

*La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado**

Gladys Merma Molina**

Universidad de Alicante, España

María Alejandra Ávalos Ramos***

Universidad de Alicante, España

María Ángeles Martínez Ruiz****

Universidad de Alicante, España

Resumen: En esta investigación se indagan las actitudes del profesorado universitario y las experiencias académicas de los estudiantes relacionadas con la igualdad de oportunidades de género. La metodología empleada en la investigación es cualitativa y se ha utilizado el software AQUAD 7 para el análisis de los datos. Los resultados muestran que los estudiantes perciben dos tipos de actitudes del profesorado: por un lado, una disposición positiva hacia la igualdad y, por otro lado, la persistencia de situaciones de discriminación en su práctica docente, que se reflejan en estereotipos sociales, en el uso de un lenguaje discriminatorio y en los favoritismos. Además, los planes de estudio no promueven una formación inicial suficiente

en materia de género. La investigación pone en evidencia la importancia de desarrollar acciones específicas en la formación inicial de los futuros maestros.

Palabras clave: Igualdad de oportunidades, plan de estudio, educación universitaria, alumnado.

Gender equality in university teaching. Perceptions of students

Abstract: In this research, investigates the teacher attitudes and academic experiences of students in gender equality. The methodology used in the research is qualitative and has been used AQUAD 7 software for data analysis. The results show that students perceive two

* Esta investigación fue elaborada en el marco del proyecto *Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior* de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). El estudio fue desarrollado desde septiembre de 2014 hasta agosto de 2016. **Artículo recibido el 1 de noviembre de 2016, aprobado el 13 de febrero de 2017.**

** Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora por la Universidad de Alicante (España). Es coordinadora del Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Entre sus últimas publicaciones destacan: (2016) Changes in Antisocial Behaviour in the classroom and the impact on students in Spain. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(4), 1-10; (2015) ¿Igualdad de oportunidades de género y/o visibilidad? El caso de la Universidad de Alicante. En S. Sanhueza, J. Cornejo (Ed.), Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior (pp. 55-76). Universidad Católica del Maule. Chile: Editorial Colección Cuadernos Académicos de la Universidad Católica del Maule (Chile); Implementación de la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria. El caso de los alumnos del Grado de Maestro. XII Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria (pp. 804-814); (2014) The integration of values, skills and competences in quality education through the subject “Computer Science”, *Wulfenia*, 21(12), 140-153 (coautora). Email: gladys.merma@ua.es

***Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora por la Universidad de Alicante (España), Facultad de Educación. Es investigadora del Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Entre sus últimas publicaciones encontramos: (2014) Inconsistencies in the curriculum design of educational gymnastics: case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37 (coautora); (2015) La participación de las académicas en la comunidad universitaria. Universidad de Alicante, España. En Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Chile: Editorial Colección Cuadernos Académicos de la Universidad Católica de Maule Chile (coautora). La pertinencia educativa de las habilidades gimnásticas: apreciaciones del profesorado. *Apunts. Educación Física y Deportes*. E-mail: sandra.avalos@ua.es

****Profesora del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Catedrática de Universidad y Decana de la Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Doctora de la Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Es Directora del Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior. Entre sus últimas publicaciones encontramos: (2014) Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 17(1), 159-182 (coautora); (2014). Inconsistencies in the curriculum design of educational gymnastics: case study. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 23-37 (coautora); (2013) La utilización de plataformas virtuales para el desarrollo de metodologías participativas: análisis de una experiencia en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351, (coautora). E-mail: ma.martinez@ua.es

types of teacher attitudes: On the one hand, a positive disposition towards equality and, on the other hand, the persistence of situations of discrimination in their teaching practice, that is reflected in social stereotypes, in the use of discriminatory language and in favoritism. In addition, the curricula do not promote sufficient initial training on gender. The research highlights the importance of developing specific actions in the initial training of future teachers.

Keywords: *Equal opportunities, curriculum, university education, students.*

Introducción

Diversas investigaciones realizadas tanto a nivel internacional como en el contexto español revelan la persistencia de los desequilibrios y