. Resultados estadísticos de la categoría género.

Con respecto a la primera categoría *género* (mujer, hombre, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos, roles sociales y culturales), se identificó que el concepto de género presenta una mayor ocurrencia (35 guías), con una frecuencia de 328 veces, en comparación con el concepto de cultura que aparecía citado 383 veces, en tan sólo 22 guías; ambos conceptos fueron los que presentaron una mayor frecuencia sobre el resto de los otros conceptos de esta categoría.

En el caso del concepto *cultura*, su elevada frecuencia puede atribuirse a que es un concepto muy general que no incluye únicamente lo relacionado a una cultura androcéntrica o de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, sino que es más amplio; asimismo, los grados de educación es un contexto que favorece el uso de cultura como base de la disciplina.

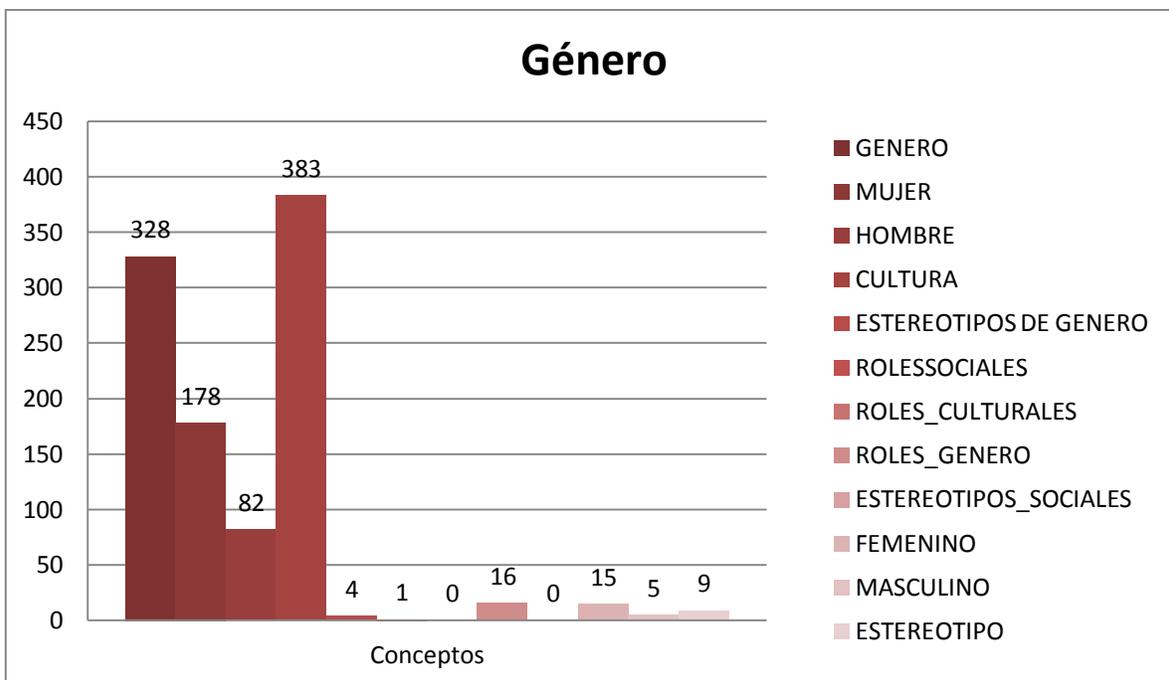


Figura 11. Frecuencias de la categoría género.

Los conceptos de cultura, género, mujer y hombre, presentan valores mayores, seguidos de roles de género, femenino y masculino; en cambio, los conceptos de roles sociales y roles culturales, su frecuencia es de 1 y 0, con lo cual son conceptos poco favorecidos dentro de la inclusión del género en las guías docentes, si bien son conceptos que fueron considerados para el análisis porque representaban una cercanía con el concepto de género (Figura 11).

En la categoría de *igualdad y equidad* (oportunidades, desigualdad, discriminación, segregación y conciliación), el concepto igualdad obtuvo el indicador de frecuencia más elevado, al mismo tiempo que aparece en el mayor número de guías analizadas. El segundo concepto en orden de frecuencia es desigualdad, cuya frecuencia es alta pero el número de guías donde aparece es muy reducido (9), representando tan sólo el 2,57% de las guías analizadas (ver Tabla 14).

	Conceptos	Ocurrencia	Frecuencia
Igualdad y equidad	Igualdad	27	172
	Igualdad de oportunidades	10	67
	Segregación	2	5
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Identidad	7	66
	Equidad	7	106
	Desigualdad	9	160
	Desigualdad género	2	8
	Igualdad género	16	121
	Discriminación	14	141
	No discriminación	5	25
Total		99	871

Tabla 14. Conceptos de la categoría igualdad y equidad.

Por último, el indicador de frecuencia de esta segunda categoría (*igualdad y equidad*) es claramente menor con respecto a la primera categoría (*género*). Gráficamente (ver Figura 12) es posible observar que los conceptos de segregación y conciliación son palabras no contempladas dentro de las guías, ya que su presencia es nula.

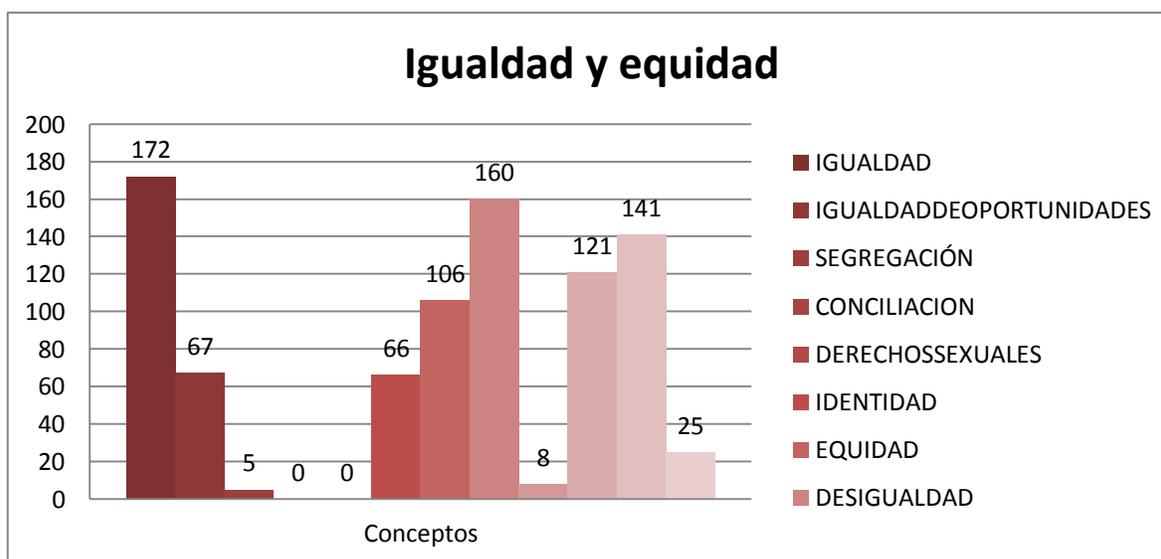


Figura 12. Frecuencias de la categoría igualdad y equidad.

En la tercera categoría de *política del género* (lenguaje sexista, educación no sexista y política de igualdad) los resultados muestran que los conceptos incluidos en ésta aparecen en sólo 5 guías de las 350 revisadas (1.43%). Asimismo, su frecuencia por palabra es baja ya que el máximo de apariciones de palabras por guía es de 4 (ver Tabla 15), por lo que la visibilidad de estos conceptos es relativamente nula con respecto a su inclusión dentro de las guías docentes.

	Conceptos	Ocurrencia	Frecuencia
Política del género	Política de género	2	4
	Educación no sexista	1	3
	Política de igualdad	1	1
	Lenguaje no sexista	1	3
Total		5	11

Tabla 15. Conceptos de la categoría política de género.

Con respecto a la Figura 13, se observa que tres de los cuatro conceptos considerados en esta última categoría (política de género, educación no sexista y lenguaje no sexistas) presentan valores similares en cuanto a su aparición en las guías docentes, datos que reflejan que aunque son tomados en cuenta, son conceptos que manifiestan estar poco presentes en el momento de elaborar los planes de estudio.

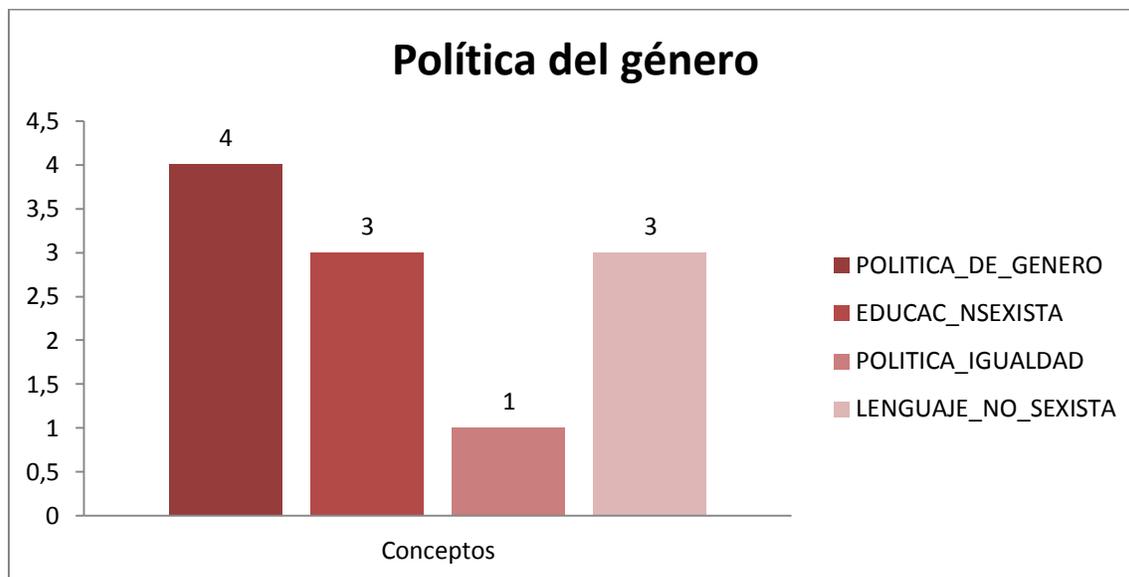


Figura 13. Frecuencias de la categoría política de género.

Una vez analizadas la ocurrencia y frecuencia de los conceptos relacionados con género, dentro de las guías docentes de manera general y a partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que las categorías de género, así como la de igualdad y equidad son la que manifestaron de manera general una mayor ocurrencia y frecuencia en las guías analizadas (n=350). Sin embargo, es interesante conocer en qué apartados de las guías estas palabras aparecen, por lo que se realizaron otros análisis de las categorías, desarrollados en los siguientes apartados.

4.1.1. Guías docentes por apartados

Para este análisis se tomaron en cuenta los seis apartados que forman parte de las guías docentes. A partir de éstos, se revisó de manera general la ocurrencia de los conceptos relacionados con género; en efecto, se observó que la frecuencia de los conceptos entre apartados variaba (ver Tabla 16).

Apartados de las guías	Ocurrencia	Frecuencia
Competencias	83	771
Objetivos	53	193
Contenidos	81	502
Resultados de Aprendizaje	15	71
Metodología y Evaluación	45	113
Bibliografía	70	354

Tabla 16. Ocurrencia y Frecuencias por apartados de guías docentes.

Con el objetivo de identificar qué conceptos eran más visibles en cada uno de los apartados de las guías docentes analizadas, se revisó en primer lugar el apartado de **competencias**, que muestra una frecuencia alta en cuanto a número de conceptos relacionados con género. Este resultado puede interpretarse como que es aquí donde se incluyen las competencias generales y básicas que los alumnos han de desarrollar en el grado, curso y asignatura que han elegido, por lo que conceptos como cultura, género discriminación e igualdad de oportunidades son fácilmente identificables dentro de este apartado (ver Tabla 17).

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género			
		Ocurrencia	Frecuencia
Competencias	Género	3	95
	Mujer	13	78
	Hombre	4	47
	Sexo	1	5
	Igualdad	7	70
	Poder	2	11
	Igualdad de oportunidades	3	22
	Cultura	10	90
	Segregación	0	0
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	1	1
	Roles sociales	0	0
	Roles culturales	0	0
	Identidad	2	17
	Política de igualdad	0	0
	Equidad	5	74
	Desigualdad	3	35
	Desigualdad de género	1	3
	Igualdad de género	8	87
	Discriminación	10	108
	Roles de género	4	12
	Educación no sexista	0	0
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	2	11
	Femenino	3	3
	Masculino	0	0
	Política de igualdad	0	0
Lenguaje no sexista	0	0	
Estereotipo	1	2	
Total		83	771

Tabla 17. Resultados de conceptos de género en el apartado de competencias.

Con respecto al apartado de **objetivos**, se puede observar en la Tabla 18 que la presencia de conceptos relacionados con género es visiblemente más baja con respecto al apartado de competencias. En este caso, los conceptos más empleados son: género, cultura, igualdad, mujer, igualdad y desigualdad, cuya frecuencia de aparición es mayor en comparación con conceptos como desigualdad, hombre y discriminación que presentan valores que los hacen menos visibles; por ejemplo, roles sociales o masculino son dos palabras que no aparecen en este apartado.

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género			
	Ocurrencia	Frecuencia	
Objetivos	Género	4	36
	Mujer	7	21
	Hombre	2	10
	Sexo	4	9
	Igualdad	9	22
	Poder	1	4
	Igualdad de oportunidades	1	6
	Cultura	3	20
	Segregación	1	1
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	1	1
	Roles sociales	0	0
	Roles culturales	0	0
	Identidad	1	6
	Política de igualdad	0	0
	Equidad	1	8
	Desigualdad	2	18
	Desigualdad de género	0	0
	Igualdad de género	6	12
	Discriminación	3	11
	Roles de género	0	0
	Educación no sexista	0	0
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	3	3
	Femenino	2	3
	Masculino	0	0
Política de igualdad	1	1	
Lenguaje no sexista	0	0	
Estereotipo	1	1	
Total	53	193	

Tabla 18. Resultados de conceptos de género en el apartado de objetivos.

Los resultados del tercer apartado, *contenidos*, mostraron que era la parte de las guías en el que aparecían un menor número de conceptos relacionados con género. Un concepto que apareció con una mayor frecuencia en este apartado, es el de poder, que manifestó una baja visibilidad en el resto de los apartados de una guía docente. En el caso de otras palabras como género, cultura e igualdad son conceptos que siguen apareciendo con una mayor frecuencia dentro de las guías docentes, incluso en el apartado de contenidos (ver Tabla 19).

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género

		Ocurrencia	Frecuencia
Contenidos	Género	20	121
	Mujer	7	16
	Hombre	1	4
	Sexo	2	7
	Igualdad	9	42
	Poder	3	18
	Igualdad de oportunidades	4	17
	Cultura	6	118
	Segregación	1	1
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	1	2
	Roles sociales	1	1
	Roles culturales	0	0
	Identidad	2	21
	Política de igualdad	1	2
	Equidad	2	13
	Desigualdad	6	75
	Desigualdad de género	2	5
	Igualdad de género	2	7
	Discriminación	2	15
	Roles de género	1	4
	Educación no sexista	0	0
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	0	0
	Femenino	3	4
	Masculino	1	1
Política de igualdad	0	0	
Lenguaje no sexista	1	2	
Estereotipo	3	6	
Total		81	502

Tabla 19. Resultados de conceptos de género en el apartado de contenidos.

Sobre el apartado que se refiere a *resultados de aprendizaje* fue más visible la ausencia de conceptos; si bien género, igualdad y cultura siguen apareciendo con mayor frecuencia en comparación que el resto de conceptos, también es notorio que dicha frecuencia no es tan alta como en los apartados de competencias y objetivos (ver Tabla 20).

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género

		Ocurrencia	Frecuencia
Resultados de aprendizaje	Género	1	7
	Mujer	1	8
	Hombre	1	7
	Sexo	0	0
	Igualdad	1	9
	Poder	2	3
	Igualdad de oportunidades	1	11
	Cultura	3	9
	Segregación	0	0
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	0	0
	Roles sociales	0	0
	Roles culturales	0	0
	Identidad	1	1
	Política de igualdad	0	0
	Equidad	1	3
	Desigualdad	1	2
	Desigualdad de género	0	0
	Igualdad de género	0	0
	Discriminación	1	1
	Roles de género	0	0
	Educación no sexista	0	0
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	1	10
	Femenino	0	0
	Masculino	0	0
	Política de igualdad	0	0
Lenguaje no sexista	0	0	
Estereotipo	0	0	
Total		15	71

Tabla 20. Resultados de conceptos de género en el apartado de resultados de aprendizaje.

El siguiente apartado de las guías en ser analizado fue el de *metodología y evaluación*, donde el género y los conceptos relacionados con éste presentaban una baja ocurrencia. Al observar la Tabla 21 se puede apreciar que los conceptos de género, cultura e igualdad se encuentran presente con una frecuencia notablemente mayor; en tanto que los conceptos roles de género, desigualdad, estereotipo y política de igualdad no aparecen en este apartado.

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género

		Ocurrencia	Frecuencia
Metodología y Evaluación	Género	2	5
	Mujer	3	3
	Hombre	2	2
	Sexo	1	2
	Igualdad	4	9
	Poder	2	8
	Igualdad de oportunidades	3	7
	Cultura	12	45
	Segregación	0	0
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	0	0
	Roles sociales	0	0
	Roles culturales	0	0
	Identidad	5	6
	Política de igualdad	0	0
	Equidad	1	1
	Desigualdad	2	6
	Desigualdad de género	0	0
	Igualdad de género	4	15
	Discriminación	1	1
	Roles de género	0	0
	Educación no sexista	0	0
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	1	1
	Femenino	1	1
	Masculino	0	0
Política de igualdad	0	0	
Lenguaje no sexista	1	1	
Estereotipo	0	0	
Total		45	113

Tabla 21. Resultados de conceptos de género en el apartado de metodología y evaluación.

En el último apartado, la *bibliografía*, se encontraron resultados que muestran que el número de conceptos relacionados con género aumenta, si bien en algunos casos es más visible con respecto a otros. Por ejemplo, género, igualdad y cultura siguen estando presentes con valores más elevados respecto a los otros (roles sociales, roles culturales, conciliación), que no aparecen dentro de este apartado. Un concepto que aparece en este apartado y que llama la atención es el de *mujer*, por lo que dentro de la bibliografía consultada y/o sugerida, los docentes han incluido aquella que hace referencia a las mujeres (ver Tabla 22).

Resultados por apartado en guías docentes y conceptos relacionados con género			
		Ocurrencia	Frecuencia
Bibliografía	Género	11	64
	Mujer	15	60
	Hombre	3	12
	Sexo	3	7
	Igualdad	6	20
	Poder	3	15
	Igualdad de oportunidades	2	6
	Cultura	8	102
	Segregación	2	3
	Conciliación	0	0
	Derechos sexuales	0	0
	Estereotipos de género	0	0
	Roles sociales	0	0
	Roles culturales	0	0
	Identidad	3	15
	Política de igualdad	1	2
	Equidad	1	8
	Desigualdad	5	24
	Desigualdad de género	0	0
	Igualdad de género	0	0
	Discriminación	1	5
	Roles de género	0	0
	Educación no sexista	1	3
	Estereotipos sociales	0	0
	No discriminación	0	0
	Femenino	2	4
	Masculino	3	4
Política de igualdad	0	0	
Lenguaje no sexista	0	0	
Estereotipo	0	0	
Total	70	354	

Tabla 22. Resultados de conceptos de género en el apartado de bibliografía.

Después de revisar los diferentes apartados de las guías docentes y las frecuencias obtenidas, es posible afirmar que el concepto de género aparece en un mayor número de guías en comparación con el concepto de cultura, el cual mantiene una mayor frecuencia en el apartado de contenidos, seguida de bibliografía y competencias.

Además se observó que no había una relación directa entre la frecuencia y ocurrencia de los conceptos en los diferentes apartados de las guías. Así por ejemplo, el concepto género en el

apartado de competencias aparece 95 veces y en contenidos aparece 134 veces. En cambio, el concepto mujer aparece 78 veces en las competencias y 16 en contenidos.

3.1.2. Por tipología de universidades.

Tras analizar la distribución de los conceptos en los diferentes apartados de las guías, es interesante conocer esta misma distribución en función de la tipología de universidad (uniprovinciales, gemelas y metropolitanas) a la que pertenece la guía.

Los conceptos se analizaron siguiendo la agrupación anterior de: género, igualdad y equidad, y política de género, tomando en consideración el comportamiento del indicador de frecuencia que presentan los conceptos.

Los resultados de la Tabla 12 muestran que de acuerdo al tipo de universidad, los conceptos de género, cultura y mujer, que pertenecen a la categoría género, muestran los valores más elevados en cuanto a frecuencia en las universidades *uniprovinciales* en comparación con las *gemelas* y por último las *metropolitanas*.

Si bien los conceptos género y cultura son los más frecuentes, en las universidades gemelas y metropolitanas el género está menos presente que la cultura, en comparación con las universidades uniprovinciales.

Categoría	Tipo de universidad			
	Conceptos	Gemelas	Metropolitanas	Uniprovinciales
Género	Género	92	34	202
	Mujer	28	4	146
	Hombre	24	1	57
	Poder	22	10	27
	Cultura	78	131	174
	Estereotipos de género	0	0	4
	Roles sociales	0	0	1
	Roles culturales	0	0	0
	Roles de género	6	1	9
	Estereotipos sociales	0	0	0
	Femenino	1	0	14
	Masculino	0	1	4
	Estereotipo	0	0	9
	Total	251	182	647
	Media³	2,56	2,56	3,57
Igualdad y equidad	Igualdad	27	2	143
	Igualdad de oportunidades	6	2	59
	Segregación	4	0	1
	Conciliación	0	0	0
	Derechos sexuales	0	0	0
	Identidad	21	4	41
	Equidad	26	40	40
	Desigualdad	20	42	98
	Desigualdad género	4	1	3
	Igualdad de género	12	65	44
	Discriminación	42	40	59
	No discriminación	3	0	22
	Total	165	196	510
Media	1,68	2,76	2,82	
Política del género	Política de género	2	2	0
	Educación no sexista	1	2	0
	Política de igualdad	0	0	1
	Lenguaje no sexista	0	0	3
	Total	3	4	4
	0,03	0,06	0,02	
Total	419	382	1161	
Media	4,28	5,38	6,41	

Tabla 23. Frecuencia por estrato de universidad y categorías.

³ La media, en el caso del análisis de las guías, se ha ponderado tomando en cuenta el número de guías analizadas de cada universidad.

Asimismo, al revisar los resultados por categorías tomando en cuenta los tres estratos de universidades, es visible como las universidades uniprovinciales tienen mayor frecuencia (1161) que universidades gemelas (419) y metropolitanas (382), en todas las categorías. Sin embargo, al ponderar este resultado con el número de guías analizadas, si bien las uniprovinciales siguen teniendo mayor frecuencia, son las metropolitanas quienes tienen mayor frecuencia relativa que las gemelas.

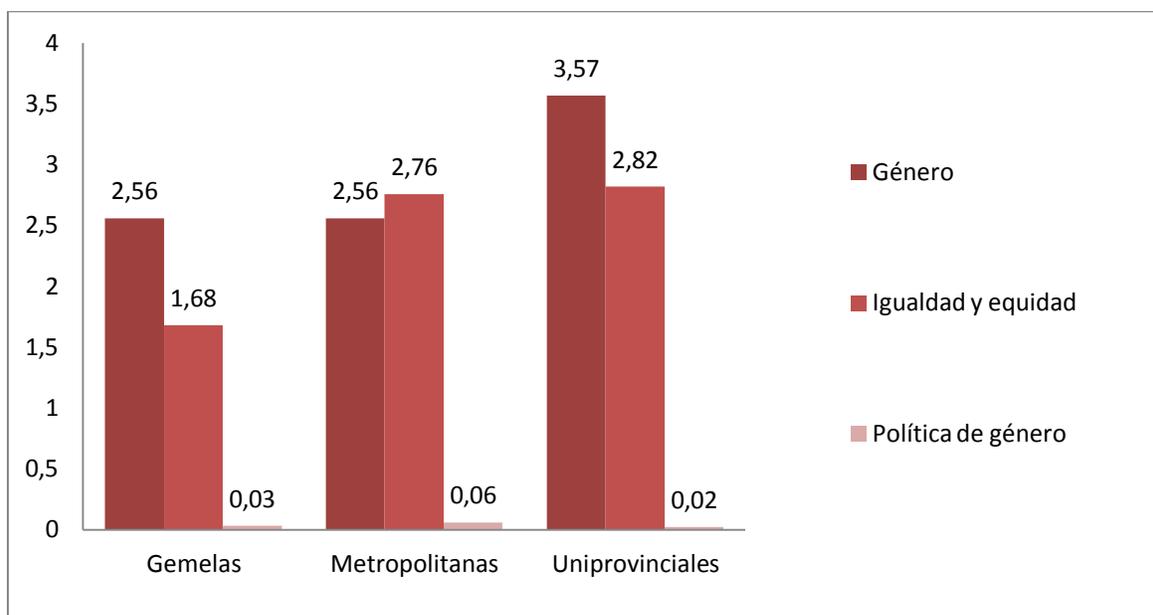


Figura 14. Frecuencia por tipo de universidad.

De acuerdo con la Figura 14, es posible observar que al comparar los tres estratos o tipos de universidad (uniprovinciales, gemelas y metropolitanas) existe una mayor frecuencia de los conceptos relacionados con la categoría de género en las uniprovinciales, que en el caso de las metropolitanas y gemelas, las cuales comparten la misma frecuencia en esta misma categoría.

En cuanto a la categoría de igualdad y equidad dentro, sigue siendo mayor en las uniprovinciales, seguida de las metropolitanas y al final se ubican las gemelas. Con respecto a la categoría de política de género, los resultados mostraron que su presencia era muy baja en los tres tipos de universidad.

3.1.3. Por grados.

Seguidamente se analizan los conceptos de las guías de acuerdo al tipo de grado al que pertenecen (*educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía*). Los resultados se muestran a continuación.

Categoría	Conceptos	Tipo de grado			
		Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	Pedagogía
Género	Género	81	114	88	45
	Mujer	44	60	38	36
	Hombre	21	38	8	15
	Poder	21	20	9	9
	Cultura	104	134	82	63
	Estereotipos de género	2	1	1	0
	Roles sociales	0	0	1	0
	Roles culturales	0	0	0	0
	Roles de género	12	1	2	1
	Estereotipos sociales	0	0	0	0
	Femenino	0	4	4	7
	Masculino	0	0	4	1
	Estereotipo	0	3	6	0
	Total	285	375	243	177
	Media⁴	3.70	3.05	2.89	2.68
Igualdad y equidad	Igualdad	59	71	18	24
	Igualdad de oportunidades	20	27	8	12
	Segregación	3	2	0	0
	Conciliación	0	0	0	0
	Derechos sexuales	0	0	0	0
	Identidad	17	25	15	9
	Equidad	29	43	15	19
	Desigualdad	30	60	36	34
	Desigualdad de género	4	2	2	0
	Igualdad de género	50	42	26	3
	Discriminación	23	66	29	23
	No discriminación	3	7	7	8
	Total	238	345	156	132
Media	3.09	2.80	1.86	2.00	

⁴ La media, en el caso del análisis de las guías, se ha ponderado tomando en cuenta el número de guías analizadas de cada universidad.

Política del género	Política de género	0	0	4	0
	Educación no sexista	1	2	0	0
	Política de igualdad	0	0	1	0
	Lenguaje no sexista	0	2	1	0
	Total	1	4	6	0
	Media	0.01	0.03	0.07	0.00
Total		524	724	405	309
Media		6.81	5.89	4.82	4.68

Tabla 24. Frecuencia por tipo de grado y categorías.

Con la Tabla 24 se identifican aquellos conceptos que aparecen con mayor frecuencia dentro de los cuatro grados de educación; los que presentaron mayores valores fueron cultura, género, e igualdad, que corresponden a las categorías género y la de igualdad y equidad, lo que hace parecer que hay un patrón similar en la frecuencia de estos conceptos en los diferentes grados. Prestando mayor atención, se ve que género tiene menor frecuencia que cultura en los grados de educación infantil, primaria y pedagogía; no obstante, el género tiene mayor frecuencia que cultura en el grado de educación social. También se puede observar que el grado que presentó una mayor ocurrencia de estos conceptos fue educación infantil, seguido de educación primaria, educación social y pedagogía.

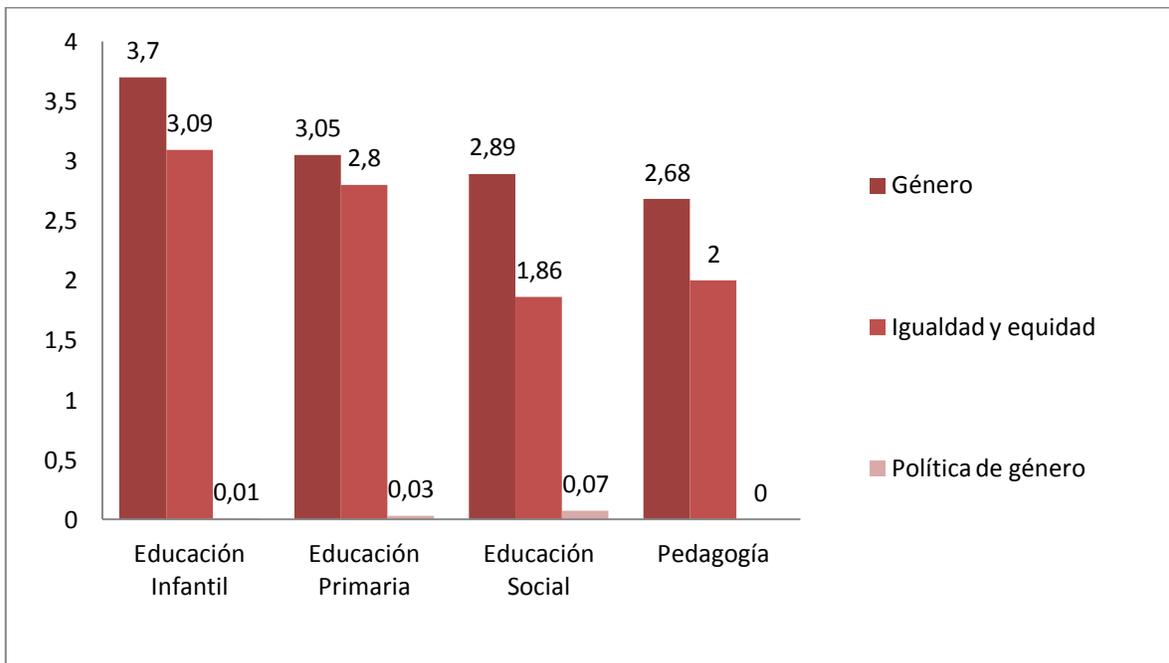


Figura 15. Gráfica de frecuencias por tipo de grados.

Los resultados por tipo de grado (Ver Figura 15) señalan que el grado con mayor ocurrencia es educación infantil (total de 724 conceptos emergidos), siendo la categoría género la que destaca sobre las categorías de igualdad y equidad, y política de género, donde su indicador de frecuencia es significativamente menor con respecto de la primera. En este caso, el patrón de frecuencia de las categorías es el mismo sin importar el grado desde el que se analiza.

3.1.3. Por asignaturas

Para realizar una comparación entre las frecuencias obtenidas en las diferentes asignaturas en que se organizan las guías docentes de los grados de educación, se tomó en cuenta la estructura de los planes de estudio de las universidades públicas españolas. Las asignaturas consideradas para este análisis fueron tres: obligatoria/básica, optativa y prácticum. De esta forma, los resultados se organizaron en base a la frecuencia con que aparecen las palabras relacionadas con género (ver Tabla 25).

Categoría	Tipo asignatura			
	Conceptos	Obligatoria / Básica	Optativa	Prácticum
Género	Género	270	57	1
	Mujer	124	52	2
	Hombre	72	9	1
	Poder	51	7	1
	Cultura	287	94	2
	Estereotipos de género	3	1	0
	Roles sociales	1	0	0
	Roles culturales	0	0	0
	Roles de género	13	1	2
	Estereotipos sociales	0	0	0
	Femenino	6	9	0
	Masculino	2	3	0
	Estereotipo	6	2	1
	Total	835	235	10
	Media⁵	3.04	4.12	0.56
Igualdad y equidad	Igualdad	154	15	3
	Igualdad de oportunidades	63	4	0
	Segregación	5	0	0
	Conciliación	0	0	0
	Derechos sexuales	0	0	0
	Identidad	59	6	1
	Equidad	79	25	2

⁵ La media, en el caso del análisis de las guías, se ha ponderado tomando en cuenta el número de guías analizadas de cada universidad.

	Desigualdad	149	10	1
	Desigualdad de género	8	0	0
	Igualdad de género	72	46	3
	Discriminación	119	18	4
	No discriminación	19	5	1
	Total	727	129	15
	Media	2.64	2.26	0.83
Política del género	Política de género	4	0	0
	Educación no sexista	1	2	0
	Política de igualdad	0	1	0
	Lenguaje no sexista	1	2	0
	Total	6	5	0
	Media	0.02	0.09	0.00
Total		1568	369	25
Media		5.70	6.47	1.39

Tabla 25. Frecuencia por tipo de asignatura.

Con respecto a los resultados de la Tabla 25, es posible identificar que los conceptos de cultura y género presentan un patrón similar en los tres tipos de asignaturas: género menos frecuente que cultura. Pero al ver conceptos como desigualdad y discriminación, en las asignaturas básicas/obligatorias el concepto desigualdad es más frecuente que el de discriminación, en comparación con los otros dos tipos de asignaturas.

Asimismo, las *básicas/obligatorias* (1568), poseen una mayor representatividad respecto de las *optativas* (369) y el *prácticum* (25), tomando en cuenta que los valores de estas últimas son más bajos. No obstante, en cuanto a la ocurrencia de género y conceptos relacionados con éste, son las asignaturas optativas (6.47) las que presentan valores más elevados, respecto de las básicas/obligatorias (5.70) y el prácticum (1.39) respectivamente.

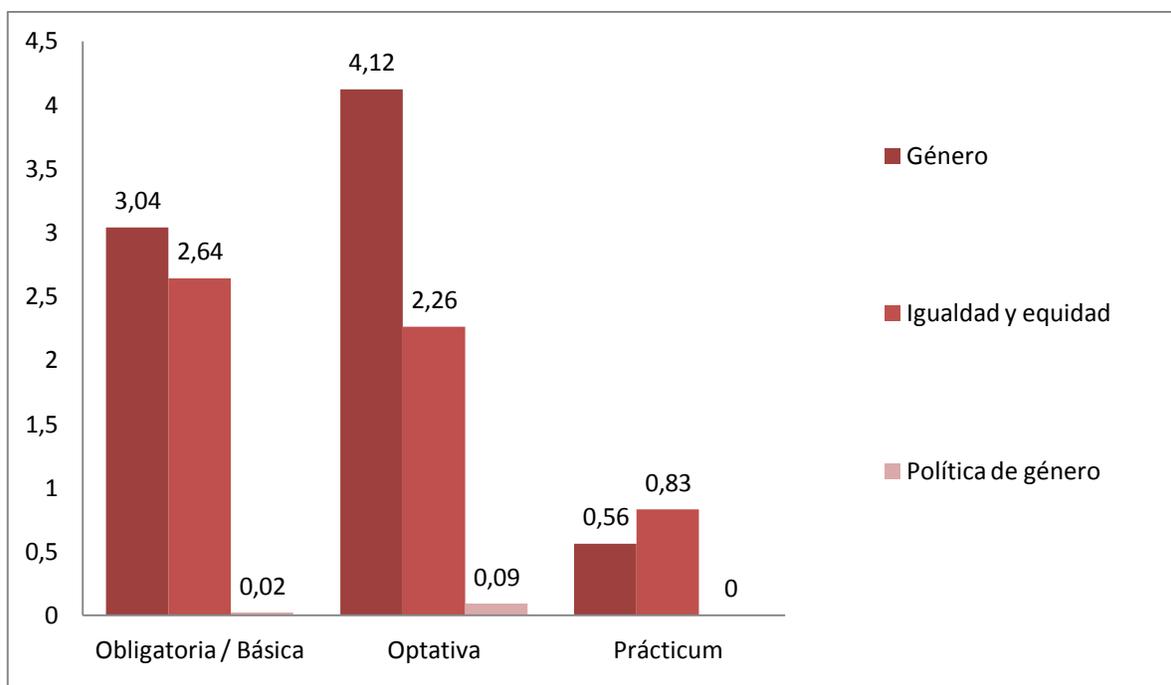


Figura 16. Frecuencias por tipo de asignatura.

En la Figura 16 se encuentran las frecuencias por tipo de asignaturas contempladas dentro de los planes de estudio, y se aprecia que la categoría género presenta los mayores valores de frecuencia en las asignaturas *optativas* y *básicas/obligatorias* pero no en *prácticum*. En el caso de la categoría política de género, sigue presentando valores muy bajos en comparación con las otras dos categorías.

3.1.3.1. Asignaturas con mayor presencia de conceptos relacionados con género.

Una vez revisadas las asignaturas por estratos (universidad, grado y asignatura), se realizó una nueva revisión con la finalidad de identificar aquellas asignaturas que presentaban una mayor presencia de conceptos relacionados con el tema de género. Así de las 357 analizadas, se puede ver en la Tabla 26 que son 35 las asignaturas que sobresalen. Las asignaturas con una mayor frecuencia de conceptos que más sobresalen son: *Educación para la Paz y la Igualdad* con un total de 120 palabras (destacando los conceptos de género, mujer, igualdad y discriminación), *Gènere i societat* con 69 palabras (con mayor frecuencia en género y mujer), *Educació per a la Ciutadania* con 38 palabras (sobresaliendo cultura e igualdad de género), *Desarrollo Educativo y Profesional de las Mujeres* con 34 palabras (destacando el concepto de mujer) e *Igualdad y perspectiva de género* que suma 31 conceptos (con un mayor foco en género).

Asignatura	Categoría			Total
	Género	Igualdad y equidad	Política de género	
Acció Socioeducativa per la Inclusió Social	15	5	0	20
Actividades experimentales para el descubrimiento del entorno	12	13	0	25
Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	7	7	0	14
Context Social i Gestió Escolar	4	9	0	13
Desarrollo Educativo y Profesional de las Mujeres	32	2	0	34
Desenvolupament Cultural Comunitari	9	3	0	12
Diversidad socio-cultural	2	11	0	13
Educació per a la Ciutadania	23	14	1	38
Educación intercultural	11	1	0	12
Educación para la Paz y la Igualdad	60	60	0	120
Educación en igualdad de género	12	5	1	18
Ensino e Aprendizaxe das Ciencias Sociais I	11	8	0	19
Estructura familiar y estilos de vida	11	8	0	19
Fundamentos de Psicología Aplicada a la Educación	9	6	0	15
Gènere i societat	60	7	2	69
Història de l'escola	8	5	0	13
Igualdad y perspectiva de género	24	7	0	31
Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural	9	4	0	13
Multiculturalismo, ciudadanía y educación	4	6	0	10
Procesos Sociales Básicos en la Educación	11	11	0	22
Processos i Contextos Educatius	11	11	0	22
Religió, cultura i valors	10	2	0	12
Sociedad, Familia y Escuela	8	6	0	14
Societat, Ciència i Cultura	13	10	0	23
Societat, Ciència i Cultura	13	10	0	23
Societat, cultura i educació	12	7	0	19
Societat, Família i Educació	9	5	0	14
Societat, Família i Escola I	10	8	0	18
Sociología	15	11	0	26
Sociología de la educación	10	6	0	16
Sociología de la Educación	11	8	0	19
Sociología y Antropología de la Educación	8	2	0	10
Sociología y Psicología Social de la Educación	16	10	0	26
Socioloxía da Educación	14	2	0	16
Treball Social i Discriminació	3	8	0	11

Tabla 26. Asignaturas con mayor presencia de género.

Como se puede observar en la tabla anterior los conceptos en que coinciden estas asignaturas son los de género y mujer, cuya frecuencia es considerablemente mayor respecto al resto de los conceptos, también es posible observar que conceptos como conciliación y segregación no aparecen en el contenido de las guías docentes de estas asignaturas.

En resumen, los resultados de las guías muestran que, con respecto al tipo de universidad, grado y asignatura a la que pertenecen, prevalece la presencia de universidades uniprovinciales, el grado que más sobresale es educación infantil y el tipo de asignatura con mayor frecuencia de conceptos son las optativas. Con respecto a las tres categorías utilizadas para el análisis de contenido sobresale la categoría de género, siendo los conceptos de género, cultura, mujer e igualdad, los que mantienen valores más elevados con respecto a los otros conceptos englobados en esta categoría.

Para lograr un mayor conocimiento de los posibles factores que intervienen en que el género sea incluido o no dentro de los planes de estudio y se vea visibilizado dentro de las guías docentes, se presenta el siguiente apartado que aborda la opinión del profesorado encargado de coordinar y elaborar las guías docentes, así como de impartir las diferentes asignaturas que integran el plan de estudios de los grados de educación.

3.2. De los cuestionarios

Una vez administrado el cuestionario se realizaron los análisis oportunos para dar respuesta a los objetivos del estudio. Cabe recordar que el instrumento se envió a 357 docentes universitarios, de los cuales respondieron 188 (52.66%).

3.2.1. Validez y fiabilidad.

Se aplicó el principio de validez de constructo, utilizando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por medio del método de estimación Máxima Verosimilitud, con una rotación factorial oblicua Promax, alternando entre la fijación del número de factores a emerger (mediante la sugerencia del *Scree Plot*) y un *eigenvalue* mayor a la unidad; y estableciendo un valor mínimo para los coeficientes de .40.

El objetivo del primer análisis era conocer la estructura factorial del cuestionario a grandes rasgos; es decir, a nivel teórico, se construyó el cuestionario de acuerdo a dos dimensiones (1. Tratamiento del género en los planes de estudio y 2. Inclusión del género en los planes de estudio), por lo que el AFE permitió conocer si había dos factores que representen estas dos dimensiones.

En el primer análisis, se introdujeron todos los ítems del cuestionario, pero los resultados no fueron claros, así que se necesitaron de diversos análisis para conseguir un modelo claro y válido, al cual se le llamó **primer modelo**.

En el primer modelo, los resultados de la prueba KMO (.897) y los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .05$) en las dimensiones del cuestionario revelaron que se podía continuar con el análisis del modelo. De este primer análisis emergieron 4 factores, que explicaban 50,88% de la varianza del modelo, tomando en cuenta el total de los 25 ítems del cuestionario.

Pero al observar el gráfico del *Scree Plot*, éste sugirió tres factores en vez de cuatro (ver en 5); además, tomando en cuenta la *Pattern matrix*, el factor 4 sólo se componía de un ítem –el cual también presentó un coeficiente en otro factor–, por lo que se decidió fijar el modelo a tres factores en el siguiente análisis.

El segundo análisis se realizó fijándolo a tres factores; los resultados de la prueba KMO (.897) y los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .05$) informaron de la adecuación del modelo para seguir con análisis. En este caso, emergieron tres factores, que explicaron el 48,19% de la varianza; pero la *Pattern Matrix* mostró coeficientes menores de .40 para los ítems 14, 18 y 22, por lo que debían ser eliminados en el siguiente análisis.

Al realizar un nuevo análisis, eliminando los ítems 14, 18 y 22, y manteniendo el modelo fijado a tres factores, se obtuvieron resultados favorables para seguir con el análisis (KMO = .907; Bartlett = $p < .05$). El modelo emergió con tres factores y una varianza explicada del 52.15%; no obstante, la *Pattern Matrix* sugirió eliminar el ítem 6, y presentó el factor 3 con tan sólo dos ítems. Aunque el *Scree Plot* siguió señalando que el modelo debía tener tres factores, el objetivo del AFE era reducir los ítems del cuestionario al mínimo número de factores posibles que lo explicasen; por lo tanto, se optó por fijar el modelo a dos factores en vez de eliminar otro ítem.

En un cuarto análisis, se fijó el modelo a 2 factores con 21 ítems, y se obtuvieron valores de KMO (.907) y de Bartlett ($p < .05$) adecuados. El **primer modelo** emergió finalmente con dos factores que explicaban el 46.78% de la varianza, obteniéndose así una matriz clara, sin necesidad de eliminar ningún ítem y con los factores bien formados, que dieron como resultado el modelo definitivo (Tabla 27). Para facilitar su lectura, se dio un nombre a cada uno de estos factores en base a los ítems que los componían.

Ítems	Factor	
	Importancia del género dentro de los planes de estudio	Tratamiento del género en los planes de estudio
i4	.937	
i3	.927	
i2	.819	
i5	.811	
i1	.809	
i8	.786	
i10	.733	
i12	.697	
i9	.668	
i15	.548	
i11	.544	
i6	.503	
i13	.442	
i7	.436	
i23		.695
i17		.664
i16		.648

i19		.638
i20		.631
i24		.566
i25		.514
i21		.456

Tabla 27. Estructura factorial del Modelo 1

Un segundo paso cuando se consiguió el **primer modelo** definitivo, fue testar su fiabilidad o consistencia interna; sin embargo, tan sólo puede hacerse cuando la escala (o el factor en este caso) a testar es unidimensional o unifactorial. Para comprobarlo, se sometieron los dos factores emergidos en el modelo anterior (ver tabla 1) a un AFE por separado; si presentaban un solo factor, se confirmaba su unidimensionalidad; pero si presentaban una estructura factorial más compleja (más de un factor) significa que se trataba de factores de segundo orden, es decir, supeditados a un factor de primer orden del cual emergían.

Por lo tanto, sometimos el factor “importancia del género dentro de los planes de estudio” y el factor “tratamiento del género en los planes de estudio” a un nuevo AFE separadamente. En cuanto al factor “tratamiento del género en los planes de estudio”, utilizando los mismos criterios que en el caso anterior, se introdujeron los ocho ítems que lo componían en el análisis.

Los resultados preliminares del segundo modelo constataron que el valor de KMO (.839) y los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.05$) permitían seguir con el análisis del modelo; los datos revelaron dos factores que explicaban el 44.60% de la varianza del modelo. El segundo modelo se formó de acuerdo a dos factores claramente definidos y sin la necesidad de eliminación de ítems (Tabla 28), es decir, el factor “tratamiento del género en los planes de estudio” demostró ser multidimensional. A los factores de segundo orden se les dio el nombre de “presencia del género” y “frecuencia del género”, respectivamente.

Ítems	Factor	
	Importancia del género dentro de los planes de estudio	Tratamiento del género en los planes de estudio
i17	.904	
i16	.828	
i19	.546	
i20		.596
i24		.578
i23		.566
i21		.544
i25		.495

Tabla 28. Estructura factorial del Modelo 2

Seguidamente, se analizó el **tercer modelo** (factor “importancia del género dentro de los planes de estudio” de la tabla 1), sin fijar factores. El valor de KMO (.921) y de Barlett ($p < .05$) revelaron que era conveniente seguir con el análisis del tercer modelo; los datos mostraron una varianza explicada del 64.48%, emergiendo dos factores. De acuerdo con lo que se observó en la *Pattern Matrix*, los coeficientes de los ítems 6 y 7 eran menores a .40, así que debían ser eliminados en el siguiente análisis; asimismo, el segundo factor se componía de tan sólo dos ítems. Por estos motivos, y dado que el objetivo principal –como se ha mencionado anteriormente- era obtener el mínimo número de factores que representasen el constructo, era preferible fijar el modelo a un número de factores menor antes que eliminar ítems.

En el siguiente análisis del tercer modelo, se fijó el modelo a un factor sin eliminar ningún ítem (KMO = .921; Barlett $p < .05$). El modelo obtuvo una varianza explicada del 50.046% con un solo factor. Tomando en cuenta la *Pattern Matrix*, el ítem 7 siguió presentando problemas, pues tenía un coeficiente menor de .40, teniendo que ser eliminado.

Se realizó otro análisis del modelo, fijando a un factor y sin el ítem 7 (KMO = .921; Barlett $p < .05$), explicando el 52.78% de la varianza del factor. Dada la claridad de la *Pattern Matrix*, el tercer modelo se presenta en la Tabla 29; del mismo modo, y al emerger con un solo factor (representando la unidimensionalidad del factor), se ha mantuvo el nombre de “importancia del género dentro de los planes de estudio”.

Ítems	Factor
	Importancia del género dentro de los planes de estudio
i4	.889
i3	.887
i2	.820
i8	.820
i1	.800
i5	.772
i10	.761
i12	.748
i9	.729
i13	.535
i15	.520
i11	.510
i6	.469

Tabla 29. Estructura factorial del Modelo 3

Después de obtener el modelo definitivo (tres factores en total), era necesario analizar su fiabilidad o consistencia interna; lo cual se pudo hacer ya que se comprobó su unidimensionalidad con el AFE. Para analizar su fiabilidad, se decidió realizar la prueba estadística de alfa de Cronbach; cuya puntuación, si es mayor de .70, indica una elevada consistencia interna de la escala o factor y, por lo tanto, una elevada fiabilidad.

En la tabla 4 se muestran los valores de alfa para cada uno de los factores; como se puede observar, todos los valores son mayores de .70, si bien el factor “frecuencia del género” es el más bajo. No obstante, se analizó también si el valor de alfa de cada escala aumentaría al quitar uno de sus ítems y, en todos los casos, la prueba fue negativa; por lo cual todos los ítems que pertenecían a cada factor eran necesarios para su consistencia interna.

Estos resultados señalaron que, para que el factor “frecuencia del género” aumentase su fiabilidad (valor del alfa) debía incorporarse algún otro ítem que, de acuerdo a la lógica teórica que sustenta el factor, pudiese incrementar su consistencia interna, ver Tabla 30.

Factores	Alfa de Cronbach basada en elementos tipificados	N° de ítems
Ocurrencia del género	.804	3
Frecuencia del género	.716	5
Importancia del género en los planes de estudio	.932	13

Tabla 30. Fiabilidad de los factores

Por lo tanto, una vez definidos los factores, se obtuvo el modelo resultante siguiente:

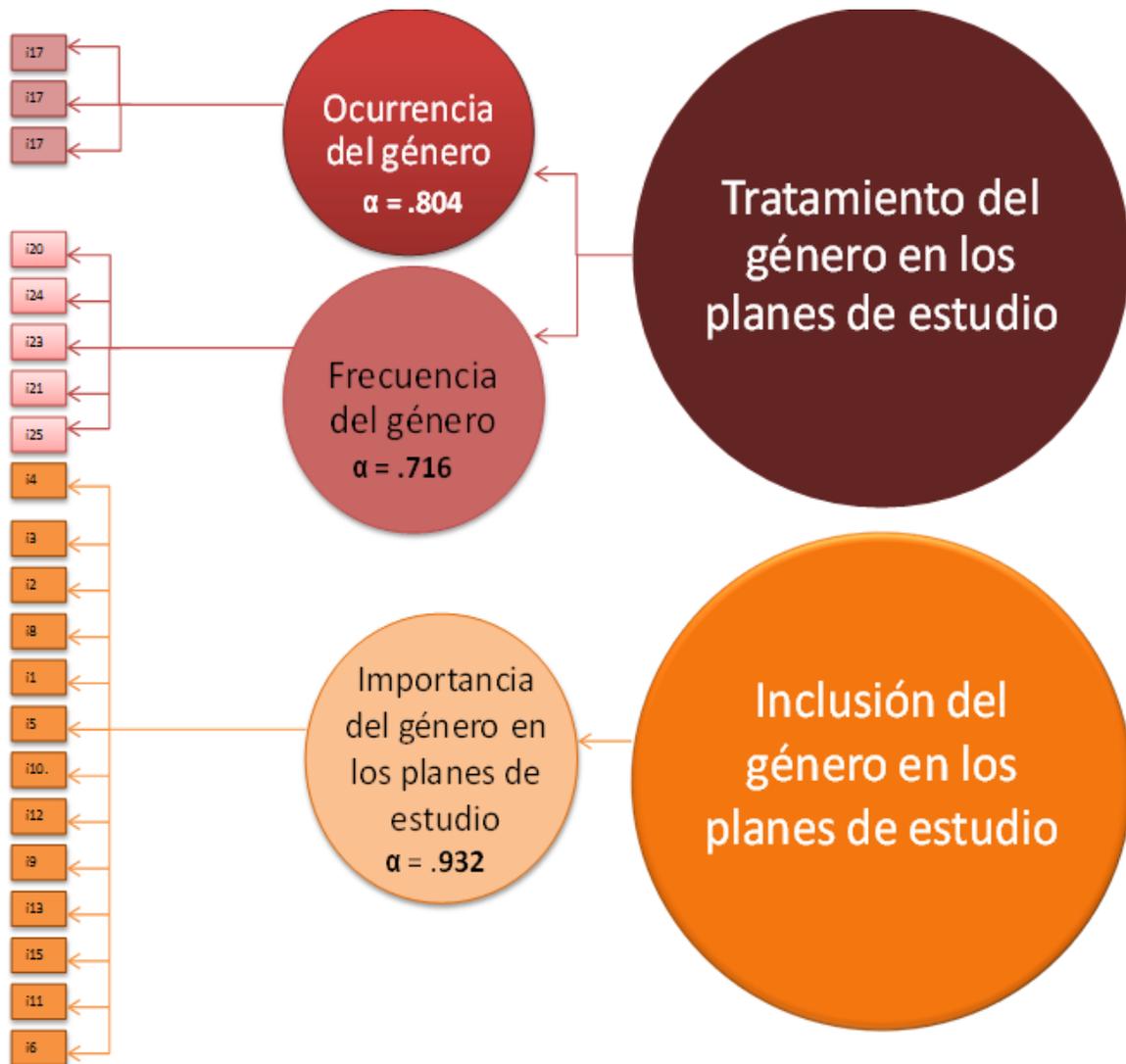


Figura 17. Factores obtenidos del cuestionario

Para entender el modelo anterior se definieron los factores. El primer factor llamado “ocurrencia del género” se refiere a la incorporación del género dentro de los planes de estudio de los grados de educación. De manera general representa aquellos conceptos relacionados con el tema del género y la medida en qué deben considerarse en las guías docentes. Los ítems que representan mayor importancia son el 16 (.904) y el 17 (.828), que hacen referencia a los conceptos que los profesores consideran más importantes para ser incluidos dentro de las guías docentes y que se refieren a los relacionados con género, estereotipos, igualdad de oportunidades y equidad (ver Tabla 31).

Ítem	Coeficiente
17. Género (mujer, hombre, sexo, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos, roles sociales y culturales)	.904
16. ¿En qué medida es importante considerar los temas de género, estereotipos, igualdad de oportunidades y equidad dentro de las guías docentes?	.828

Tabla 31. Ítems más importantes del factor ocurrencia del género

El segundo factor “frecuencia del género” se refiere a las causas que provocan que este tema sea tratado continuamente por los docentes dentro de las asignaturas y que sea también incluido dentro de las guías docentes de cada una de las asignaturas que integran los planes de estudio de los cuatro grados de educación. Es posible observar (Tabla 32) que los ítems 20 (.596) y 24 (.578) son los más representativos de este factor y hacen alusión a que la frecuencia de género en las guías docentes y están relacionados con conceptos de como: equidad, igualdad, hombre, mujer, etc. y que son visibles en el contenido de los diferentes apartados de las guías docentes.

Ítem	Coeficiente
20. ¿En su experiencia se trabaja el tema del género dentro de las asignaturas aunque sus contenidos no se encuentren directamente relacionados con la perspectiva de género?	.596
24. ¿La frecuencia con que aparecen conceptos relacionados con el tema de género (equidad, igualdad, hombre, mujer, estereotipos, etc....) refleja que este tema es importante dentro de la formación de los futuros docentes?	.578

Tabla 32. Ítems más importantes del factor frecuencia del género

Estos dos factores forman parte de un factor de primer orden (o más global) llamado “tratamiento del género en los planes de estudio”, que consiste en la forma en que el tema del género es considerado dentro del currículum y la importancia que las universidades le otorgan.

En cuanto al tercer factor, hace referencia a la “importancia del género dentro de los planes de estudio”, que de manera general aborda la inclusión que sobre este tema se hace en los planes de estudio tomando en cuenta el marco normativo vigente para la aprobación de los planes de estudio en los grados y el papel que juega el sistema universitario y su autonomía al momento de elaborar dichos planes (ver Tabla 33).

Ítem	Coficiente
4. ¿Considera que es adecuado que el tema del género sea tomado en cuenta dentro del Real Decreto del Estatuto del Estudiante?	.889
3. ¿Considera que es adecuado que el tema de género se recoja en la Ley Orgánica de Universidades?	.887

Tabla 33. Ítems más importantes del factor importancia del género

Tomando en cuenta la importancia de los ítems que componían este factor fue posible identificar que son el ítem 4 (.889) y 3 (.887) los más representativos. En estos ítems se preguntó a los docentes universitarios sobre la importancia que tiene para ellos que el tema del género sea recogido en documentos tales como el Real Decreto del estudiante y la LOU (Ley Orgánica de Universidades), documentos normativos dentro del contexto universitario.

3.2.1.1. Depuración de los datos

En este apartado se consideró importante realizar un análisis con la finalidad de detectar los datos que se encontraban fuera de rango u outliers, por lo que se revisó la pureza de los datos recolectados y se examinó la normalidad de éstos. El análisis reveló que no existía evidencia de outliers o datos fuera de rango en los factores "ocurrencia del género" y "frecuencia del género" (Figura 18); sin embargo en el caso del factor "importancia del género" los resultados mostraban la presencia de tres casos que se encontraban fuera de rango (casos 173, 579 y 619).

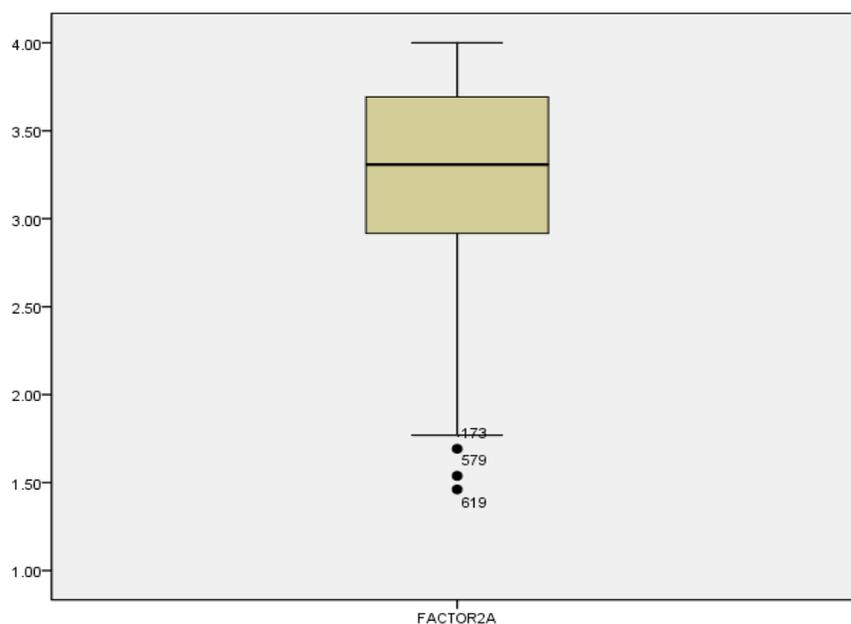


Figura 18. Outliers o datos fuera de rango

Con tal de evitar problemas en los análisis estadísticos, se eliminaron los casos mencionados anteriormente de la base de datos. Posteriormente se revisó la normalidad de la muestra en cada factor, obteniéndose los valores de asimetría y curtosis de cada uno de ellos (Tabla 34).

FACTOR	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.
Ocurrencia del género	.076	.178	-1.607	.355
Frecuencia del género	-.289	.178	-.921	.355
Importancia del género	-.760	.178	.298	.355

Tabla 34. Asimetría y curtosis de los factores.

Los datos anteriores informan de una tendencia asimétrica en la muestra recogida para cada uno de los factores; si bien la tendencia asimétrica es negativa, ésta informa que las puntuaciones medias de los docentes se concentran en la zona izquierda de la curva, es decir, en los valores bajos de la escala de valoración.

Los datos fueron examinados para multicolinealidad y no normalidad multivariante. En primer lugar, el análisis de colinealidad reveló valores de tolerancia (0.38 hasta 0.71), factores de inflación de más de 0.10 y la varianza (1.41 a 2.65) a menos de 10. Estas estimaciones indican que no hay evidencia de multicolinealidad entre los datos. Valores de curtosis y valores de Kolmogorov-Smirnov-Z indican no normalidad univariable de las medidas. En segundo lugar, dos casos distantes multivariados con una contribución sustancialmente diferente a curtosis multivariante normalizado se eliminan de todos los análisis. El análisis reveló una normalidad Yuan, Lambert y estimación normalizada de Fouladi mayor que 5 (87.95). Estas estimaciones indican una evidencia de la no normalidad multivariante entre los datos (Bentler, 2005).

A partir de los resultados encontrados se observó la necesidad de aplicar pruebas no paramétricas en los datos asumiendo la no normalidad de la muestra.

3.2.2. Resultados Descriptivos

Considerando que es importante conocer en qué grado estos factores son percibidos por los docentes, la Tabla 35 presenta las medias y las desviaciones típicas de cada factor emergido. Se observa que los docentes perciben que el género es importante en los planes de estudio (3.23) tomando en cuenta su desviación típica (.54) que nos muestra que las respuestas de los profesores estuvieron entre 2.75 y 3.85; en cuanto a la ocurrencia es posible observar una baja ocurrencia (1.92) con una desviación típica que ubica las respuestas otorgadas en este facto entre el 1.12 y

2,72; en cuanto a la frecuencia la media denota un 1.92, con lo cual las respuestas aquí se ubicaron entre el 1.45 y 2.62 ; por lo que de acuerdo con la opinión del profesorado es importante la presencia del género dentro de las guías docentes de los grados de educación.

Factor	Media	Desviación típica
1.Ocurrencia del Género	1.92	.80
2.Frecuencia del Género	2.03	.58
3.Importancia del género	3.23	.54

Tabla 35. Factores de estadísticos de análisis exploratorio

En cuanto al perfil del profesorado las variables que se tomaron en cuenta fueron: el sexo, la categoría profesional, el rol del docente según la asignatura analizada, edad del profesorado, y experiencia en la docencia universitaria. Asimismo, también se analizaron las respuestas de acuerdo al tipo de universidad, de grado y de asignatura.

En cuanto a la variable sexo, los datos nos muestran que de los 188 profesores que respondieron al cuestionario el 59.8% corresponde al sexo femenino y sólo el 40.2% al masculino. Este dato informa de que las opiniones presentadas en los cuestionarios provienen en mayor medida de docentes el sexo femenino.

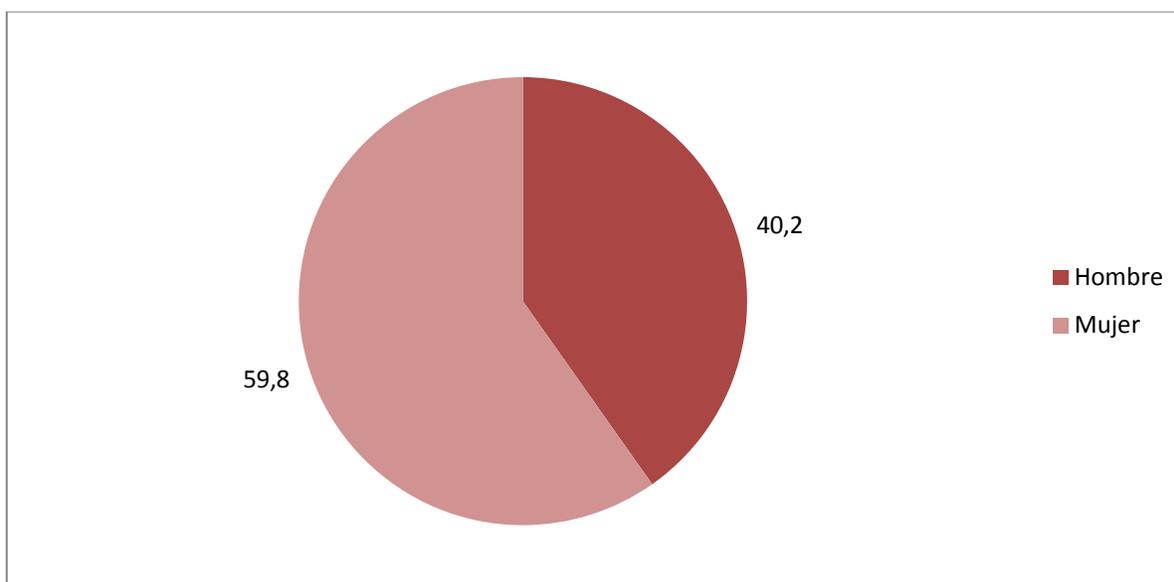


Figura 19. Frecuencia de la variable sexo de acuerdo al perfil del profesorado.

Con respecto a la variable categoría profesional del profesorado, el 43.9% de los encuestados dijeron tener la categoría de profesor/a agregado/a o titular, seguido de las categorías de profesor/a asociado/a con un 17.9%, profesor/a lector/a o contratado/a doctor/a 14.5%, u Otro 10.4%, que fueron las más representativas de esta variable, en comparación con la de profesor/a catedrático/a 5.2% o la de investigador/a postdoctoral 1.7% que indicaron que un porcentaje muy pequeño de los profesores que poseen esta categorías respondieron el instrumento (ver Figura 20).

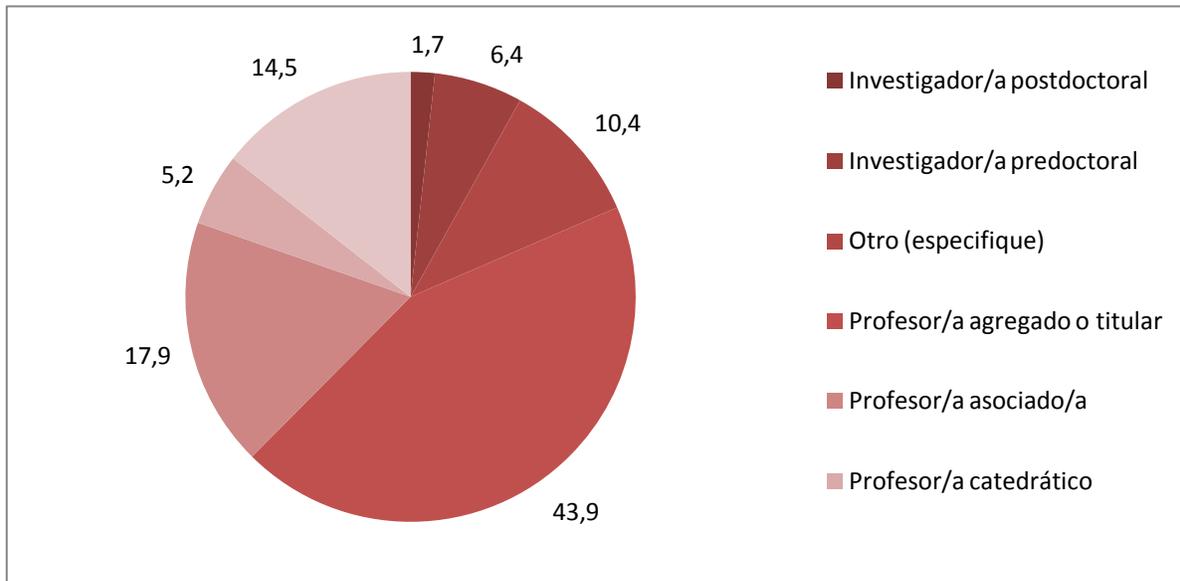


Figura 20. Frecuencia de la variable categoría profesional de acuerdo al perfil del profesorado

En la variable de rol por asignatura, fue el papel de profesor que imparte asignatura el que presentó un porcentaje mayor (54.3%) respecto a un rol que involucrase tanto la coordinación como la impartición de la asignatura (31.2%) (ver Figura 21).

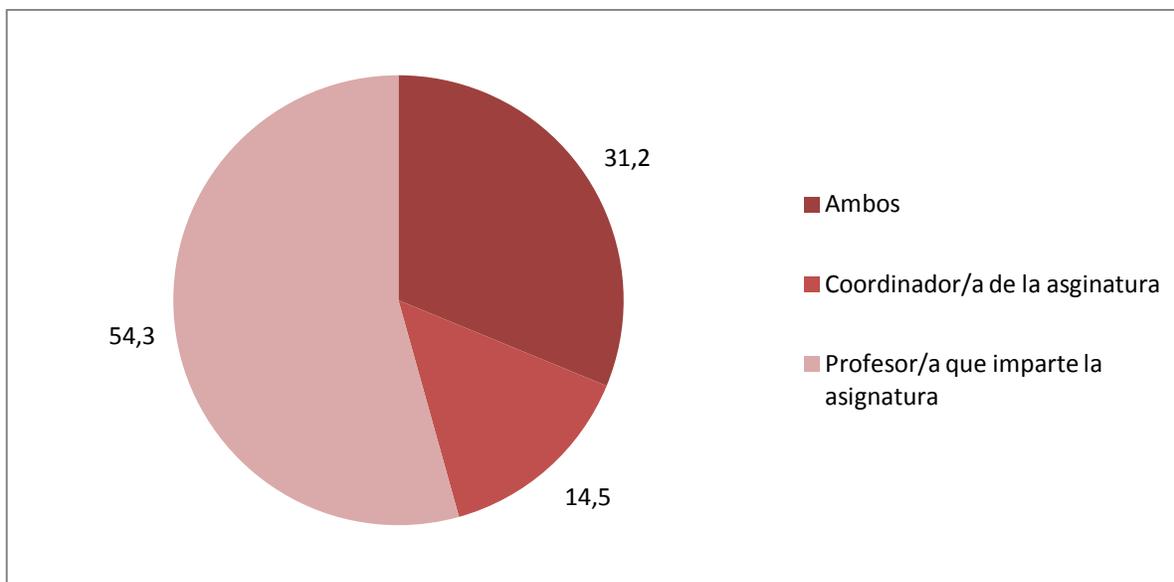


Figura 21. Frecuencia de la variable rol por asignatura de acuerdo al perfil del profesorado.

La variable edad presentó una media de 45.10 y una desviación típica de 10.31; lo que significa que los docentes que contestaron el cuestionario se encontraban entre los 34 y los 55 años aproximadamente. Con tal de poder realizar otros tipos de análisis posteriores, se decidió organizar la información de esta variable en cuartiles; de esta forma fue posible identificar que un 63% de los profesores/as que contestaron al cuestionario se ubica en el tercer cuartil, lo que denota que cuentan con una edad que va de los 41-50 años, y un 33% tiene 40 años o menos; el resto de los profesores/as, 4%, se ubica en el rango de los 51 a 60 años (ver Figura 22).

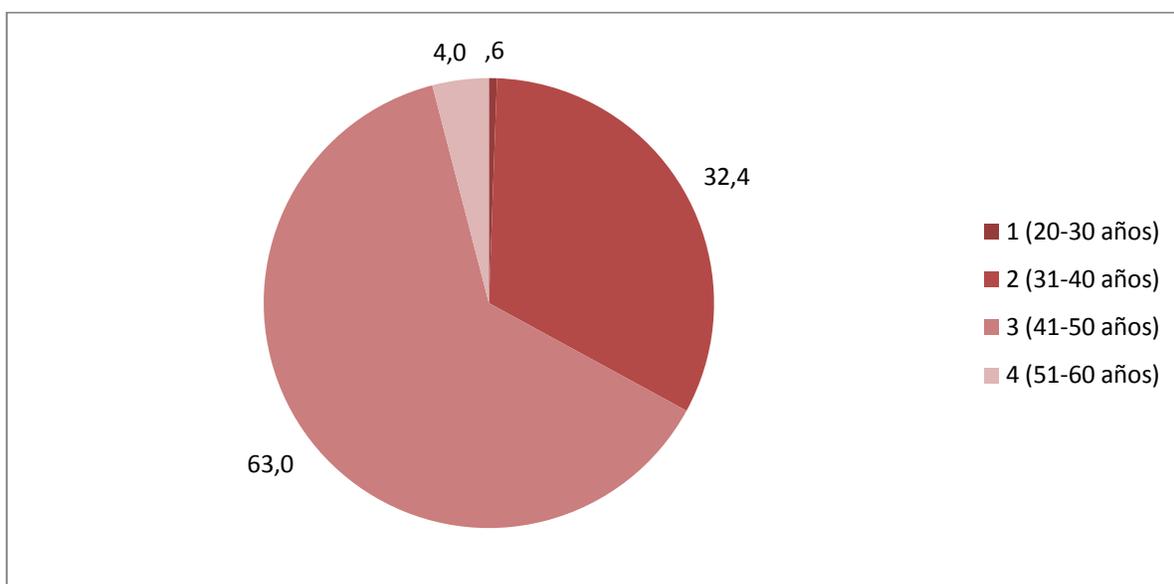


Figura 22. Frecuencia de la variable edad de acuerdo al perfil del profesorado.

La variable experiencia en la docencia universitaria, presentó una media de 15.20 y una desviación típica de 9.39; lo que significa que los docentes que contestaron el cuestionario se encontraban entre 5 y los 24 años aproximadamente de experiencia.

En la variable experiencia en la docencia universitaria los datos organizados por cuartiles; presentaron frecuencias parecidas, es decir que un 72.2 % de la muestra tomada de los profesores/as universitarios mas de del 50% tiene entre 1-a 20 años de experiencia docente y solo el 27.8% se ubicaron entre 21-40 años de experiencia (Figura 23).

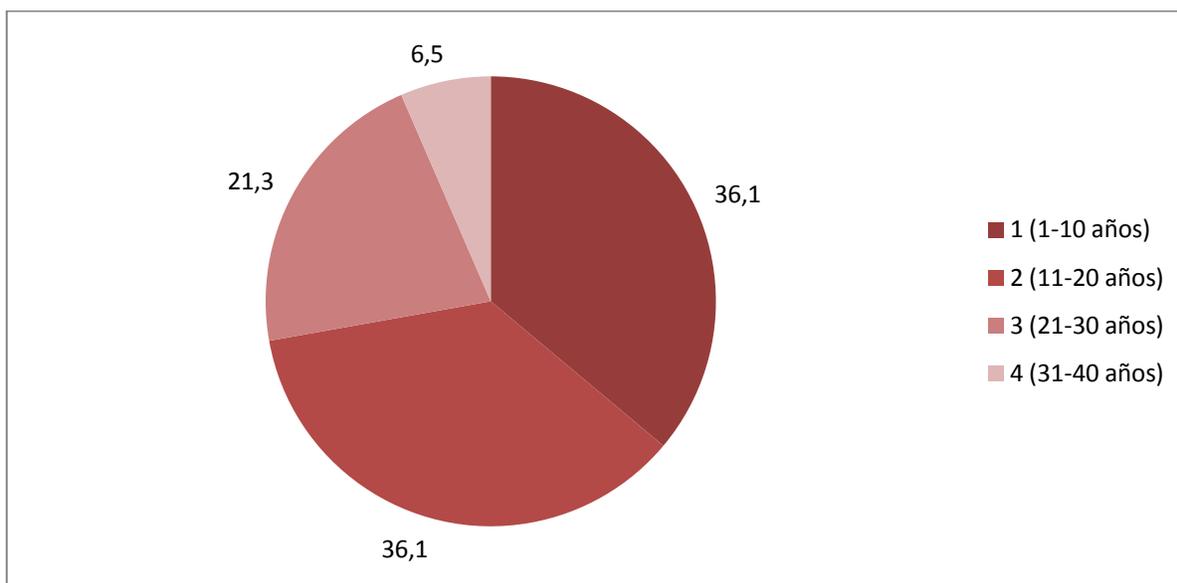


Figura 23. Frecuencia de la variable experiencia en docencia universitaria de acuerdo al perfil del profesorado.

En cuanto al tipo de universidad los resultados muestran que el 54% de los profesores que participaron en el cuestionario pertenecía a las universidades uniprovinciales, que el 33.6% era de las universidades gemelas y el 12.4% del profesorado era de las universidades metropolitanas (ver Figura 24).

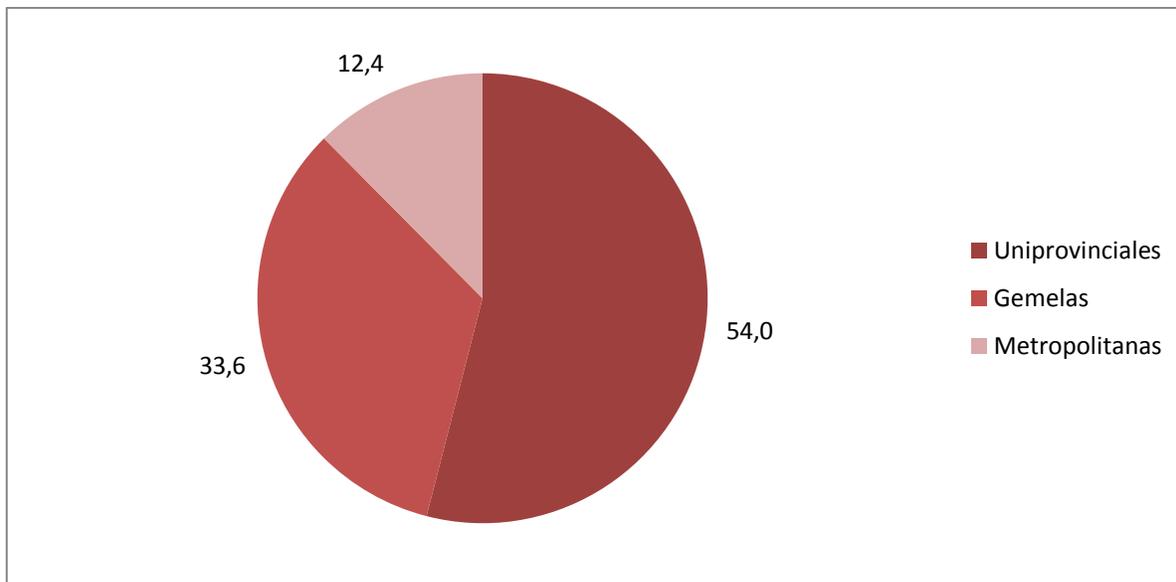


Figura 24. Frecuencia por tipo de universidad.

De acuerdo con el tipo de grado en el que imparten docencia los profesores, la frecuencia obtenida mostró que el 34% correspondía al grado de educación primaria, que un 24% era de educación infantil, el otro 21% correspondía a pedagogía y tan sólo el 2.9 era de educación social (ve Figura 25).

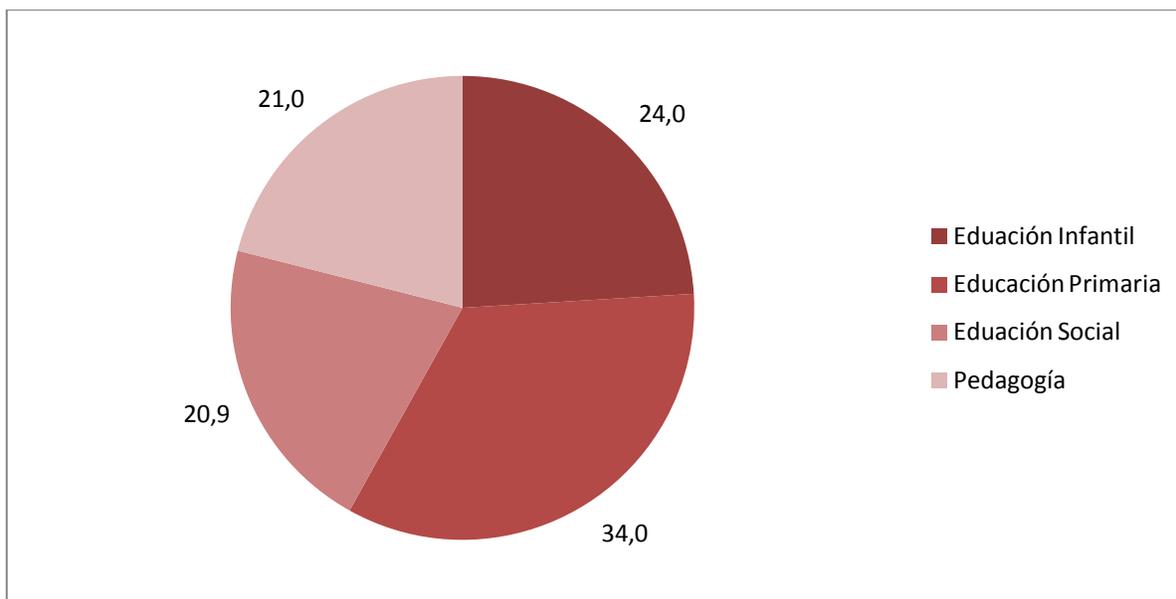


Figura 25. Frecuencia por tipo de universidad.

Sobre el tipo de asignaturas los resultados en cuanto a frecuencia mostraron que el 83.1% de los profesores imparten alguna asignatura básica/obligatoria, que el 9.4% tiene a su cargo asignaturas optativas y sólo el 7.4% tenía a su cargo el prácticum (ver Figura 26).

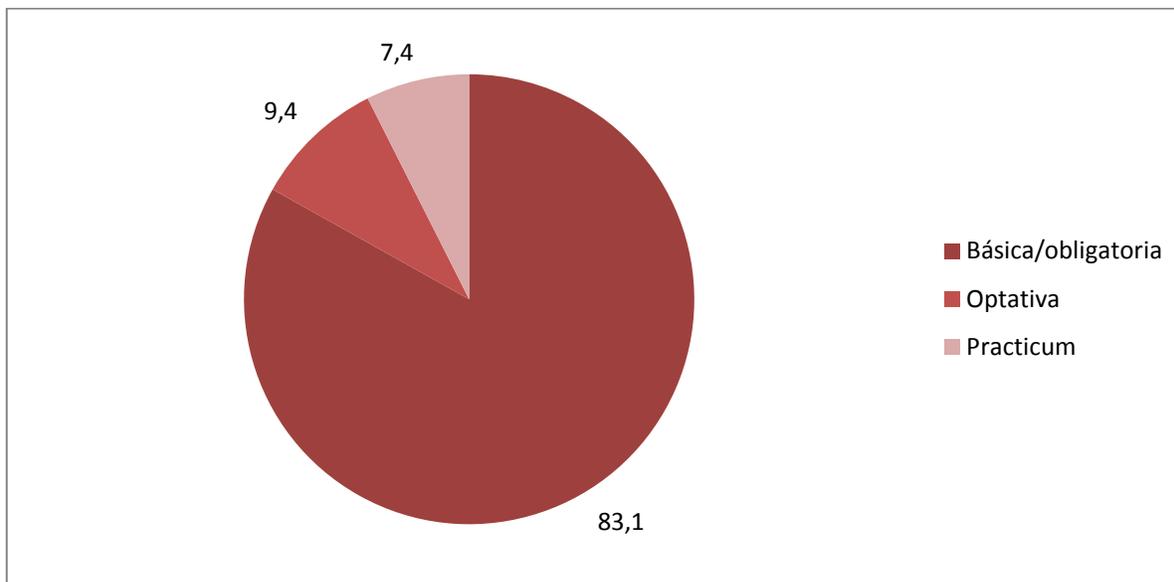


Figura 26. Frecuencia por tipo de asignatura.

Tomando en cuenta estos resultados se consideró necesario realizar un nuevo análisis donde fuera posible determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los datos recogidos según las hipótesis planteadas en el apartado 2.2.

3.2.3. Contraste de hipótesis.

3.2.3.1. Perfil en que se agrupan las asignaturas.

En este apartado se han considerado como perfiles de agrupación los estratos utilizados en el análisis de contenido de las guías docentes. De esta forma el tipo de universidad, grado y asignatura han servido de ayuda para organizar la información aportada por los docentes dentro del cuestionario enviado. Así como también se consideraron las variables de sexo, categoría profesional, rol por asignatura, edad y años de experiencia en la docencia universitaria.

A continuación, se procedió a analizar los datos de acuerdo a las hipótesis planteadas. En la tabla 11. Se muestran los resultados relativos a los factores y el tipo de grado en el cual el profesorado tiene docencia. Es posible identificar que el factor "ocurrencia del género" en educación social

(1.86), educación infantil (2.07) y pedagogía (2.01), presenta valores más elevados con respecto al grado de educación primaria (1.82).

Tipo de grado	Ocurrencia del género	Frecuencia del género	Importancia del género dentro de los planes de estudio
Educación infantil	2.07 ^a (.82) ^b	2.13 (.54)	3.23 (.49)
Educación primaria	1.82 (.77)	1.92 (.60)	3.19 (.61)
Educación social	1.86 (.83)	2.14 (.66)	3.35 (.43)
Pedagogía	2.01 (.82)	2.06 (.51)	3.21 (.52)

Nota: ^a Media. ^b Desviación típica

Tabla 36. Factores de estadísticos de acuerdo con criterios de muestreo.

Al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto a los cuatro tipos de grados: ocurrencia del género ($\chi^2(3)= 3.516, p = .319$); frecuencia del género ($\chi^2(3)= 4.458, p = .216$); importancia del género ($\chi^2(3)= 1.227, p = .747$). Por lo tanto, los docentes afirman que las guías docentes de los grados de educación no presentan diferencias significativas en cuanto a la ocurrencia, frecuencia e importancia del género; esto refuta la hipótesis referente a que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género entre los diferentes tipos de grado de acuerdo con la percepción de los docentes.

En cuanto a los resultados relativos a los factores y el tipo de universidades públicas españolas. Es posible identificar que los factores “ocurrencia del género” y “frecuencia del género” las universidades metropolitanas (2.27) y (2.17) y las uniprovinciales (1.95) y (2.07) respectivamente presentan valores mayores respecto de las gemelas (1.75); en comparación con las universidades gemelas cuyos valores son (.75) y (1.94). El factor que sobresale de acuerdo al tipo de universidad y con la opinión de los docentes es el de “importancia de género” (ver tabla 12).

Tipo de universidad	Ocurrencia del género	Frecuencia del género	Importancia del género dentro de los planes de estudio
Uniprovinciales	1.95 (.80)	2.07 (.62)	3.21 (.56)
Gemelas	1.75 (.79)	1.94 (.55)	3.32 (.52)
Metropolitanas	2.27 (.76)	2.17 (.43)	3.17 (.40)

Nota: ^a Media. ^b Desviación típica

Tabla 37. Factores de estadísticos de acuerdo con la variable tipo de universidad.

Al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto a los tres tipos de universidad: ocurrencia del género ($\chi^2(2)= 5.949, p = .051$); frecuencia del género ($\chi^2(2)= 2.734, p = .255$); e importancia del género ($\chi^2(2)= 3.417, p =$

.181). Estos datos refutan la hipótesis basada en que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género entre los distintos tipos de universidad de acuerdo con la opinión de los docentes.

En cuanto al tipo de asignatura que los docentes imparten, es posible identificar que el factor “importancia del género” en las asignaturas optativas (3.48) presenta valores más elevados respecto de las asignaturas básicas/obligatorias (3.21) y el prácticum (3.03) (ver tabla 13).

Tipo de asignatura	Ocurrencia del género	Frecuencia del género	Importancia del género dentro de los planes de estudio
Básicas / Obligatorias	1.93 (.81)	2.06 (.57)	3.21 (.54)
Optativas	1.59 (.67)	1.77 (.62)	3.48 (.46)
Prácticum	2.61 (.59)	2.45 (.44)	3.03 (.45)

Nota: ^aMedia. ^bDesviación típica

Tabla 38. Factores de estadísticos de acuerdo con el tipo de asignatura.

La prueba de Kruskal-Wallis indica que hay diferencias estadísticamente significativas en el tipo de asignatura de acuerdo a los factores identificados: ocurrencia del género ($\chi^2(2) = 10.881, p = .004$); frecuencia del género ($\chi^2(2) = 9.709, p = .008$); importancia del género ($\chi^2(2) = 8.113, p = .017$).

Para conocer entre qué tipos de asignaturas se encuentran las diferencias estadísticas, se aplicó la prueba no paramétrica de análisis de contraste Mann-Whitney como una prueba post-hoc. En el factor ocurrencia del género, se observa que el prácticum presenta mayor ocurrencia del género en comparación con las asignaturas básicas-obligatorias $U(2) = 440, Z = -11318, p = .009$ y las asignaturas optativas $U(2) = 38.50, Z = -3.338, p = .001$.

En relación al factor de frecuencia del género se observa que tanto el que el prácticum manifiesta una mayor frecuencia en comparación con las asignaturas básicas-obligatorias, $U(2) = 1231, Z = -2.106, p = .035$ y las asignaturas optativas $U(2) = 495, Z = -2.154, p = .031$. Así como las asignaturas básicas-obligatorias presentan una mayor frecuencia respecto a las optativas $U(2) = 51, Z = -2.801, p = .004$.

Y por último, se observa que las asignaturas optativas presentan mayor importancia del género en comparación con las asignaturas básicas-obligatorias $U(2) = 600, Z = -1.426, p = .154$ y el prácticum $U(2) = 53.500, Z = -2.693, p = .006$.

De acuerdo a estos resultados, se afirma que la ocurrencia, frecuencia e importancia del género está determinada por el tipo de asignatura de acuerdo con la opinión de los docentes, siendo las asignaturas básicas-obligatorias las que cuentan con una menor ocurrencia, frecuencia e importancia.

3.2.3.2. Perfil del profesor

A partir del análisis realizado con Kruskal-Wallis, con respecto al perfil del profesorado se obtuvieron una serie de resultados tomando en cuenta las variables de: el sexo, la categoría profesional, el rol del docente según la asignatura analizada, edad del profesorado, y experiencia en la docencia universitaria. Es importante mencionar que los resultados presentados en este apartado no son generalizables a la población debido a que no fueron criterios de estratificación de la muestra. En cuanto a la variable sexo, es posible observar que el factor “importancia del género” tiene valores más elevados con respecto de los otros factores (“ocurrencia del género” y “frecuencia del género”) siendo las mujeres las que otorgan un mayor valor a la importancia del género 3.38 (.48), por lo que sus respuestas se ubican entre los valores 2.90 y 3.86; en comparación con los hombres cuyos valores otorgados son 3.06 (.52), con lo cual sus respuestas se ubican entre el 3.58 y el 2.54 respectivamente (ver Nota: ^aMedia. ^b Desviación típica

Tabla 39).

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis presentó diferencias estadísticamente significativas en los factores según la variable sexo: ocurrencia del género ($\chi^2(1)= 7.864, p = .005$); frecuencia del género ($\chi^2(1)= 4.297, p = .038$); importancia del género ($\chi^2(1)= 18.771, p = .000$). Estos resultados afirman la hipótesis de que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género entre hombres y mujeres de acuerdo con la opinión de los docentes.

Sexo	Ocurrencia de género	Frecuencia de género	Importancia del género
Hombre	2.12 ^a (.80) ^b	2.15 (.53)	3.06 (.52)
Mujer	1.78 (.79)	1.97 (.62)	3.38 (.48)

Nota: ^aMedia. ^b Desviación típica

Tabla 39. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable sexo en el perfil del profesorado.

En la variable categoría profesional los resultados el factor que presenta valores más elevados es el de “importancia del género” por lo que los profesores que se ubican en las categorías de investigador 3.38 (.53) y Otro (3.40) otorgan una mayor representatividad a este factor con respecto a la “ocurrencia del género” y frecuencia del género” (ver Tabla 40).

Categoría profesional	Ocurrencia de género	Frecuencia de género	Importancia del género
Investigador/a postdoctoral	1.89 (1.02)	2 (.60)	3.38 (.53)
Investigador/a predoctoral	1.55 (.60)	1.80 (.58)	3.25 (.60)
Profesor/a agregado o titular	2.04 (.83)	2.13 (.55)	3.20 (.57)
Otro	1.70 (.75)	2.19 (.53)	3.40 (.38)

Nota: ^aMedia. ^bDesviación típica

Tabla 40. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable de categoría profesional en el perfil del profesorado.

Al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto a la categoría profesional: ocurrencia del género ($\chi^2(3)= 5.340, p = .149$); frecuencia del género ($\chi^2(3)= 3.543, p = .315$); importancia del género ($\chi^2(3)= 1.676 p = .642$). Por lo tanto, de acuerdo con la opinión de los docentes, los resultados no presentan diferencias significativas en cuanto a la ocurrencia, frecuencia e importancia del género; esto refuta la hipótesis que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género de acuerdo a la categoría profesional de los docentes.

La variable rol del docente según la asignatura analizada, los factores de “ocurrencia del género” y “frecuencia del género” presentan valores menores respecto del factor “importancia del género” que en el caso de los profesores que sumen el rol de coordinador de la asignatura y profesor que imparte la asignatura 3.24 (.53), tuvo valores que iban desde el 2.71 al 3.77, ubicándose por encima del resto de roles (ver Tabla 41).

Rol en la asignatura	Ocurrencia de género	Frecuencia de género	Importancia del género
Coordinador/a de la asignatura	2.03 (.82)	2.11 (.53)	3.36 (.41)
Profesor/a que imparte la asignatura	1.96 (.81)	2.04 (.61)	3.23 (.55)
Ambos	1.88 (.79)	2.13 (.49)	3.24 (.53)

Nota: ^aMedia. ^bDesviación típica

Tabla 41. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable de rol por asignatura en el perfil del profesorado.

Al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto al rol por asignatura: ocurrencia del género ($\chi^2(2) = .548$, $p = .459$); frecuencia del género ($\chi^2(2) = .005$, $p = .945$); importancia del género ($\chi^2(2) = .618$, $p = .432$). Por lo tanto, los resultados afirman que la ocurrencia, frecuencia e importancia del género que los profesores otorgan al tema del género no está determinada por la categoría profesional de los docentes. Estos datos refutan la hipótesis referente a que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género entre los diferentes roles de los docentes en las asignaturas, de acuerdo con la percepción de los docentes.

En la variable que corresponde a la edad del profesorado, esta fue agrupada por cuartiles, siendo el factor de “importancia del género el que presento valores más elevados respecto del resto de los factores (“ocurrencia del género” y “frecuencia del género”), siendo el segundo 3.31 (.51) y cuarto cuartil 3.35 (.58) los que valores más elevados otorgaron respecto del resto de cuartiles en cuanto a la representatividad que tiene este factor (ver Tabla 42).

Edad	Ocurrencia de género	Frecuencia de género	Importancia del género
20-30 años	1(0)	1.40 (0)	3.54 (0)
31-40 años	1.88 (.79)	2.09 (.57)	3.31 (.51)
41-50 años	1.98 (.81)	2.07 (.56)	3.21 (.54)
51-60 años	2.05 (.93)	2.17 (.58)	3.35 (.58)

Tabla 42. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable edad en el perfil del profesorado.

En la variable por edad agrupada en cuartiles, al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto a los cuatro grupos de edad s: ocurrencia del género ($\chi^2(3) = 2.234$, $p = .525$); frecuencia del género ($\chi^2(3) = 1.724$, $p = .632$); importancia del género ($\chi^2(3) = 1.944$, $p = .584$). Por lo tanto, se puede afirmar que en cuanto a la edad de los docentes, ésta no presenta diferencias significativas en cuanto a la ocurrencia, frecuencia e importancia del género; lo que refuta la hipótesis de que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género según las diferentes franjas de edad de los docentes.

En la variable sobre la experiencia en la docencia universitaria, los resultados fueron ordenados por cuartiles, donde es posible observar que el factor “importancia del género” es considerado por los docentes como el más significativo, obteniendo más elevados sobre todo en el primer cuartil 3.32 (.52) y el tercer cuartil 3.29 (.57); colocándose así por encima de los factores “ocurrencia del género” y “frecuencia del género” (ver Tabla 43).

Años de experiencia en docencia universitaria	Ocurrencia de género	Frecuencia de género	Importancia del género
1-10 años	1.82 (.77)	2.06 (.59)	3.32 (.52)
11-20 años	2.13 (.78)	2.14 (.53)	3.17 (.52)
21-30 años	1.81 (.85)	2.02 (.58)	3.29 (.57)
31-40 años	1.91 (.80)	1.93 (.51)	3.25 (.53)

Tabla 43. Datos de estadísticos de acuerdo con la variable edad en el perfil del profesorado.

Al aplicar la prueba Kurskal-Wallis no se observaron diferencias estadísticamente significativas de los factores en cuanto a los años de experiencia docente: ocurrencia del género ($\chi^2(3)= 6.086, p = .107$); frecuencia del género ($\chi^2(3)=2.149, p = .542$); importancia del género ($\chi^2(3)= 3.297 p = .348$). Por lo tanto, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticas en canto a la experiencia en la docencia universitaria y esto refuta la hipótesis de que existen diferencias en la ocurrencia, frecuencia e importancia del género de acuerdo a las franjas de años de experiencia que tienen los docentes.

Una vez realizados los análisis y con los resultados obtenidos en cada una de las diferentes técnicas utilizadas para el tratamiento del cuestionario surgió el siguiente aparatado que de manera general recoge las aportaciones más importantes de cada una de ellas.

3.2.4. Aportaciones de las técnicas estadísticas utilizadas.

Como parte de los resultados obtenidos con el cuestionario se puede concluir que, a partir del análisis factorial, que sirvió como punto de partida para organizar los datos obtenidos tomando en cuenta los ítems del cuestionario, se obtuvo un modelo que permitió agrupar los 21 ítems tomando en cuenta su varianza y fiabilidad. Obteniendo así dos dimensiones *Tratamiento del género en el plan de estudios*, de la cual emergen dos factores: “Ocurrencia del género” y “Frecuencia del género”; así como la segunda dimensión *Inclusión del género en los planes de estudio*, con un factor que es la “Importancia del género”.

A partir del modelo obtenido, se analizó la fiabilidad de los factores; una vez obtenida ésta, se buscó establecer la normalidad de la muestra, depurando los outliers o datos fuera de rango. A continuación, se analizó la normalidad de la muestra, resultando en una muestra asimétrica negativa. Se realizó un nuevo análisis estadístico aplicando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, la cual tuvo como objetivo establecer las diferencias estadísticamente significativas entre los estratos considerados durante el muestreo que fueron: tipo de grado, tipo de universidad y tipo de asignaturas; así como las variables del profesorado: sexo, categoría profesional, rol por asignatura, edad y años de experiencia en la docencia universitaria.

Al buscar las diferencias significativas por estratos, los resultados arrojaron que en cuanto al tipo de universidad y tipo de grado las diferencias encontradas no eran significativas, por lo que pudo comprobarse que, de acuerdo con la opinión del profesorado, la ocurrencia, la frecuencia e importancia del género no está determinada por el tipo de grado ni el tipo de universidad. Sin embargo, en el estrato por tipo de asignatura la prueba de Kruskal-Wallis mostró que las diferencias entre las asignaturas básicas-obligatorias, optativas y el prácticum eran estadísticamente significativas, con lo cual se aplicó la prueba post-hoc de Mann-Whitney, que mostró que en cuanto al factor “ocurrencia del género”, el prácticum tuvo valores elevados con respecto a las asignaturas básicas-obligatorias y las optativas. Y en el factor “importancia del género” las asignaturas optativas tuvieron valores elevados por encima de las asignaturas básicas-obligatorias y el prácticum.

En cuanto a las variables por perfil de profesorado, las únicas diferencias estadísticamente significativas encontradas fueron en la variable sexo, donde se apreció que las mujeres otorgaban una mayor importancia al género dentro de las guías docentes, así como creían que el género tenía una mayor ocurrencia y frecuencia en las mismas.

En cuanto al cuestionario se puede concluir que el hecho de que la ocurrencia y frecuencia del género sean consideradas en las guías docentes de los grados de educación, dependerá de la importancia que los profesores le otorguen al tema del género y los conceptos que con éste se relacionan. Dentro de los posibles factores que determinarán esta importancia se encuentran: el tipo de asignatura que agrupan las diferentes guías y el sexo del profesorado docente.

3.3. Entrevistas.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este instrumento, era conocer la opinión de personas expertas que se encuentran involucrados en temas como la elaboración de los planes de estudio y el género, así como su importancia en la inclusión dentro de las asignaturas contempladas en los grados de Educación se buscó identificar aquellos factores que en opinión de los expertos pueden llegar a intervenir para que el tema del género sea incluido dentro de los planes de estudio.

La información obtenida se organizó en tres apartados, el primero de ellos se refiere a los documentos normativos y su relación con el tema del género; el segundo apartado contempla la autonomía de las universidades y el papel que desempeñan las autoridades y profesores para que se dé una inclusión del tema del género en los planes de estudio y el último apartado, aborda lo concerniente a la inclusión y presencia del género dentro de las guías docentes de los cuatro grados de educación.

3.3.1. Presencia del género en la universidad pública española.

Este primer código, hace referencia a los documentos normativos, que son tomados en cuenta dentro del contexto de la educación superior y está integrado a su vez por cuatro subcódigos, que son: planes de igualdad entre hombres y mujeres en el espacio europeo, políticas y directrices del espacio europeo y políticas y directrices en el contexto universitario (ver Tabla 44).

Código	Subcódigos
Documentos normativos	Planes de igualdad entre hombres y mujeres en el espacio europeo
	Documentos normativos en el contexto español
	Políticas y directrices del espacio europeo
	políticas y directrices en el contexto universitario

Tabla 44. Subcódigos de la presencia del género y los documentos normativos.

Sobre los documentos normativos y considerando que cada uno de ellos contempla la presencia del género, en su contenido y de acuerdo con la opinión de uno de los expertos en planes de estudio, que afirma que para que el contenido de las políticas y los documentos normativos se aplique adecuadamente, en el contexto universitario, es necesario que exista una implicación de los agentes involucrados (rectores, decanos, vicedecanos, jefes de departamento y profesorado), a través de un cambio de conciencia y actitud respecto del tema de género.

Hablar de la política general y creo que ésta es muy importante porque regula y establece ánimos y de alguna manera crea las condiciones necesarias para el cambio, aunque para que éste se haga necesario, deben implicarse las personas y crear las bases para ese cambio (E.P.E_02).

Tomando en cuenta la opinión de uno de los expertos, sobre la presencia del género en la educación superior a nivel del espacio europeo, éste considera que, es posible que la omisión que se pueda hacer del género y su tratamiento dentro del contexto universitario, sea porque puede darse por entendido, que existe una igualdad entre hombres y mujeres. Pero omitirlo o no colocarlo no es una garantía de que éste es tratado con la importancia que merece. Por lo que debería ser considerado y retomado en cada uno de los documentos que rigen la educación superior en el espacio europeo y específicamente el contexto español. Así que sería pertinente revisar si la mayor presencia de hombres dentro de los cargos jerárquicos importantes, influye en la toma de decisiones para que el género sea considerado como un tema importante.

...en el espacio europeo de educación superior, éste no es un tema que cobre una gran importancia, es un tema que no tiene una repercusión grande, que no ocupa una gran atención de las autoridades, por dos motivos a mi juicio: en primer lugar porque los legisladores suelen ser varones y en segundo lugar porque esos varones están instalados en una sociedad todavía muy androcéntrica (E.P.E._01)

El tema de la igualdad entre hombres y mujeres ha sido una preocupación internacional que se ha visto reflejada en lo establecido por la Conferencia de Beijing (1995) y la Conferencia de Portugal (2010) dentro de la Agenda Social Europea, y que hacen alusión a la importancia de este tema en diferentes ámbitos, en los que la educación no debería quedar exenta. Tomando en cuenta la opinión de los expertos que manifiestan que si la igualdad entre hombres y mujeres, es un tema que ocupa la política internacional, éste no ha logrado impactar de manera determinante en el ámbito de la educación superior, por lo que es necesario que exista un plan de igualdad con el que se sientan identificados los profesores y los lleve a un verdadero cambio que impacte en una igualdad entre hombres y mujeres.

... no existe en la educación superior. Este es un tema que de momento yo creo que está en la mente, en el corazón de algunas personas de manera aislada y más mujeres que hombres; pero de una manera corporativa, institucional, de una manera institucional, organizada y genérica no existe esa preocupación, a mi juicio, desde mi experiencia y lo que yo sé o desde mi punto de vista (E.P.E_01).

...los diferentes planes de igualdad que salieron desde la época que me parece sesenta o setenta y algo hasta que se ha venido cambiando un poco la línea por un enfoque más Mainstreaming (E.GEN 10).

También se preguntó a los expertos acerca del Acuerdo Bolonia, que en su contenido incluye un apartado en el que se menciona la importancia de la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de las diferentes universidades que se encuentran dentro del espacio europeo; aunque no menciona la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sobre esto los expertos opinan, que sería importante que este apartado al hablar de igualdad de oportunidades debiera contemplar al género, que el omitirlo obedece a que se cree que la igualdad entre hombres y mujeres ya existe, por lo tanto queda sobreentendida. Y que el visibilizarla es una manera de demostrar la importancia que el género tiene dentro de la educación superior.

...considero que si no se dice nada, es porqué se sobreentiende que hay igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Porque de lo contrario se reconociera que hay una discriminación, por lo tanto considero que es necesario que se explicita... (E.P.E. 04)

...no hay una preocupación notable que dé *prioridad* a esta cuestión de la igualdad, tanto de oportunidades como de derechos, como de trato, en la política de educación superior y tampoco respecto de los planes de estudio, sí que hay otras preocupaciones pero no afectan directamente a esta cuestión (E.GEN_11)

creo que debería explicitarse esta parcela de la igualdad como una parcela prioritaria (E.P.E. 01)

Con respecto a la legislación vigente en las universidades y la normativa existente en el contexto español, era importante conocer que opinaban los expertos respecto a la Ley Orgánica de Universidades, que incluye en su contenido, que los nuevos planes de estudio de los grados universitarios consideren la igualdad entre hombres y mujeres al momento de ser elaborados. Por lo que desde la opinión de los expertos, dentro de la universidad, el juego de poder es uno de los factores que puede influir para que este tema sea considerado dentro de los planes de estudio, así como también que la sensibilidad y conciencia que tengan los agentes que participan en la elaboración y aprobación de estos planes, favorecerán para que atiendan las disposiciones de la ley y se apliquen.

De la ley Orgánica de Universidades diría más que ser inadecuada, que podría ser mejorable. Está el hecho de que no se pone ninguna medida para que eso se lleve a la práctica, quizás es el principal inconveniente; entonces cuando entramos en la universidad y estamos hablando de planes de estudio entra en juego muchas fuerzas y entonces el tema del género, si no existe un grupo dentro de quienes están elaborando los planes que esté plenamente convencido de este y tenga apoyos, entonces al final te se queda en nada (E.G.6)

... ha sido un tema que no siempre ha estado ahí y que se cree la concienciación de que este tipo de tópicos se trabajen desde la política y generen un cambio de sensibilidad y de conciencia (E.G.4).

En cuanto a la posibilidad de que la propuesta de una ley, sobre la inclusión del género, logre un verdadero cambio en la cultura universitaria y genere una conciencia a favor de este tema en quienes elaboran y aplican los planes de estudio. Los expertos opinan que, es necesaria una legislación clara sobre la incorporación del género en la educación, la cual impacte de manera contundente en un cambio de cultura, que lleve a tener profesionales conscientes de la importancia de este tema.

...la sociedad no cambia por decreto y yo lo aplico a la escuela, es decir la escuela no cambia por decreto y efectivamente cuando se imparten desde las prescripciones, desde normativas, desde las políticas, cuando se legisla sobre educación o en este caso sobre género (E.P.E_01).

Sobre la importancia y beneficios que tiene para la educación universitaria el hecho que la LOU incorporé el tratamiento e inclusión del tema de género y la igualdad entre hombres y mujeres en su contenido, los expertos opinan que, estas observaciones realizadas por las leyes no siempre surten el efecto deseado, es decir, que en ocasiones el discurso formal no llega a permear las conciencias de los agentes involucrados para llevarlas a cabo, por lo que también es posible que puedan generarse resistencias para su aplicación.

...existiría yo creo la ingenuidad de pensar que las políticas transforman las actitudes, transforman las practicas, las concepciones de la gente, pero eso no sucede automáticamente, ahora bien yo no digo que esas prescripciones o esa legislación sobre cuestiones de género sean completamente inútiles, porque de alguna manera nos abren a la reflexión a la consideración de cuestiones que si no se ponen sobre el tapete de las políticas pues entonces no se tienen en cuenta, de modo que si es una forma de avanzar pero yo creo que no tan eficaz como se pudiera considerar (E.P.E_01).

De las políticas y directrices dentro del contexto español y su impacto en el currículum universitario, es necesario visibilizar la preocupación de quienes las elaboran , es decir que se vea implícita la atención al género en las políticas educativas, las cuales son necesarias para provocar un cambio en la cultura universitaria, tomando en cuenta que también deben existir medidas que las refuercen, de tal forma que éstas sean aplicadas y se vuelvan eficaces, ya que por sí solas resultan ineficientes y en consecuencia no se podrá llegar a ningún lado. A lo que dos de los expertos opinan que:

...me preocupa que en las políticas no se tenga un eco, que no sea una preocupación, que no tenga el impacto que se merece y yo entiendo que las causas son dos: primero, que existe todavía una sociedad androcéntrica, con mucho peso del sexismo en la sociedad y en segundo lugar todavía tiene mucha presencia los varones en los órganos de legislación, en las políticas internacionales, en las europeas, dentro del espacio de educación superior son casi el 90% hombres en las comisiones (E.P.E_01).

... a nivel de normativa y de política tiene un impacto considerable a nivel de la practica

no tanto, quiero decir la universidad como institución como consecuencia de todos los avances que están viviendo primero a nivel europeo y después a nivel nacional está intentando ponerse mayor atención a la igualdad de género y muestra de ello es que se han creado las unidades de igualdad y se ha tomado otras medidas respecto a ese tema, pero a veces pienso que ese impacto es muy de fachada, que esto es algo de fuera y para estar en la onda tenemos que poner, pero en realidad no siempre hay una actitud de cambiar las prácticas...(E.G. 10).

...una cosa importante es la visibilidad de mujeres que hacen cosas igual que lo hacen los hombres, que existan políticas en las distintas universidades para favorecer la presencia del género... (E.G.06).

En el contexto universitario se cuenta con el estatuto del estudiante, que aborda lo concerniente a la igualdad entre hombres y mujeres entre los estudiantes, y en su contenido manifiesta la importancia de erradicar cualquier tipo de discriminación en la que se incluye el género. Pero aunque es un documento que apoya la igualdad, según los expertos no es conocido por el profesorado y los alumnos en general, si bien es un apoyo para los estudiantes como una forma de ejercer su derecho a no ser discriminado bajo ninguna circunstancia.

Consideró que se desconoce qué es ese estatuto del estudiante por la mayor parte de la comunidad universitaria (E.G.10).

Tomando en cuenta la opinión de los expertos en planes de estudio y género, éstos coinciden en que en el terreno de la educación, es importante y necesario que existan leyes y políticas que traten el tema del género, que lo visibilicen y lo implementen, dentro de documentos como es el currículum, de lo contrario nadie lo conoce, escucha, ve y por tanto no harán uso de él, con lo cual será difícil generar verdaderos cambios en la educación. Una mayor visibilización del tema género dentro de las políticas y documentos normativos que impactan en el contexto universitario español, no determina que los temas relacionados con género sean incluidos dentro de los planes de estudio y las guías docentes

3.3.2. Género y autonomía universitaria.

Las universidades son instituciones autónomas, que tienen como principal objetivo, responder a cada una de las necesidades que la sociedad les demanda. Y para conocer el papel que juega la autonomía de cada una de las universidades, para que el género sea tomado en cuenta dentro de los planes de estudio universitario, es que consideraron tres subcódigos, que hacen referencia al papel que juegan las autoridades universitarias y los docentes encargados de la elaboración de las guías docentes, así como de impartir las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio en los grados de educación (ver Tabla 45).

Código	Subcódigos
Autonomía de las Universidades	Directrices de la ANECA
	Papel del docente en elaboración de las guías docentes
	Papel de las autoridades universitarias

Tabla 45. Subcódigos de la autonomía universitaria y el tratamiento del género.

Respecto a la autonomía que cada una de las universidades posee, esta es, tal vez un factor determinante en cuanto a la elección de los contenidos que se incluyan en las diferentes asignaturas que contemplan los planes de estudio, por lo que en opinión de dos de los expertos, es necesario encontrar un equilibrio entre el contenidos de las políticas y los intereses de cada una de las universidades, tratando de que sea el género uno de los temas a priorizar dentro de los grados en este caso los de educación.

La autonomía de la universidades es importante al momento de decidir que contenidos son o no importantes o son puestos en un contexto u otro, hay titulaciones que en la universidad se priorizan de una determinada manera en función de la experiencia y la experticia docente (E.P.E_04).

Independientemente del género. Este tema es un tema candente sobre si la autonomía puede verse amenazada o redefinida por la política que se plantea, es fundamental conseguir un equilibrio entre la autonomía de la universidad con ciertas responsabilidades con un marco europeo nacional (E.G.08).

También es posible que dentro de la autonomía de las universidades se encuentre presente el juego de poderes, que al entrar en juego con los intereses y el papel que el profesorado llega a ejercer, determinaran la elección y aprobación de los diferentes contenidos que han de considerarse dentro de los planes de estudio y entre los que puede estar o no el género. Al respecto tres expertos opinan que:

...sobre la autonomía, yo creo que si en un sentido en la mayor parte de las veces es negativo, porque al final entran en juego los poderes existentes depende de a quien se le concede formar parte de una determinada comisión y dependiendo de cómo van las negociaciones así se determina un plan de estudios final y no siempre se piensa cuál es el plan de estudios que deberíamos aspirar y después vemos que trozo de la tarta nos comemos cada uno, entonces aquí el procedimiento es al revés. Entonces somos autónomos y claro ahí es a donde nos parece meter cosas interesantes y las podemos meter, pero si nos parece oportuno meter género, pues metemos género, ahora que nos gusta más el psicoanálisis aunque no tenga nada que ver con este plan de estudios, pues también lo metemos (E.G.10).

La autonomía de las universidades es, como ese gran mantra, para todo mundo es buena, quien no quiere autonomía, pero la autonomía tiene un riesgo evidente, es que genera más desigualdad o diferenciación (E.P.E_02).

...la autonomía sin directrices es, que cada uno haga lo que quiera. Por ejemplo en educación social y pedagogía como en la inmensa mayoría de las titulaciones, no hubo directrices comunes ni del ministerio de nada. Nos dieron un papel en blanco y hagan ustedes su plan de estudio y después ya nosotros lo aprobaremos a posteriori; ese, ese es el máximo grado de autonomía vaya, yo no sé de otro... (E.P.E. 02).

Es importante considerar que dentro de la elaboración y aprobación de los planes de estudio entra en juego además de la autonomía, otro factor que ya ha sido mencionados y es, el juego de poder entre los diferentes grupos o departamentos que conforman las comisiones, así que sobre la implicación de los agentes involucrados en la elaboración y aprobación de los planes de estudio, los expertos opinan que:

...entran en juego los poderes existentes depende de a quien se le concede formar parte de una determinada comisión y dependiendo de cómo van las negociaciones así se determina un plan de estudios final y no siempre se piensa cuál es el plan de estudios que deberíamos aspirar y después vemos que trozo de la tarta nos comemos cada uno, entonces aquí el procedimiento es al revés... (E.G._12).

...sino existe un grupo dentro de quienes están elaborando los planes que esté plenamente convencido de este y tenga apoyos, entonces al final es te se queda en nada... (E.G._10).

Tomando en cuenta las aportaciones realizadas por los expertos se podría considerar que es importante que la autonomía de las universidades, exista, que éstas ejerzan la libertad que tienen de autogobierno como instituciones de educación superior. Como lo establece la Ley orgánica de Universidades, sean también responsables de atender las necesidades que la sociedad les reclama que bajo esta autonomía cada institución puede o no atender las recomendaciones que emanan de instituciones como la ANECA. De acuerdo con uno de los expertos, esas recomendaciones no son atendidas, debido a que se existen otros factores como el número de créditos que se tiene que tomar de cuenta, el número de horas, aspectos más relacionados al factor económico que limitarían entonces estas recomendaciones y que ocasionaran que esas directrices carezcan de un verdadero contenido y significado para quienes han de ejecutarlas.

Tajantemente no, y claro aquí una cuestión que revela de manera clara que los enunciados normativos muchas veces están vacíos de contenido, algunas veces a estereotipos o imposiciones, claro como pasa con muchas cosas, como por ejemplo número de créditos, claro ahí como es una cuestión de dinero si se ha excedido el número claro la ley dice esto no puede pasar, porque no respeta la norma, claro en cambio aquí cuando no se ha tenido en cuenta y esto que está prescrito porque no se atiende, por qué no se toma en cuenta? pues porque primero el legislador y después el evaluador que evalúa lo que el legislador ha prescrito, no tiene ese convencimiento, no tiene esa persuasión, algunas veces puede influir lo siguiente y es que no se sabe cómo y el cómo (E.P.E_01).

Y en cuanto a las directrices para la aprobación de los planes de estudio emitidas por la ANECA y que las universidades debían de atender al momento de integrar los nuevos planes de los grados universitarios, los expertos opinan que aunque sí que existen dichas directrices, éstas no han sido atendidas en la mayoría de los grados universitarios en los que era necesario según la ANECA poner una mayor atención para que incluyeran el género dentro de sus contenidos. Según ellos el no hacerlo obedece más a una cuestión política, que no dejaba clara la forma en que habrá de ser incluida, por lo que fácilmente fue omitida o ignorada por quienes elaboraron los planes de estudio y por quienes los aprobaron.

...conozco la directriz de la ANECA y la tengo citada en un estudio que hice, yo creo que ahí hay un error, porque se entiende como que es un simple consejo y no debe ser un consejo, sino una directriz y creo que la ANECA podría resolver esto y hacer una reclamación a los títulos que no han incluido el tema del género. Pero no lo hacen, porque políticamente no es un tema prioritario y/o no conviene y ahora mismo con el gobierno que acaba de entrar no se toma en cuenta (E.G._07).

...entre otras cosas porque esa directriz esta muy poco clara, definida, así como tienen muy bien definidas otras, yo creo que esa directriz la han incorporado cuatro hombres de la ANECA, que políticamente tenían que incorporar y punto, pero que no tenían muy claro cómo, ni de qué manera, ni qué medidas concretas, entonces al no aterrizar, al no concretar, pues eso luego queda en nada... (E.G.12).

En cuanto al papel que ejercen las autoridades para que el género sea incluido en las guías docentes y planes de estudio, depende de que los agentes implicados en su elaboración y aprobación sean conscientes de la importancia que este representa, sólo así se logrará un cambio importante en cuanto a cuestiones de género, quedando de manifiesto su compromiso con un cambio de cultura y haciendo uso de su autonomía en cuanto a la elección de contenidos que atiendan las demandas de la sociedad. Los expertos opinan que si hablamos de una verdadera implicación de las autoridades en cuanto a generar ese cambio, nos encontraremos con que los avances existen, pero siguen siendo insuficientes por lo que llegan a ser imperceptibles.

...si las autoridades, las sinergias en la configuración del plan de estudios, si los intereses es muy difícil; por lo que impera es el reparto de intereses, el reparto de una tarta, porque la lógica natural de la configuración de un plan de estudios es (E.P.E_01).

...el plan de estudios diga: hay que elaborarlo así, entonces si no hay voluntad política es complicado, aunque la voluntad política por si sola tampoco asegura nada y el terreo de la practica no hay que forzar a nadie a hacer nada, sino creando redes y concienciando a las personas para trabajar género. Entonces no es generar resistencias y obligando a las personas a que hagan las personas, es mejor trabajar conjuntamente con las personas que están en la misma onda e ir ampliando las redes, porque cuando existe un trabajo bien hecho, entonces la gente se contagia y gente que no es sensible a estos temas, cuando los ve realizados en otros y alguien le explica el sentido de las cosas van abriendo poco a su visión... (E.G._10).

En los casos, en que los directivos no se sienten implicados en cuanto a la incorporación del tema del género dentro de sus planes de estudio, esto puede propiciar que no haya un cambio en el clima organizacional, con lo cual desde la opinión de uno de los expertos se estaría, obstaculizando un cambio de cultura encaminada a una igualdad entre hombres y mujeres.

Creo que los directivos no son especialmente afines al tema del género y muchas veces lo hacen notar, ellos me dan la sensación de que se han preocupado porque este tema no sea tan visible, porque no le interesa y hacen política activa para que éste no sea visible (E.G._07.)

Los docentes son los principales actores que pueden generar un cambio en el juego de roles y estereotipos desde las aulas. En opinión de los expertos, no se trata sólo de atender las normativas que sugieren la incorporación del tema del género, se debe ir más allá y propiciar los espacios, que propicien en los docentes un cambio de actitud y se vea reflejado en su trabajo dentro de cada una de las asignaturas que imparten y que en cuestiones de género los ayude a desarrollar un compromiso consciente de la importancia que tiene su actuación,

Evidentemente el criterio del profesor influye para trabajar el género, pero aquí lo importante es como formar a un profesorado en esas cuestiones cuando de entrada no hay tampoco espacios de formación comunes (E.G. 08).

...creo que el tema de la equidad se tiene que trabajar a diferentes niveles, el primer nivel es el que incluye la normativa nacional y lo que plantea la ANECA que es ene educación, debería constar como un contenido forma, es decir como una asignatura específicamente del tema de género si alguien tiene que comprender esta perspectiva y lo que significa, es precisamente el profesorado y a partir de ahí entraría en la diseño de contenidos en todas las asignaturas que se haga visible el tema de género, porque en educación la gran contribución no la han hecho los hombres, sino las mujeres, incluso a veces estamos trabajando o citando autores que creemos son hombres y no son autoras. Todo esto incide mucho en la perspectiva que se lleva en la formación del profesional de la educación y además la mayoría curiosamente son mujeres, entonces creo que hay un último nivel el tema del género en la vida cotidiana, en las relaciones que aquí hacemos, en la manera en que entendemos la organización, el tipo de relaciones, la comunicación, yo creo que en todo eso todavía hay mucho machismo, es muy recurrente (E.G._07).

Rescatando la opinión de uno de los expertos es también importante que dentro de la convivencia entre profesores se ejerza un liderazgo empático que tome en cuenta a todo el profesorado, que lo implique en la toma de decisiones y que esta se ejerza desde una empatía en la que hombres y mujeres participen y su opinión sea tomada en cuenta por igual, sin importar su género, teniendo en cuenta que es importante erradicar una cultura androcéntrica, en la que la figura masculina domina y es dueña de la toma de decisiones.

...tiene que haber liderazgos más sensibles, sea por que la suma sean más mujeres, claro tomando en cuenta que también existen mujeres muy machistas, con una cultura androcéntrica muy marcada. Entonces que sean mujeres sensibles a estas cuestiones y hombres que de alguna manera hayan descubierto que estas no son cuestiones menores

o de moda o cuestiones desdeñables, creo que es importante que los profesionales de la educación hagamos autocrítica, reflexionemos sobre nuestras prácticas, condiciones, realidad, porque a veces las sinergias y la rutina es el cáncer de las instituciones, es decir cómo se hace esto y responden como siempre y se repiten patrones y mientras no nos cuestionemos, no reflexionemos pues las cosas seguirán igual que siempre. También es importante leer cosas respecto a este tema a los futuros profesores... (E.P.E. 01).

A partir de las opiniones que los expertos aportaron sobre la autonomía de las universidades, es posible considerar que queda comprobada la hipótesis que afirma que el papel de las autoridades universitarias en la toma de decisiones, es un factor que determina en qué medida el género es incluido y considerado al momento de elaborar y aprobar los planes de estudio; por lo que una mayor preocupación y ocupación por parte de los diferentes cargos jerárquicos al momento de llevar a cabo la toma de decisiones, favorecerá que este tema cobre mayor importancia y sea más visibilizado en el contenido de cada uno de los planes de estudio en los grados de educación.

3.3.3. Presencia del género en las guías docentes.

Acercas de la presencia que tiene el tema del género dentro de las guías docentes, se implementaron siete subcódigos que agruparon las opiniones de los expertos en planes de estudio y género (ver Tabla 46). Con la finalidad de identificar la forma en que se da la inclusión del género dentro de éstas.

Código	Subcódigos
Ocurrencia del género	Importancia del género dentro de los planes de estudio
	Frecuencia del género en las guías docentes
	El género y los criterios bajo los cuales se elaboran las guías docentes
	Transversalidad para trabajar el tema de género
	Conceptos relacionados con género
	Presencia de género por tipo de asignatura
	El género en los grados de educación

Tabla 46. Subcódigos de la presencia del género en las guías docentes de los grados de educación.

Sobre algunos de los factores que llegan a influir para que el género sea incluido en el proceso de elaboración de las guías docentes, al respecto uno de los expertos apunta a que es posible que la falta de claridad en las directrices que en su momento se dieron a los docentes encargados de elaborarlas dificultó establecer bajo qué criterios las entidades (ANECA) encargadas de aprobarlas, determinarían si cumplían o no con los requerimientos básicos.

...¿qué pasa?, pues pasa lo que tenía que pasar y es que cada universidad lo hizo como

buenamente pudo y si ningún tipo de requerimiento o disposición exterior, ni una directriz, nada, una página en blanco, había una metodología eh, para tener factores externos, pero muy generales, eran más metodológicos que no de contenido entonces resultados que cada universidad tiene su plan de estudios y no se parecen en nada, bueno algo sí, porque veníamos de la diplomatura en educación social, veníamos de pedagogía, etc., claro pues en temas de género pues igual aquellas facultades o comisiones más sensibles a estos temas pudieron meter su tema y aquellas que no eran sensibles o no tenía presión pues no lo hicieron, ese es el resultado de la autonomía, sin directrices previas, sin concesos previos y sin pasar por filtros(E.P.E. 02).

Retomando la opinión de los expertos, se reconoce también que ha habido pequeños avances en cuanto al reconocimiento y figura de la mujer, situación que se ha visibilizado gracias a la lucha constante que las mujeres han realizado por ser reconocidas y que les han llevado a ocupar puestos jerárquicos importantes. Por lo que es necesario que se siga trabajando sobre el género y una manera de hacerlo es incluyéndolo dentro de los planes de estudio, como una forma de manifestar la preocupación que existe porque la igualdad entre hombres y mujeres. Tomando en cuenta que es un tema que atañe a todos desde la familia, al escuela y la sociedad.

Los planes de estudio son androcéntricos, yo creo que aquí habría una cosa y es que los planes de estudio están hechos en una institución androcéntrica, en una sociedad androcéntrica y los contextos marcan muchos los textos, como podría un grupo de profesores que estamos muy instalados en un contexto androcéntrico no elaborar planes de estudio que no lo fueran, entonces ni por milagro podrían no ser androcéntricos (E.P.E. 01).

Los temas de género se han visualizado más y hay una razón muy sencilla, y es que ha habido mujeres han estado allí batallando, han hecho un lobby y están ganando su terreno como otras minorías, aunque creo que a la mujer no se le puede calificar de minoría (E.P.E. 02).

...totalmente, el género conceptos relacionados con éste, deben ser una preocupación de las autoridades. Y digo que debe ser una prioridad porque yo lo tengo claro y digo que lo es y cuando te digo que es una prioridad creo que al menos lo es en esta política de fachada que tienen los rectorados o que tiene el mundo de la política universitaria, esta es una prioridad y ahora tiene poco presupuesto, pero han venido dedicando una partida de su presupuesto para lanzar una serie de campañas a crear una serie de infraestructuras a revisar una normativa, entonces no sé hasta qué punto es aceptada y asumida (E.G._09).

...diría que confeccionar unos planes de estudio que estén asentados en el desarrollo de valores, no solamente almacenamiento de contenidos y destrezas (E.P.E. 01).

En cuanto a la ocurrencia del género y la manera en que son elegidos los contenidos que se incluyen dentro de las guías docentes, debe tomarse en cuenta que influyen una serie de factores para que un contenido sea elegido. En este caso dos expertos opinan que dentro de esos factores que entran en juego se encuentra por ejemplo el tipo de temática que se aborda, la relación que

puede o no tener, si es directa o indirecta con el género, el papel del profesor y por supuesto aquí entra también la conciencia que éste tenga acerca del tema.

...las guías docentes es más relativo, porque depende de la temática, depende del profesorado, depende por ejemplo no lo sé cuando tratas por ejemplo en derecho internacional temas relacionados a la ONU, las compañeras harán alusión a temas de la mujer (E.P.E_03).

...entonces somos autónomos y claro ahí es a donde nos parece meter cosas interesantes y las podemos meter, pero... si nos parece oportuno meter género, pues metemos género, ahora que nos gusta más el psicoanálisis aunque no tenga nada que ver con este plan de estudios, pues también lo metemos... (E.G._10).

Con base a la opinión de los expertos, en el proceso de elaboración de las guías docentes y la inclusión del género, influyen factores como el criterio del profesorado y la toma de decisión de los encargados de revisar y aprobar las guías docentes para que este tema sea incluido en una asignatura.

A ver el proceso de una guía docente la hace el coordinador de acuerdo con su programa, porque en nuestro caso concreto hay unas asignaturas concretas que son optativas y que los alumnos las harán y también dependerá de la implicación y preocupación del profesor obviamente (E.P.E_03).

El criterio bajo el cuales deben diseñar los planes de estudio, es primero bajo la lógica, es de que queremos que sean estos profesionales, que deben saber, e idear que tiene que saber hacer y luego como tienen que ser y entonces la respuesta a esas preguntas sería las que yacen no sólo el plan de estudios, sino el plan de desarrollo de como se hace eso (E.P.E_01).

De acuerdo con uno de los expertos, que desde su experiencia manifiesta que es posible, que al momento de revisar que asignaturas optativas o básicas/obligatorias entran dentro del plan de estudios, el nivel de concienciación que tenga el profesorado encargado de determinarlo juega un papel importante ya que si no existe en ellos una preocupación por las cuestiones relativas al género entonces una asignatura podría ser desechada o rechazada.

...aquí todavía no tenemos educación social, estamos en plena elaboración del plan de estudios y respecto a eso, una de las asignaturas que yo había propuesto a caído que era una de género y en la negociación, ha caído en el proceso de selección y era una asignatura obligatoria. En el plan de estudios de pedagogía sí que hay un par de asignaturas sobre tema de educación de las mujeres quizá porque tenemos una profesora que es catedrática... (E.G._05).

Otro apartado que se consideró durante la entrevista realizada a los expertos en temas de planes de estudio y género, fue sobre la importancia que representa que el género dentro de las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio de los grados de educación, es

importante considerar que las disposiciones de la LOU han hecho hincapié para que ese tema sea considerado dentro de los planes de estudio, que la ANECA ha considerado dentro de sus directrices recomendaciones para que éste tema sea incluido en las guías docentes, al respecto los expertos opinan que el género ha empezado a estar presente en los nuevos planes de estudios, que los avances no son tan visibles como se esperaría que fueran; entonces es posible pensar que aún queda trabajo por hacer respecto de este tema.

...yo creo que poco a poco se ha ido avanzando y ganando terreno. Y es verdad que en los planes de estudio no hay un criterio específico de género, que yo recuerdo, no... (E.P.E_02).

...creo que sí que tiene impacto, ya que empiezan a aparecer en los nuevos planes de estudio asignaturas relacionados con el género, investigaciones y estudios relacionados también con el género, entonces desde el momento que aparecen normas y directrices como ya te decía antes empieza a sonar y a ser visible... (E.G._06).

...el tema de género está presente de manera implícita dentro de los contenidos de la guía docente, ya que en anteriores guías no estaban... (E.G._08).

Tomando en cuenta la opinión de los expertos, la importancia del tema de género se asume por parte del profesorado, pero a pesar de que se han logrado ciertos avances para que sea visible en los contenidos de las guías docentes, aún falta mucho por avanzar y generar una conciencia de que este tema es realmente importante que su incorporación y tratamiento dentro los grados de educación es necesario para poder generar cambios significativos en el ámbito educativo y social, que ayude a erradicar estereotipos de género basado en una cultura androcéntrica que privilegia la figura del hombre.

...esta visto sino vamos trabajando específicamente las cuestiones de género pues la sociedad no va a cambiar y aunque se han dado pasos y comparamos con época anteriores pero cuando estamos hablando de la formación de futuros profesionales, es importante darles esa perspectiva de género, para que cuando el día de mañana ejerzan cargos profesionales posean esa perspectiva (E.G._10).

La incorporación de género en los planes de estudio se está haciendo [...] este tema e intentar introducir materias dentro de los planes de estudio pero cuesta bastante incorporarla porque no existe la conciencia por parte de los compañeros de la importancia o la necesidad de este tema en el momento en que se pone en la balanza (E.G._05).

Depende también el tema, porque no vamos a meter el tema del género solo por meterlo, porque entonces haremos reír (E.P.E_03).

Teniendo en cuenta que la inclusión del género resulta importante dentro de los planes de estudio de educación y que debido a las características de cada una de las asignaturas, este tema no siempre se visibiliza en cada uno de los apartados de las guías docentes, es importante saber hasta qué punto la transversalidad es positiva y sirve de apoyo para abordar el género y relacionarlo con diferentes asignaturas... En opinión de los expertos, la transversalidad necesita

como punto de apoyo una cultura colaborativa por parte de los profesores que imparten las diferentes asignaturas en los grados de educación.

La transversalidad es una cosa muy positiva y yo entiendo que deberíamos apostar por ella, lo que pasa que en la cultura universitaria es difícil hacer cosas transversalmente, porque somos células independientes, aunque estaría muy bien coordinar las asignaturas, programas, sobre todo por esa falta de cultura colaborativa que existe en la universidad(E.G._06).

...La transversalidad es absolutamente necesaria para cualquier tema... (E.P.E_03).

Creo que hay que trabajar en tratar al género como un tema trasversal en las distintas asignaturas (E.G._08.)

La transversalidad no tiene por qué estar reñida con que existan materias específicamente centradas en el tema del género, yo creo que además es importante el estudio del género en sí, sobre todo para romper esa equiparación que casi todo mundo hace de género igual a sexo o sexo biológico es igual a género y ahí se acaba todo (E.G._12).

Es posible entonces que la transversalidad sirva para reconsiderar la forma de evaluación del alumnado, puede ser la base para que la evaluación sea holística, más que memorística, que los profesores compartan experiencias y entonces no sólo se atiende a una normativa, sino que se cree una conciencia sobre su utilidad al momento de trabajar cada una de las asignaturas, que los profesores la pongan en marcha, sólo así dejará de ser una utopía, para pasar a ser una realidad que favorecerá la inclusión del tema del género. Los expertos opinan que:

...la transversalidad del currículum, el currículum que el maestro desarrolla en las escuelas , respecto de la formación de los alumnos y de la facultad de ciencias de la educación es muy importante y yo creo que nosotros deberíamos ir un poco más allá en este tema de género en la socialización que van a ser estudios y en los que van a ser profesores, este proceso de socialización en donde no debería haber solo una evaluación de los conocimientos, tiene que haber algo que nos diga como esta persona concibe las relaciones, la tarea, lo cual supone elementos más sofisticados de evaluación, más complejos, mas holísticos y menos asentados en lo memorístico, en almacenamiento de conocimientos, porque eso no nos garantiza que vaya a ser un buen profesional de la educación (E.P.E_01).

La transversalidad como todo tiene dos caras, una buena y una mala. La buena que si realmente, que es como respirar, es decir que lo pases sin darte cuenta, entonces me refiero a que atraviese todo un plan de estudios, toda una normativa, una cultura de trabajo, la mala, es que la transversalidad pueda quedarse en irrelevancia (E.P.E_02).

...La transversalidad es la idea clave, ahora yo no es que sea pesimista, pero creo que es una utopía, al cien por cien, al menos en la universidad... (E.G._10).

...hay asignaturas es necesario hacer uso de la transversalidad para poder relacionar el tema del género con diferentes ámbitos y la decisión que se tomó depende del profesor al respecto (E.P.E_04).

Retomando la opinión de los expertos sobre la importancia que tiene el género y los conceptos que hacen referencia a éste dentro de los contenidos de los grados de educación, ellos opinan, que de acuerdo con su experiencia y conocimiento en planes de estudio y género, el concepto de lenguaje y la forma en que es empleado, puede llegar a favorecer el sexismo ya presente en la educación, otro concepto es el de la masculinidad, por qué hacer sólo énfasis en el feminismo, quien ha estudiado los diferentes tipos de masculinidades y su relación con el género. También fueron mencionados los conceptos de liderazgo femenino, autoridad, mujeres, discriminación y cultura machista.

Está el lenguaje , que claro actúa de una manera tan imperceptible univoca y persistente y claro es muy difícil zafarse de esa presión que nos invade desde la cuna hasta el ataúd y por eso yo creo que hay todavía tanto sexismo , que quebranta la igualdad de oportunidades, la igualdad de derecho, la igualdad... hay que tener mucho cuidado con el lenguaje, porque es una escalera por la que subimos a la comunicación y a la liberación, pero que bajamos también a la confusión y a la dominación (E.P.E_01).

...las masculinidades, no solo el feminismo, sino el género desde el estudio de esas masculinidades y los diferentes tipos de hombre, las diferentes masculinidades que hay. Como es tan dañino el estereotipo femenino, como el masculino y romper con ellos y dar cabida a nuevas formas de relacionarse y vivir (E.G._08)

Conceptos de liderazgo femenino, diferencias en la carrera docente en función del género, la investigación, sensibilización, androcentrismo (E.G._11)

En lo que se refiere al tipo de asignatura y la inclusión del tema del género, los expertos opinan que es comprensible suponer que son las asignaturas optativas, en donde este tema es más visiblemente considerado, debido principalmente a la flexibilidad de contenidos a incorporar dentro de las guías docentes, en comparación con las básicas/obligatorias cuyos contenidos suelen ser más específicos.

Aquí habría que plantear dos cosas, primero si hay asignaturas que específicamente reflexionan sobre esas cuestiones y qué peso tienen dentro del currículum. ¿Cuándo están, que es muy poquito, están en la optatividad, cuando están y por qué están ahí? esa es otra cuestión, por qué cuando no están, porque no lo están eso es lo importante, segundo cuando están porque no están en la troncalidad que son asignaturas importantes, entonces si están porque ocupan un papel secundario, marginal, para el que quiere lo toma en cuenta y el que no pues nada, no pasa nada. Y la segunda cosa y en el resto de las asignaturas qué papel tiene la presencia del género, porque puede estar presente en todas (E.P.E_01).

...formalmente se introducen asignaturas generalmente de carácter optativo, con un nivel de importancia menor, al menos en el inconsciente de las personas al momento de elegir temáticas, que mas bien se centran en temas de género (E.G._08).

Suelen ser optativas, porque me imagino es más fácil aprobar una asignatura de optativa específica, es un poco el juego de siempre entre lo general y lo específico, en lo general es mejor hacerlo lo más transversal posible (E.P.E_02).

En la optatividad, en la troncalidad es difícilísimo y complicadísimo introducir algo d

género porque ya empiezan con los argumentos de que hay que darle al alumnado conceptos generales y no hay manera de introducir el tema de género, la mayor parte son optativas (E.G._05).

Suele ser optativa, porque me imagino es más fácil aprobar una asignatura de optativa específica, es un poco el juego de siempre entre lo general y lo específico, en lo general es mejor hacerlo lo más transversal posible y en lo específico que se concrete más, que sea más clara (E.P.E_02).

...y no aparece el tema de género, claro a menos que sea en estas optativas... (E.P.E_01).

La presencia e inclusión del género parece ser muy similar en los cuatro grados de educación, es difícil apuntar un grado en específico, en que se de mayor importancia a este tema, tomando en cuenta que se trata de grados muy feminizados, es decir que la mayor parte de la matrícula está compuesta por mujeres. Al respecto los expertos opinan que esto se dé a:

...en los cuatro se trabaja igual de poco el tema de género, respecto de lo que se debería de trabajar, considerando que ciencias de la educación tiene un componente muy sensible puesto que son carreras muy feminizadas, al menos en lo formal yo no percibo una diferencia significativa en los grado respecto al trabajo y tratamiento de temas de género..."a (E.G._08)

...consideró que hay que plantear la reflexión y el análisis sobre la presencia y el significado de hombres y mujeres en la realidad y sobre todo en cada uno de los grados de educación, ya que es especialmente importante como otros ámbitos (E.G._09).

La importancia de incluir el género dentro de los planes de estudio de educación podría encontrar su principal justificación, en que se trata de un saber hacer, retomando la opinión de uno de los expertos que manifiesta, que la formación que reciben los futuros profesores, educadores sociales y pedagogos, debe estar basada no sólo en contenidos y temas específicos y memorístico; esta debe ir más allá, es decir que tiene que estar relacionada con las actitudes de las personas y con un saber que favorezca la igualdad entre hombres y mujeres.

Es que no ocupa mucha presencia y esto lo ves cuando dices y esto que presencia tiene o no cuando dices el educador social tiene que tener una formación en primer lugar relacionada con conocimientos en segundo lugar con actitudes y por otra parte con saber hacer cuando este en la practica el planteamiento adecuado para el desarrollo de igualdad de oportunidades, la igualdad de ejercicio de derecho y deber (E.P.E_01).

Entonces el tema del género debería ser igual de importante en los cuatro grados de educación más allá de la formación de los alumnos en contenidos de matemáticas, ciencias y lengua, como uno de los expertos manifiesta que, también se le dé importancia a los temas transversales que tiene que ver con los valores de las personas, con la conciencia de un trato igualitario entre hombres y mujeres y donde se privilegie la educación memorística.

...cómo medimos la calidad de la educación... En dos sentidos, porque ese maestro que se está formando en educación primaria, infantil, pedagogía y educación social, esa persona sabe matemáticas, sabe inglés, sino que pasa con los aspectos transversales de la educación que están asentados, con los valores, respeto a las personas, eso como lo ha aprendido, eso después lo tiene que hacer y cómo se va a saber que lo ha aprendido, que esa es otra cosa importante que pasa con los procesos de evaluación de los planes de estudio, porque claro, como una persona que evalúa a un profesional de la educación tiene constancia de que en estos aspectos está bien formado... (E.P.E_01).

Es entonces que la presencia del género dentro de los planes de estudio, sigue representando un reto importante para las universidades públicas españolas, si bien es cierto que se han logrado avances en cuanto a su inclusión dentro de las guías docentes y que en algunas universidades se está priorizando el trabajo de tratamiento de este tema y que existe disposición por parte de los agentes involucrados; también es cierto que aún falta mucho por hacer, que es necesario que aquellas instituciones en las que aún no se ha logrado visibilizar, se busque entonces el impulsar un cambio en la cultura universitaria con miras a favorecer que las autoridades se involucren en su implementación, que se promueva la formación de los docentes en este tema y que se favorezca el trabajo colaborativo entre pares, de tal forma que sea la transversalidad una alternativa en el tratamiento del género dentro de los planes de estudio de los grados de educación.

4. Conclusiones

Tomando en cuenta que el propósito principal de esta tesis era *estudiar el rol del género dentro de las guías docentes, que integran los grados de educación en las universidades públicas españolas*, se puede concluir en primer lugar, que el género es un tema que no se ha trabajado significativamente en la educación superior, tanto en el contexto español, como en el internacional. Si bien existen avances dentro de esta área, éstos siguen siendo débiles a pesar de los esfuerzos realizados para que este tema cobre importancia en los diferentes ámbitos: personal, familiar, profesional y, por supuesto, educación; y en este caso, el ámbito universitario.

En la revisión de investigaciones relacionadas con la inclusión del género dentro de los planes de estudio, se descubre que existen estudios que manifiestan una preocupación por la inclusión del tema del género en los contenidos de los planes de estudio de los grados de educación como el de la Universitat Jaume I y el grupo Insomnia de (2009) o la de Romero Díaz y Abril Morales (2008). Sobre el Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil, de la Universidad de Girona; y algunas más que plantean la importancia de visibilizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del contexto universitario. De este modo, la mayoría de estudios realizados sobre género y educación superior se relacionan con el área de derecho y muy pocos con el área de educación; cabe destacar que las comunidades en las que hubo una mayor visibilidad del género por parte de las universidades fue en las comunidades autónomas de Andalucía y el País Vasco. En este sentido, la investigación realizada es importante porque aporta resultados acerca de la presencia del género dentro de los planes de estudio de los grados de educación (educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía); al mismo tiempo brinda un panorama general del contenido de las guías docentes de las universidades públicas españolas.

Sobre los instrumentos elaborados para la recolección de datos y utilizados como parte de esta investigación se concluye en primer lugar, que el análisis de contenido, realizado a las guías docentes, permitió obtener un panorama de la ocurrencia que tenían los conceptos relacionados con el género dentro de los planes de estudio. A través de su uso fue posible establecer tres categorías (género, igualdad y equidad, y política de género) con las que fue posible identificar qué conceptos, tales como género, cultura e igualdad, se encontraban dentro de los apartados de las guías docentes. Además, este instrumento brindó la posibilidad de medir la frecuencia de cada uno de esos conceptos y llevar a cabo una serie de análisis con los que puede afirmarse que esta investigación es importante ya que brinda una visión de cómo se da la inclusión del género dentro de los planes de estudio.

En relación al cuestionario, dirigido a los docentes encargados de elaborar las guías docentes y de aplicarlas, se obtuvo la información necesaria para establecer que el profesorado considera que la inclusión del género, dentro de los planes de estudio, es importante; los datos extraídos de las guías lo validan, puesto que la frecuencia y la ocurrencia de los conceptos mostraron que es un tema que ha empezado a hacerse visible pero que sigue siendo poco significativo, por lo que habría de trabajarse en más a profundidad en los planes de estudio de los grados de educación.

Esta información es respaldada por la recabada con el tercer y último instrumento, la entrevista semi-estructurada, que fue aplicada a un grupo de expertos en planes de estudio y género dentro del contexto universitario del territorio español. La información recabada mostró que el género es uno de los retos a incorporar dentro de los planes de estudio; que es importante su inclusión debido a que al tratarse de los grados de educación, el impacto de este tema iría más allá de las aulas, impactando en las familias y en el medio social donde los futuros profesores, educadores sociales y pedagogos habrán de interactuar.

A continuación se presentan las principales conclusiones tomando en cuenta los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

4.1. Explorar la inclusión del género en los planes docentes de los grados de educación.

La investigación se basa en estudiar cómo se incluye el tema del género en los planes de estudio de los grados de educación. Por lo que a partir de la elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de datos se obtiene una visión general de las diferencias y semejanzas encontradas. De este modo, se da respuesta al primer objetivo de la investigación desde una perspectiva exploratoria.

4.1.1. Presencia del género.

Con respecto a la presencia de género en los grados de educación de las universidades públicas españolas, los resultados arrojan que la presencia de los conceptos relacionados con género es baja si bien es más elevada en comparación con los antiguos planes de estudios (diplomaturas y licenciaturas). Concretamente, los resultados obtenidos a través del análisis de contenido de las guías docentes mostraron que los conceptos relacionados con el género tienen una baja frecuencia dentro de los planes de estudio, por lo que en opinión de los expertos, sigue existiendo una falta de interés por parte del profesorado para incorporar este tema. Sin embargo, y en opinión de las personas expertas en planes de estudio y género, este es un tema que antes no era

considerado dentro del contenido de las diferentes asignaturas, por lo que hay una mejoría significativa en la inclusión del género respecto a los antiguos planes de estudios, antes del Plan Bolonia.

En cuanto a los resultados de la investigación en las guías docentes de acuerdo a los tres tipos de universidades (uniprovinciales, gemelas y metropolitanas), hay una mayor inclusión de los conceptos relacionados con género en las universidades uniprovinciales. Este dato se observa tanto en el análisis de las guías docentes, como en la opinión de los expertos en género y planes de estudio.

Por último, comparando el tipo de grado, es en educación infantil donde se manifiesta una mayor presencia de los conceptos de género, por lo que los resultados permiten concluir que en éste se manifiesta una mayor ocurrencia en comparación con los otros grados (educación primaria, educación social y pedagogía). Por otro lado, si bien la inclusión del género debería ser mayor, considerando la opinión de los expertos, es importante que exista una normativa que impulse la inclusión del género y conceptos relacionados con este en los planes de estudio de los cuatro grados de educación.

4.1.2. Importancia del género.

El profesorado encargado de elaborar las guías docentes y de impartir las diferentes asignaturas en los grados de educación señala que el género es un tópico importante que ha de tomarse en cuenta dentro de las guías docentes, así como dentro de los diferentes documentos normativos que impulsan y recomiendan el uso del género. A pesar de ser considerado un tema transcendental dentro del currículum, el impacto de esas políticas ha sido débil, así como los avances logrados en la incorporación de este tema.

Con base a los resultados obtenidos en el cuestionario, las respuestas obtenidas apuntan a que la transversalidad de los contenidos es una herramienta importante para la incorporación del género en las diferentes asignaturas de los grados de educación; este resultado se confirma con la opinión de los expertos en género y planes de estudio, dado que creen que a través de la transversalidad es posible trabajar diferentes temas y relacionarlos con el género, ya que es una herramienta que permite visibilizarlo. Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes hagan uso de la transversalidad y propicien el trabajo colaborativo entre pares; fortalecer el trabajo en grupo y potenciarlo es un tema tan importante como el género, el cual puede ser abordado desde diferentes asignaturas y tocando diferentes ámbitos, por lo cual puede ser trabajado desde esa transversalidad.

Es posible también apreciar diferencias encontradas en los grados de educación entre los diversos conceptos de las categorías empleadas (género, igualdad y equidad, y política de género). El análisis de las guías docentes llevó a concluir que éstas son notorias, así por ejemplo los conceptos de género y cultura (pertenecientes a la categoría género) mostraron valores superiores a igualdad/desigualdad (de la categoría igualdad y equidad) y que resultaron ser los más altos en esta categoría; y con respecto a la categoría de política de género los conceptos considerados en ésta fueron los menos visibles. Presumiblemente, se concluye que estas diferencias se deben al grado de relevancia que se le otorga al género y los conceptos relacionados con él dentro de los planes de estudio.

Apoyando esta última afirmación, y mediante la opinión de los expertos entrevistados, se concluye que la importancia otorgada al género en cada una de las universidades y los diferentes grados no siempre es la misma, ya que en la elección de los contenidos y asignaturas a considerar dentro de los planes de estudio intervienen el juego de poder que entre los integrantes de una comisión existan, así como el grado de conciencia que tenga cada uno de ellos sobre la importancia que representa el tema del género y las asignaturas relacionadas con éste, en la formación de los futuros docentes. Retomando la definición de poder que hace Lukes (2007), éste es la capacidad de tener a otro u otros en poder de uno, limitando sus posibilidades de decisión, con lo que se asegura su obediencia.

4.2. Analizar el tratamiento del género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio.

Con los resultados en cuanto al impacto del género sobre los planes de estudio y su visibilización dentro de las guías docentes de los diferentes grados de educación, se puede afirmar que los avances en cuanto a la inclusión del tema de género dentro de las guías docentes son poco significativos.

En cuanto al tipo de asignatura, se concluye que la ocurrencia es más elevada en las asignaturas optativas en comparación con las básicas/obligatorias; y que las diferencias encontradas con respecto a la ocurrencia de cada una de ellas muestran diferencias significativas, que se concluye que uno de los factores que ha podido influir en ese resultado, es la muestra tomada para cada una de ellas, que se puede afirmar que en la optatividad es donde mayor presencia de género existe, lo cual es validado por la opinión de los expertos.

Con respecto a los conceptos, se concluye que aquellos que aparecen con mayor frecuencia en las asignaturas de los grados de educación son: género y cultura; los apartados donde se da la mayor

ocurrencia de éstos es en las competencias y los contenidos de las guías, seguido de la bibliografía, apartado que presenta una ocurrencia considerable en el concepto de mujer.

La visibilidad de los conceptos de género en el contenido de las guías docentes no son significativos, tomando en cuenta los resultados de la investigación, lo cual queda reforzado con la opinión de los expertos en género que coinciden en afirmar que es importante generar una conciencia de género en los agentes involucrados en la elaboración de los planes de estudio, y que se vea la incorporación de este tema como una prioridad para la comunidad educativa.

4.3. Identificar los elementos que influyen en el tratamiento y la inclusión del género en las guías docentes de los grados de educación.

Los resultados obtenidos en el cuestionario muestran que la figura de las autoridades jerárquicas universitarias y su papel en cuanto a la toma de decisiones para la inclusión del tema del género dentro de las guías docentes, representa un factor importante que influye en que la mayoría de las ocasiones el tema del género sea visible -en mayor o menor medida- dentro de las guías docentes. Este dato es respaldado por la opinión de algunos de los expertos dado que reafirman la necesidad de incorporar el género en el currículum, apoyándose en el cumplimiento puntual de las disposiciones normativas que se emiten desde la LOU y el Real Decreto en cuanto a la incorporación y tratamiento del género en los nuevos planes de estudio.

De acuerdo con la opinión de los expertos en género y planes de estudio se puede afirmar que la actitud del profesorado encargado de llevar a la práctica los contenidos de los planes de estudio en educación es un factor que favorece o dificulta que el género sea desarrollado desde la transversalidad o desde los contenidos propios de cada asignatura, sea esta básica/obligatoria, optativa o prácticum.

Sobre el impacto que el género puede tener en los futuros profesionales de los grados de educación infantil, primaria, social y pedagogía, y tomando en cuenta los resultados de las entrevistas, se llega a la conclusión que depende en gran medida del tratamiento que este tema tenga en los contenidos que las diferentes guías docentes contempla y que son parte de los diferentes planes de estudio.

En cuanto a las recomendaciones de la ANECA, estas no han sido atendidas en un número significativo de casos en los que el género manifiesta una baja visibilidad dentro de los planes de estudio que esta agencia ha aprobado; en opinión de los expertos, el papel del organismo es

fundamental para que los tópicos y la transversalidad del género se haga presente no sólo en los grados de educación, sino también en otras áreas de conocimiento del contexto universitario.

Retomando las opiniones de los expertos, éstos afirman que la autonomía de la universidad juega un papel importante en la elección de los contenidos considerados dentro de los planes de estudio. Se puede apreciar que en el interior de la universidad, pasando por las facultades y los departamentos, se hace visible una falta de cultura sobre el género, por lo que está ausente ese gran paso en el que se desarrollen estrategias efectivas para favorecer o incluso incrementar la sensibilización, el conocimiento, el compromiso y la capacidad de los docentes universitarios encargados de elaborar y/o aplicar las guías docentes. En cuanto al trabajo del tema de género desde la transversalidad, dentro de las asignaturas que imparten, es fundamental la adaptación de sus metodologías en relación con los contenidos que habrán de impartir en cada uno de los grados de educación.

Sobre los factores que influyen para la inclusión de asignaturas que traten el género directamente o lo aborden como un tema transversal de contenido, se puede afirmar que es un tema importante desde los resultados del cuestionario y la opinión del profesorado. Éstos muestran que el género, y los conceptos relacionados con éste, son considerados importantes y, al mismo tiempo, se reconoce que su presencia dentro de los planes de estudio es baja.

En base a las políticas, leyes y directrices que se emiten, sobre la necesidad de incluir el género dentro de los planes de estudio y en los grados de las universidades públicas españolas, se ha observado que las mismas no han logrado un impacto significativo en el currículum; se reconoce que es necesario que las universidades generen desde dentro un efecto multiplicador que tenga, por objetivo, generar mayor conciencia en el profesorado, en este caso en las facultades de ciencias de la educación y escuelas de formación del profesorado.

Finalmente, y de acuerdo a las dos grandes preguntas que guiaron esta investigación, se puede concluir que:

¿De qué manera es considerado el género dentro de los planes de estudio, en los nuevos grados de las Facultades de Ciencias de la Educación en las Universidades Españolas?

Una vez concluida la investigación y revisados los resultados a partir de ésta, se puede afirmar que el tratamiento del género en los planes de estudio de los grados de educación es aún débil. Esta conclusión se deriva de que el género no es un tema al que se le otorgue una adecuada visibilidad; desde la perspectiva de su presencia, cuando la hay, ésta se encuentra en las asignaturas optativas, es decir, que el futuro maestro, educador social o pedagogo que no elija la o las

asignaturas que traten este tema, podría estar perdiendo la oportunidad de conocer más sobre el género. Este punto de vista señala que la troncalidad es un área que en pocas ocasiones es alcanzada por el género.

¿Qué factores influyen en que el género sea incluido dentro de los planes de estudio, en los nuevos grados de las Facultades de Ciencias de la Educación⁶ en las Universidades Españolas?

Sobre los factores que influyen de manera directa para que el género se incluya en los planes de estudio, se tiene en primer lugar la cultura organizativa de la universidad y el juego de poderes que, en opinión de los expertos, puede jugar a favor o en contra de la asignatura relacionada con el género. Es posible afirmar que el nivel de conciencia e implicación que tengan los integrantes de las comisiones encargadas de aprobar las guías y la de los docentes encargadas de elaborarlas, influirán directamente en que el género empiece a aparecer en los contenidos de las asignaturas y se trabaje desde una perspectiva de igualdad.

Cerrando las conclusiones de la investigación, el tema del género está presente en las guías docentes de los grados de educación si bien su presencia podría ser más elevada. Los esfuerzos realizados por los docentes y directivos preocupados por su incorporación han empezado a dar resultados; aunque todavía hay mucho por hacer y avanzar para que el género sea visto como un tema relevante dentro de los contenidos de los planes de estudio de educación, más allá de las directrices señaladas por el Real Decreto y la LOU.

4.4. Limitaciones de la investigación.

Una de las principales limitaciones en el momento de desarrollar esta investigación es que en el caso de las guías docentes de los grados de educación, no se encontraban activas (disponibles) todas ellas; así como también que en algunos de los casos, no estaban disponibles algunos de los cursos en las universidades seleccionadas para la muestra. Toda esta falta de acceso provocó que, en el momento de consultarlas, se presentara un retraso en la obtención de los datos sobre el tratamiento del género dentro de las guías docentes.

Asimismo, algunos de los planes de estudio no tenían acceso directo a las guías docentes, por lo cual hubo que realizar una mayor exploración para acceder a éstas y poder analizar su contenido. Este contratiempo afectó también a la rapidez en la obtención de los datos de las guías docentes.

En cuanto a la aplicación del cuestionario, y considerando que la respuesta de los profesores inicialmente fue rápida y satisfactoria, después del primer recordatorio la respuesta de éstos disminuyó. En algunos casos, los profesores enviaron un correo electrónico a la dirección de contacto informando de que no responderían el cuestionario, argumentando su desconocimiento sobre el tema o que su categoría profesional los ponía en desventaja respecto a la información que podían aportar al cuestionario, lo que les impedía complementarlo.

Sobre las entrevistas semi-estructuradas y su aplicación, una de las limitaciones más importantes fue el factor tiempo y las agendas de los diferentes expertos que participaron en ellas, ya que compatibilizar significó emplear un tiempo mayor al estimado para la aplicación de este instrumento, lo cual llevó a retrasar la obtención de los datos y el tratamiento de los mismos.

4.5. Propuestas sobre futuras líneas de investigación.

Sobre las futuras líneas de investigación y propuestas que esta investigación pueda generar, se encuentran las siguientes:

4.5.1. Universidad

- Es necesario impulsar o desarrollar, dentro de la cultura organizativa de las universidades, sus facultades y departamentos, un verdadero trabajo colaborativo en el que todos los docentes se sientan implicados y formen parte de un mismo proyecto, como es el tratamiento del género desde la mirada de la igualdad entre hombres y mujeres. Por lo que esto representa una tarea que tiene que ser apoyada desde las autoridades universitarias, como una forma de generar un cambio desde la propia cultura, en la que los diferentes actores se sientan implicados e identificados para que docentes y el equipo directivo trabajen de manera colaborativa.
- Es primordial que se fortalezcan las estrategias organizativas dentro de las universidades públicas españolas, dando oportunidad al profesorado que integra las comisiones de elaboración de guías docentes de proponer nuevas estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo a favor de una mayor visibilización del género y una mayor sensibilización del profesorado encargado de impartir las asignaturas del plan de estudios.
- En cuanto al papel de las autoridades universitarias, resulta necesario que éstas asuman un papel conciliador entre los intereses económicos de la propia universidad y favorezcan la incorporación de temas que atiendan las necesidades y demandas sociales que su contexto exige, entre los que se encuentra el género.
- Formar y fortalecer redes entre las unidades de igualdad y responsables de departamento como un factor favorecedor en la eficacia de la estrategia organizativa, de la estructura que comprende cada universidad para que se trabaje de manera coordinada el género, se visibilice y se implique de manera consciente al profesorado encargado de impartir las asignaturas de los grados de educación.

4.5.2. Planes de estudio

- El género debe ser considerado un tema importante en los planes de estudio, para que los docentes lo trabajen y visibilicen desde la transversalidad de los contenidos, considerados en cada una de las asignaturas.

4.5.3. Profesorado

- Es importante impulsar entre pares (profesorado) el trabajo en equipo, el cual favorezca una conciencia colectiva y colaborativa donde la igualdad y equidad entre hombres y mujeres se encuentre presente en su trabajo dentro de las aulas de clases.

4.5.4. Organismos de certificación

- Es necesario que las autoridades no pierdan de vista las directrices que los organismos de certificación nacional, como la ANECA, ponen a disposición de las universidades; estas directrices están relacionadas con la inclusión del género dentro de los nuevos planes de estudio. Asimismo, es fundamental que se busquen mecanismos que ayuden a una verdadera aplicación del mismo sobre las recomendaciones que sobre género y planes de estudio esta agencia realiza.
- Se deben generar mecanismos que ayuden a establecer y consolidar la vinculación entre las políticas de igualdad de género y los objetivos y/o competencias de los planes de estudio, de manera que se logre un compromiso explícito de la organización con relación a la igualdad entre hombres y mujeres. Si fuera necesario, es importante trabajar en la visibilización de los temas de género y su relación con las diferentes temáticas que integran los planes de estudio, así como también en potenciar el trabajo colaborativo entre departamentos de las facultades de ciencias de la educación, mediante estrategias que permitan romper con la lógica sectorial (áreas) y avanzar hacia la transversalidad del conocimiento con ayuda de un trabajo compartido entre pares.

4.5.5. Investigación

- Es imperativo generar nuevas líneas de investigación dirigidas a identificar el impacto de las políticas educativas de género en la elaboración de los planes de estudio y las implicaciones que éstas suponen para las universidades públicas, enfocándose principalmente en las facultades de ciencias de la educación y del profesorado en el espacio español

5. Referencias Bibliográficas

- (2008). «Consideracions sobre l'evolució recent de les universitats catalanes» en ACUP, Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya, Barcelona, ACUP.
- Abad, M. L., et.al (2002). *Género y educación: La escuela coeducativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2007). Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos universitarios Oficiales.
- Aguilar Ródenas, C., Bernad Monferrer, E., Collado López, B., Esteve de Quesada, C., Gámez Fuentes, M. J., y García Campa, S. (2009). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I*. Madrid: Instituto de la Mujer (B.O.E. DE 22/07/2009).
- Alarios Trigueros, T., y García Colmenares, C. (coord.) (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Amador Muñoz, L., y Monreal Gimeno, M. C. (2010). *Intervención Social Y Género*. Madrid: Narcea.
- Anguita, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género. Construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández Sánchez. *Género y Sociedad* (pp. 177-206). Madrid: Pirámide.
- Barberá, E., y (eds.), I. M.-B. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearsons Education.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrère, M. A., y Campos, A. (2005). *Igualdad de oportunidades e igualdad de género: una relación a debate*. Madrid: DYKINSON.
- Bates, R. (1989). Leadership and the rationalization of society. En J. S. (ed)., *Critical perspectives on educational leadership*. Londres: Falmer Press.
- Batliwala, S. (1997). *El significado del empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción. Poder y empoderamiento de las mujeres*. Colombia: Tercer Mundo.
- Beauvoir, S. (1989). *El segundo sexo (Vol. II)*. México: Siglo XX.
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge En: Young, M., (Ed) *Knowledge and control* (pp.47-69). Londres: Collier Macmillan.
- Biencinto López , N. y González González, Á. (2010). *La transversalidad de género: métodos y técnicas*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M. A. et. al. *El harén pedagógico. Perspectiva en la organización escolar* (pp.119-146). Barcelona: Graó
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Ed. Paidós,
- BOE. Núm. 318. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre. Estatuto del Estudiante Universitario.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Burin, M., y Meler, I. (2000). *Varones: Género y subjetividad masculina*. México D. F: Paidós
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México, D.F: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Buxarrais Estrada, M. R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: Hacia la igualdad en la educación) en Aznar Minguet, P. y Cánovas Leonardt, P. (eds.). *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Universitat de Valencia..
- Buxó Rey, M. J. (1991). *Antropología de la mujer: Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Edit. Anthropos.
- Careaga, P. (2003). *El libro del buen hablar: Una propuesta por un lenguaje no sexista*. Madrid: Fundación Mujeres.
- Cascante Fernández, César (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167. Recuperado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418309>> ISSN 0213-8646
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Volumen III: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Cátedra Jean Monnet de la Universitat Autònoma de Barcelona. Proyecto género y lenguaje jurídico. Documento disponible en:
- Comisión de las Comunidades Europeas COM (2008) 10 final Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. La igualdad entre hombres y mujeres.
- Comisión Europea (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa. Crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa, Bruselas*, SEC 2005. 518.
- Comisión Europea (2007). The extent and impact of higher education governance reform across Europe.
- Connelly, F. M. y Calndinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

- Cook, J., y Scales, B. (1993). *Girls, boys and people: gender abc the discourse of the nursery school*. Paper presentend at the Biennial Meeting of the society for research in child development. California, USA 25-28 March.
- Curzon, L. B. (1985). *Teaching in further education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- De Miguel, A.(2000). Los Feminismos en Amorós, C. (Dir.). *Diez palabras clave sobre la mujer*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- De Miguel, J. M., Caïs, j., y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Declaración de Bolonia (1999). El espacio europeo de la Enseñanza Superior. Declaración del encuentro de ministros europeos de educación reunidos en Bolonia, 19 de julio de 1999.
- Del Arco, I.(2009). Educación y construcción de La propia identidad de género. Lleida: Universidad de Lleida.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Duigman, P., y R., M. P. (1987). The educative leadership project. Educational Management and Administration.
- En: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0010:FIN:ES:PDF>
- Escudero, J. M. (1980). *La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales en la investigación pedagógica y la formación del profesores*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Escudero, J. M. (1998). La genealogía como consejera ¿Podríamos aprender algunas lecciones de la reciente historia del currículum en España? Profesorado: Rev. del currículum y formación. 2 (2) 31-50.
- Escudero, Juan M., et. al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Fernández, J. (coord.) (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*. Madrid: Pirámide
- Fernández, T-R. (1982). *La autonomía universitaria: ámbito y límites*. Madrid: Cuadernos Civitas.
- Foucault, M. (1977). *La historia de la sexualidad (Vol. Vol. 1. La voluntad del saber)*. México: S. XXI.
- Fundación de mujeres (2007). *Módulo de sensibilización y formación continúa en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para personal de la administración pública*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gago, F. (2002). Mujer y cine (El eterno femenino en el celuloide). En González, A., y Aguirre A. *Mujer y educación* (113-130). Barcelona:Editorial Graó.

- García Docampo, M. (2000). *El concepto y la medida de las desigualdades sociales*. A Coruña: Servicio de Publicación da Universidade da Coruña.
- García Garrido, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- García Pascual, E. (2004). *Didáctica y currículum: Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza, Mira Editores, S. A.
- Gelambí, M.(2009). Las políticas de igualdad de género en el tercer sector. En www.grupcies.com/boletin/images/stories/.../Articulo1_Edic_68.pdf
- Genovese, M. A., y Thompson, S. (1997). Las mujeres dirigentes del ejecutivo ¿Qué importancia tiene el género? En M. A. Genovese, *Mujeres líderes en política. Modelos y perspectivas* (p. 19). Madrid: Narcea: S. A. de Ediciones.
- Gil Ruiz, J. M. (1996). *Las Políticas de Igualdad en España: Avances y Retrocesos*. Granada: Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, A., y Lomas, C. (. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de segundo ciclo de la ESO. En *Iber*, 7, 15-23.
- Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*, Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- Hernández Hernández, F., y Rifà Valls, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Hernández Sampieri, R.; et. al. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill Interamericana.
- Hernández, I., Mendia, I., y López, A. (2006). *Las mujeres en las conferencias mundiales: De o local a lo global*. Bilbao: Hegoa. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional. Disponible en: <http://biblioteca.hegeos.ehu.es/resregistros/autor/1418>
- Hernández, R. (2011). *Teorías y modelos curriculares en Diseño y desarrollo del currículum?* En Cantón Mayo, I., y Pino Juste, M. (Coords). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shapping the curriculum. What we teach and why*. Londres, SAGE.
- Hofstede, Geert (1999). *Culturas y organizaciones: el software mental: la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- http://158.109.131.198/catedra/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=98&lang=es

- Imbernón, Francisco (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. ISSN 0213-844. Rev. Interuniv. Form. Prof., 29, 56-59.
- Iyanga Pendi, A. (2003). *Política de la educación y la globalización neoliberal*. València: Universitat de València.
- J. Vieira, Maria & Vidal, Javier (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. REOP, 17 (1), 1^{er} semestre.
- Jackson, B. & Otros (1989). *Modelo didácticos para la innovación educativa*. Barcelona. PPU
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Kabeer N. (1997). *Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base?*. Colombia: Facultad de Ciencias Humanas.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum. Theory and Practice*. Londres, SAGE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante LOI).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007) el papel de la universidad es transmisora esencial de valores.
- Linde Paniagua, E. (1977). La autonomía universitaria. Revista de administración pública. Madrid, ISSN 00034-7639, ZDB-ID 2809205, 355-369.
- Lippman, W. (1956). *Public Opinion*, Nueva York: McMillan.
- Lombardo, E. (2003). La europeización de la política española de igualdad de género1 Revista Española de Ciencia Política Volumen: núm. 9. Universidad de Zaragoza.
- Lukes, Steven (2007): *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Lundgren U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Bellonch, I. Y. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Costa, C.; Lusa García, A.; Calvet Puig, M.D.; Gallego Fernández, I.; Pons Peregot, O; Tura Solvas, M. (2006). Diagnóstico de igualdad de oportunidades en la Universitat Politècnica de Catalunya, VI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, celebrado en Zaragoza, del 11 a 15 de septiembre.
- Martínez Santos, S. (1991). *Estructura Curricular y modelos para la innovación*. Madrid: Dorsa.

- Martínez, R (2012). Reflexions entorn del sistema de govern de les universitats davant del repte de la modernització de la governança universitària. *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, 2012, p. 111-153.
- Maruani, M., Rogerat, Chantal., y Torns, T. (1998). *Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado de trabajo*. Barcelona: Icaria editorial, S.A.
- McDaniel, O.C. (1996). The Paradigm of Governance in Higher Education Systems. *Higher Education Policy*, 9(2).
- Mora, J.G. (1999). Los sistemas de gobierno de las universidades: una perspectiva internacional. En *Los sistemas de gobierno de las universidades españolas: Situación actual y perspectivas de futuro, Cuadernos del Consejo de universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra. *El harén pedagógico. Perspectiva del género en la organización escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia adelante. En Busquets. *Temas transversales*. Madrid: Editorial Santillana/Aula XXI.
- Munby, H., Russell, T., y Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research on Teaching* (pp. 877-904). Washington: DC: AERA.
- Muñoz, A., García, M.B., y De la Morena, M. L. (2000). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios sobre las diferencias de género? En Marchena, E., y Alcalde, C. (Coords). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza*. Actas del IX Congreso INFAD 2000: Infancia y adolescencia, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Ore, Tracy E. (2008). *The social construction difference and inequality; race, class, gender and sexuality*. New York: McGraw-Hill Higher Education Fourth edition.
- Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells. *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Pedró, F., y Irene, P. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Carracedo, L. (2006). *Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior*. El periódico feminista, (2006, enero 12) en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>.
- Piras, C. y Vega, G. (2004). *Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer*. Washington: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.
- R. García, C., Ruiz Jiménez Martínez, M. D., y Moreno Baró, C. (2012). *Nuevas Visiones sobre el currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano*. Almería: Universidad de Almería. En: http://www.historiadeltiempopresente.com/web/DocumentosDescargables/Capitulos/CT3_7.pdf (Consultada el 13/05/2012).

- Radl Philipp, R. (2001). *Cuestiones Actuales de Sociología del Género*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez Rodríguez, J. C., y Griselda, U. V. (2008). *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. México, D. F: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).
- Rico, M. N. (consultora) (1993). Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente (LC/L.767), serie Mujer y desarrollo, N1 13, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Riuz R., J. M. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial universitas, S. A.
- Romero Díaz, A., Y Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. REIFOP , 27, 11 (3). Recuperado en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rosenkrantz, P. S; Vogel, S; Bee, H., Broverman, I., y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts. in college students. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32, 287-295.
- Samoilovich, D. (2007). Escenarios de gobierno en las universidades europeas. Colección Documentos CYD 8/2007.
- Sánchez Moreno, M. R., y Mayor Ruiz, C. (2000). *El Reto de la Formación de los Docentes Universitarios*. Sevilla. Kronos.
- Santos, M. A. (1996). Currículum y construcción del género en la escuela. Kikiriki.! Boletín para una pedagogía .
- Sarramona, J. (1987). *Currículum y educación*. Barcelona: CEAC.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Nueva York: Macmillan Publi Comp.
- Schwab, J.J. (1983). *Un enfoque practico como lenguaje para el Currículum*. En J. Gimeno y A. I. Pérez: *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Schwab, J.J. The practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. Curriculum Inquiry, 13 (3), pp. 239-265.
- Selltiz, C. Wrightsman, Lawrence S., y W. Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9ª. ed.). Madrid: Rialp.
- Sen, A.K. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solsona, N. (2002). *Mujer y ciencia*. En González, A., y Lomas, C. (Coords). *Mujer y educación* (pp. 47-57). Barcelona: Editorial Grao.

- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stigler, J.W., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Stromquist, Nelly P. (1995) *The Theoretical and Practical Bases for Empowerment*. En Carolyn Medel-Anonuevo (ed.). *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy. UIE Studies 5*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Subirats, M., y Brullet, C.(2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En González, Ana & Agirre Ana *Mujer y educación* (pp.131-165). Editorial Graó, Barcelona.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires. Troquel.
- Tanner, D., y Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development*. Nueva York, Mac-millan.
- Tomás, M. (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2000). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. *Aula de innovación educativa* 88.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- Unit of Gender Studies (2005). *Tackling Stereotypes. Maximising the potential of women in SET. Estonia Report: (University of Tartu)*
- Valcuende del Río, J. M.; Blanco López, J. (eds.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Editorial TALASA.
- Varella Martí, R. (2001). Las políticas de igualdad en el ámbito del trabajo: una propuesta de construcción teórica desde el género. En R. Radl Philipp. *Cuestiones Actuales de Sociología del Género*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Vedia, Bartolomé. *La Misión de la Universidad*. La Ley, Tomo 1994 D.
- Vega, A., Blanco, N., Llorca, M., Marrero, J. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de Género*. (1ª. ed.). Málaga: Editorial Ediciones Aljibe.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, pp. 155-184.
- Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural (2009). *Valores en los nuevos planes de estudio*.
- Vieira , M. J., y Vidal , J. (2006). *Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria*. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*,17(1), 75-97.
- Villarreal Rodríguez, E., y García Aracil, A. (2004). Una propuesta de indicadores para la caracterización de las universidades emprendedoras. XIII Jornadas de la AEDE. San Sebastián, 13 y 14 de septiembre de 2004.

- West, C., y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society* 1: 125-51.
- Young, J.H. (1993). Principals and collaborative curriculum development: Does gender make a difference? *Alberta Journal of Education Research*, 39 (4), 433-448.
- Young, Kate. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. En Magdalena León (Comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo S.A.
- Yus Ramos, R. (1996). Temas Transversales y Educación Global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista, en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 51.
- Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea: Madrid.
- Zabalza, M.A. (1988). *La formación práctica de los profesores*, vol. I Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones
- Zabalza, M. A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

6. Anexos

Anexo 1. La muestra estadísticamente representativa de asignaturas de los grados de educación.

Nº de asignaturas por grado y por tipología de universidad	Uniprovinciales	Gemelas	Metropolitanas
Obligatorias Ed. Infantil	$0,59 \cdot 100 = 59$	$0,25 \cdot 100 = 25$	$0,15 \cdot 100 = 15$
Optativas Ed. Infantil	$0,59 \cdot 80 = 47,2$	$0,25 \cdot 80 = 20$	$0,15 \cdot 80 = 12$
Prácticum Ed. Infantil	$0,59 \cdot 11 = 6,49$	$0,25 \cdot 11 = 2,75$	$0,15 \cdot 11 = 1,65$
Obligatorias Ed. Primaria	$0,59 \cdot 102 = 60,18$	$0,25 \cdot 102 = 25,5$	$0,15 \cdot 102 = 15,3$
Optativas Ed. Primaria	$0,59 \cdot 105 = 61,95$	$0,25 \cdot 105 = 26,25$	$0,15 \cdot 105 = 15,75$
Prácticum Ed. Primaria	$0,59 \cdot 11 = 6,49$	$0,25 \cdot 11 = 2,75$	$0,15 \cdot 11 = 1,65$
Obligatorias Ed. Social	$0,59 \cdot 71 = 41,89$	$0,25 \cdot 71 = 17,75$	$0,15 \cdot 71 = 10,65$
Optativas Ed. Social	$0,59 \cdot 31 = 18,29$	$0,25 \cdot 31 = 7,75$	$0,15 \cdot 31 = 4,65$
Prácticum Ed. Social	$0,59 \cdot 4 = 2,36$	$0,25 \cdot 4 = 1$	$0,15 \cdot 4 = 0,6$
Obligatorias Pedagogía	$0,59 \cdot 43 = 25,37$	$0,25 \cdot 43 = 10,75$	$0,15 \cdot 43 = 6,45$
Optativas Pedagogía	$0,59 \cdot 23 = 13,57$	$0,25 \cdot 23 = 5,75$	$0,15 \cdot 23 = 3,45$
Prácticum Pedagogía	$0,59 \cdot 3 = 1,77$	$0,25 \cdot 3 = 0,75$	$0,15 \cdot 3 = 0,45$

Anexo 2. Conceptos relacionados con el tema del género.

Palabra clave	Competencias	Objetivos	Contenidos	Resultados de aprendizaje	Metodología / Evaluación	Bibliografía
Género						
Mujer						
Hombre						
Sexo						
Igualdad						
Poder						
Igualdad de oportunidad-des						
Cultura						
Segregación						
Conciliación						
Derechos sexuales						
Estereotipos de género						
Roles sociales						
Roles culturales						
Identidad						
Política de género						
Equidad						
Desigualdad						
Desigualdad de género						
Igualdad de género						
Discriminación						
Roles de género						
Educación no sexista						
Estereotipos sociales						
No discriminación						
Femenino/a						
Masculino						

Política de igualdad						
Lenguaje no sexista						
Estereotipos						

Anexo 3. Cuestionario

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL UNIVERSITARIO RELACIONADO CON LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LOS GRADOS DE: EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, PEDAGOGÍA Y SOCIAL

Estimado profesor y estimada profesora:

Con el objetivo de conocer la opinión del personal de las Facultades de Ciencias de Educación, que participa en la elaboración de los Planes de Estudio, solicitamos a usted de su valiosa participación para contestar el siguiente cuestionario que es sobre la inclusión del tema de género dentro de los Planes de Estudio en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía.

Se pretende conocer la opinión del profesorado de las Facultades de Ciencias de Educación, con la finalidad de identificar cómo se contempla el tema de género dentro de las asignaturas que integran los Planes de Estudio de Educación en las Universidades Españolas.

Esta investigación pretende:

1. Analizar los factores políticos y normativos que influyen para que el género sea considerado dentro de los planes de estudio de las Facultades de Educación en las Universidades Españolas.
2. Identificar la presencia e importancia del tema género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio de los cuatro grados de educación.

Para ello lo invitamos a marcar cada uno los ítems de acuerdo a la siguiente escala de valoración.

PUNTAJE	VALORACIÓN
4	MUY IMPORTANTE
3	IMPORTANTE
2	POCO IMPORTANTE
1	NADA IMPORTANTE

Ítems por indicador y dimensiones				
Valoración				1.1. Políticas y directrices europeas sobre igualdad de oportunidades
1	2	3	4	
				1. ¿En qué medida considera que es importante que las políticas de Educación Superior en el Espacio Europeo, deban incluir dentro de su contenido a la igualdad y equidad de género?
				2. ¿Las políticas de igualdad de oportunidades de Educación Superior deben considerar también acciones específicas referentes a la igualdad desde una perspectiva de género?
				1.2. Políticas españolas sobre la elaboración de planes de estudio.
				1.2.1. Directrices de la ley (finalidades).
				3. ¿Considera que es adecuado que el tema de género se recoja en la Ley Orgánica de Universidades?
				4. ¿Considera que es adecuado que el tema del género sea considerado dentro del Real Decreto del Estatuto del Estudiante?
				5. ¿Considera que es importante que se atienda a lo dispuesto en el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre ⁷ ?
				1.2.2. Directrices de elaboración de planes de estudio.
				6. ¿La autonomía de las universidades puede ser un factor que influya en una mayor capacidad de elección de los contenidos de sus Planes de Estudio y en consecuencia los contenidos relacionados con el género?
				7. ¿Es una prioridad para las autoridades de su universidad que se trabaje sobre el tema del género y conceptos relacionados con éste, como son la equidad, no discriminación, lenguaje no sexista, etc.?

⁷ Que en el Artículo 3. Enseñanzas universitarias y expedición de títulos. Establece en el apartado 5. Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

			8. ¿Es importante que los vicedecanos académicos, jefes de departamento, equipos docentes y consejos de departamento promuevan que el tema de género se trabaje dentro de los contenidos que se imparten en cada uno de los grados de educación?
			9. ¿Considera importante que la universidad ofrezca cursos de formación al profesorado entorno a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia e investigación?
			1.3. Normativa vigente e incorporación del tema de género en los nuevos planes de estudio.
			1.3.1. Directrices para la aprobación de los Planes de Estudio.
			10. ¿Es importante que la igualdad entre hombres y mujeres se considere dentro de las Normativas de la ANECA, de acuerdo con el Real Decreto 861/2010 (de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), por el que se regula la ordenación de las enseñanzas oficiales?
			11. ¿Considera que la influencia de las Normativas de la ANECA, de acuerdo con el Real Decreto 861/2010, son determinantes para que el tema género sea incluido en los Planes de Estudio de Grado?
			1.4. Planes de estudio de la formación del profesorado, del educador social y pedagogo.
			1.4.1. Función del maestro/pedagogo en la construcción de la identidad de género/estereotipos, equidad.
			12. ¿Las guías docentes de la(s) asignatura(s) que imparte deben incluir contenidos relacionados con la perspectiva de género, así como conceptos relacionados con éste?
			13. ¿Considera importante el uso del lenguaje no sexista en la elaboración de los planes de estudio y guías docentes?
			1.4.2. Criterios bajo los cuales se determina la presencia del tema género en las guías docentes.
			14. ¿Considera que la transversalidad de contenidos favorece la inclusión y tratamiento del tema de género dentro de las guías docentes?
			15. ¿Considera que la Normativa de la ANECA, es un factor determinante para que la perspectiva de género sea incluida dentro de las guías docentes de los grados de educación?

Valoración				2.1. Importancia de conceptos relacionados con el tema del género: estereotipos, equidad e igualdad de oportunidades dentro de la elaboración de los planes de estudio de los grados de educación primaria e infantil, pedagogía y educación social.
1	2	3	4	
				2.1.1. Valor otorgado a conceptos relacionados al tema de género: estereotipos, equidad y directrices político-educativas dentro de los Planes de Estudio.
				16. ¿En qué medida es importante considerar los temas de género, estereotipos, igualdad de oportunidades y equidad dentro de las guías docentes?
				2.2. Presencia de conceptos relacionados con el tema del género.
				2.2.1. Representación del tema de género dentro de los planes de estudio
				En su opinión cuál es la importancia que otorga a cada uno de los siguientes conceptos relacionados con el género, para ser incluidos en los Planes de Estudio. Por favor, otorgue un valor a cada uno de ellos. Género (mujer, hombre, sexo, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos, roles sociales y culturales)
				17. Género (mujer, hombre, sexo, femenino, masculino, cultura, poder, estereotipos, roles sociales y culturales)
				18. Igualdad y equidad (oportunidades desigualdad, discriminación, segregación, identidad y conciliación)
				19. Política de género, lenguaje no sexista, educación no sexista y derechos sexuales
				2.2.2. Relación que tiene el título de las asignaturas de cada uno de los grados y el tema del género.
				20. ¿En su experiencia se trabaja el tema del género dentro de las asignaturas aunque sus contenidos no se encuentren directamente relacionados con la perspectiva de género?
				21. ¿Es importante que el título de la asignatura deba mostrar si su contenido está relacionado con la perspectiva de género?
				2.2.3. Relación entre el tipo de grado y el tratamiento del tema del género.
				22. ¿Considera que la presencia del tema “género” en las guías docentes viene determinado por el tipo de grado (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía)?
				23. Para usted ¿Es importante que la perspectiva de género sea considerado en las guías docentes, no importando disciplina que se imparta?
				2.3. Frecuencia de aparición del tema del género dentro de los planes de estudio.

				2.3.1. Periodicidad de aparición de conceptos relacionados con género dentro de las guías docentes.
				24. ¿La frecuencia con que aparecen conceptos relacionados con el tema de género (equidad, igualdad, hombre, mujer, estereotipos, etc.) refleja que este tema es importante dentro de la formación de los futuros docentes?
				25. ¿Considera que la ausencia de conceptos relacionados con el tema de género, favorece la reproducción de una cultura androcéntrica?

Anexo 4. Correo al profesorado universitario de los grados de educación

Estimado/a :

Con el objetivo de conocer la opinión del personal de las Facultades de Ciencias de Educación, que participa en la elaboración de los Planes de Estudio, solicitamos a usted de su valiosa participación para contestar el siguiente cuestionario que es sobre la inclusión del tema de género dentro de los Planes de Estudio en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Usted debe responder la encuesta en base a la asignatura que imparte: Societatcultura i educació (SOCIOLOGIA)

El link para acceder al cuestionario es el siguiente:

https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=cbqU9Zsj2fYGkr3lGLnz8A_3d_3d

Pretendemos conocer la opinión del profesorado de las Facultades de Ciencias de Educación, con la finalidad de identificar cómo se contempla el tema de género dentro de las asignaturas que integran los Planes de Estudio de Educación en las Universidades Españolas.

Esta investigación -dentro del marco de una tesis doctoral de la UAB- pretende:

1. Analizar los factores políticos y normativos que influyen para que el género sea considerado dentro de los planes de estudio de las Facultades de Educación en las Universidades Españolas.
2. Identificar la presencia e importancia del tema género dentro de las asignaturas de cada uno de los Planes de Estudio de los cuatro grados de educación.

Tan sólo le tomará 10 minutos de su tiempo responder. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Si tiene cualquier consulta o problema técnico, por favor, contacte con Mariana Rebollar en marianresa@gmail.com o en el 653.134.678

Atentamente,

Edith Mariana Rebollar Sánchez (con el apoyo de la Dra. Marina Tomàs Folch)

Universidad Autònoma de Barcelona

https://www.surveymonkey.com/optout.aspx?sm=cbqU9Zsj2fYGkr3lGLnz8A_3d_3d

Anexo 5. Entrevista

ENTREVISTA DIRIGIDA A EXPERTOS EN TEMAS DE GÉNERO Y LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LOS GRADOS DE: PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SOCIAL

Objetivo:

Conocer la opinión de expertos involucrados en el tema de género y la elaboración o implantación de los Planes de Estudio, con la finalidad de identificar cómo se contempla el tema de género dentro de las asignaturas que integran los Planes de Estudio de Educación en las Universidades Españolas.

Y más concretamente los objetivos de la investigación son:

Analizar los factores políticos y normativos que influyen para que conceptos relacionados con el tema del género sea considerado dentro de los planes de estudio de las facultades de Educación en las Universidades Españolas.

Identificar la presencia e importancia del tema género dentro de las asignaturas de los Planes de Estudio de los cuatro grados de educación.

1.1. Políticas y directrices internacionales sobre igualdad de oportunidades.
¿Conoce algún documento que recoja las directrices sobre igualdad de oportunidades en Educación Superior en el Espacio Europeo?
¿Conoce de la existencia de algún Plan de Igualdad entre hombres y mujeres dentro del Espacio Europeo?
¿Considera que la igualdad entre hombres y mujeres es un tema del cuál se debe ocupar el Espacio europeo?
Dentro del contenido del Acuerdo de Bolonia, en el apartado de igualdad de oportunidades, ¿considera que sería importante que incluyera el tópico de género?

¿Por qué?
¿En su opinión, qué importancia tienen la existencia de políticas y directrices internacionales en cuanto al tema de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres?
¿Qué impacto tienen este tipo de políticas dentro de la educación universitaria española? ¿Por qué?
1.2. Políticas españolas sobre la elaboración de planes de estudio
1.2.1 Directrices de la ley
¿Considera que el tema del género es un asunto que debe recoger la Ley de universidades? ¿por qué?
¿Qué beneficios cree usted que trae para la elaboración de los planes de estudio, el que la ley de Universidades recomiende la inclusión del tema de género en el contexto universitario?
En su opinión, que el tema del género sea recogido por el estatuto del estudiante, ¿representa un asunto importante? ¿Por qué?
1.2.2. Directrices de elaboración de planes de estudio.
¿En su experiencia universitaria, la autonomía de las universidades es un factor determinante en cuanto a la elección de los contenidos que se incluyen dentro de los Planes de Estudio?
¿De qué manera afecta o favorece la autonomía de su universidad en que temas como la equidad de género y otros conceptos relacionados con éste sean incluidos en los planes de estudio?
En su opinión, es necesario que el tema de género y los conceptos relacionados con éste sean considerados dentro de los Planes de Estudio?
¿Considera que deberían ser una prioridad para las autoridades de su universidad, desde el rectorado hasta los decanos, vicedecanos y los profesores encargados de la elaboración de los Planes de Estudio y guías docentes para cada uno de los grados en educación? ¿Por qué?
1.3. Normativa vigente e incorporación del tema de género en los nuevos planes de estudio.
1.3.1. Directrices para la aprobación de los Planes de Estudio.
¿Qué impacto tienen las directrices de la ANECA de acuerdo con el Real Decreto 861/2010 en cuanto a la elaboración de las guías docentes de cada una de las asignaturas, se tomaron en cuenta?

¿De qué manera considera usted que son atendidas estas directrices?
¿La autonomía de las universidades es un factor que influye para que las directivas de la ANECA se cumplan al momento de elaborar los planes de estudio? ¿De qué manera?
1.4. Planes de estudio de la formación del profesorado, del educador social y pedagogo.
1.4.1. Función del maestro/pedagogo en la construcción de la identidad de género/estereotipos, equidad.
A través de su trayectoria profesional, ¿ha participado en la elaboración de guías docentes? ¿En cuál? ¿Cuál ha sido su experiencia? O, ¿Cómo valora su experiencia?
¿En su opinión las guías docentes de la(s) asignatura(s) que imparte consideran contenidos sobre el tratamiento de la equidad de género, así como conceptos relacionados con éste?
¿Qué medidas o estrategias ha observado que se implementan con respecto al tratamiento de género dentro de las(s) asignatura(s) que contemplan los planes de estudio de las facultades de ciencias de la educación?
¿Qué recomendación propondría para que el tema de la equidad de género sea trabajado dentro del grado de pedagogía, educación infantil, primaria y social?
1.4.2. Criterios bajo los cuales se determina la presencia del tema género en las guías docentes.
De acuerdo a su experiencia ¿bajo qué criterios se elaboran las guías docentes de cada una de las asignaturas que integran los Planes de Estudio? ¿De qué manera se decide si el género se integra en la guía?
1.4.3. Papel que juega la opinión personal y profesional de los profesores encargados de elaborar las guías
¿Considera que en la elaboración de las guías docentes, la transversalidad es la mejor alternativa para incluir el tema de género, igualdad de oportunidades y equidad? ¿Por qué?
Para usted, ¿de qué manera cree que influye el criterio personal y profesional de las personas responsables en el momento de seleccionar los contenidos incluidos en las diferentes guías docentes?

<p>2.1. Importancia de conceptos relacionados con el tema del género: estereotipos, equidad e igualdad de oportunidades dentro de la elaboración de los planes de estudio de los grados de educación primaria e infantil, pedagogía y educación social.</p>
<p>2.1.1. Valor otorgado a conceptos relacionados al tema de género: estereotipos, equidad y directrices político-educativas dentro de los Planes de Estudio.</p>
<p>¿Considera que es positivo tratar este tipo de temas dentro de los Planes de Estudio en los grados de educación, en las Universidades Públicas Españolas? ¿Por qué?</p>
<p>¿Para usted el tema de género debe ser tratado obligatoriamente en las guías docentes que componen cada uno de los Planes de estudio de los grados de educación? ¿Por qué?</p>
<p>2.2. Presencia de conceptos relacionados con el tema del género</p>
<p>2.2.1. Representación del tema de género dentro de los planes de estudio</p>
<p>¿Qué conceptos relacionados con la equidad de género, considera usted deben estar presentes dentro de los contenidos de las guías docentes? ¿Por qué son importantes?</p>
<p>2.2.2. Relación entre el título de las asignaturas de cada uno de los grados y el tema del género.</p>
<p>¿Considera que el tema de género debe ser tratado en función del tipo de asignatura? ¿Por qué?</p>
<p>2.2.3. Relación entre el tipo de grado y el tratamiento del tema del género</p>
<p>¿Considera que el tipo de grado (Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Social y Pedagogía) influye para que exista una mayor presencia del tema de género en los Planes de Estudio? ¿De qué modo? ¿En qué grado considera usted que la presencia del género es más frecuente? ¿Por qué?</p>
<p>En su experiencia, ¿a qué factores atribuye que el tema de la equidad de género y conceptos relacionados con éste, tengan una mayor presencia en los Grados de Educación Social y Pedagogía?</p>
<p>2.3. Frecuencia de aparición del tema del género dentro de los planes de estudio.</p>
<p>2.3.1. Periodicidad de aparición de conceptos relacionados con género dentro de las guías docentes.</p>
<p>¿Considera que la presencia del tema de género dentro de los planes de estudio impacta</p>

directamente en la igualdad entre hombres y mujeres?

¿Considera que el tema del género aparece con adecuada frecuencia dentro de los planes de estudio de los grados de educación?

2.3.2. Ausencia del tema de género en guías docentes

¿En su opinión, qué factores influyen para el tema del género y conceptos relacionados, no aparezcan dentro de las guías docentes?

Anexo 6. Consentimiento Informado para la Participación en las Entrevistas

Sr.D./Sra.Dña.....

Acepta participar como informante en la investigación “**El género dentro de los planes de estudio en las Facultades de Ciencias de la Educación**” que se está llevando a cabo en el marco de la elaboración de la tesis doctoral de **Edith Mariana Rebollar** en el departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, con las siguientes condiciones:

1) La información aportada quedará registrada en formato digital para facilitar su transcripción a papel respetando la intención y contexto de la información cedida. Posteriormente, el investigador conservará el texto transcrito y el archivo digital, observando los siguientes requisitos para el texto transcrito:

- Eliminación de cualquier dato o nombre que pueda permitir el reconocimiento de la identidad del informante.
- Los datos contenidos en el texto sólo serán accesibles por las personas implicadas en la investigación (directora de tesis e investigador) y si fuera necesario por los miembros del tribunal de tesis doctoral.
- El tratamiento de dicho texto quedará reservado a los fines de este proyecto de investigación. Si quisiera hacerse uso de esta información para cualquier otro fin, se pediría su autorización expresa.

2) En cualquier momento, previo a la redacción del informe, los informantes tienen el derecho de solicitar que los datos cedidos en el curso de su entrevista no sean tenidos en cuenta a la hora de redactar dicho informe.

3) En cualquier momento, antes o después de la redacción del informe, los informantes tienen derecho a solicitar la destrucción de cualquier documento o soporte informático en el que se conserven los datos extraídos de la presente entrevista.

4) Para cualquier otra discrepancia en referencia a la protección de los datos de la entrevista y su tratamiento, esta será regulada por **Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal**, del Estado Español.

En Bellaterra, Barcelona, España, a ... de de.....

Firma del participante

Firma del investigador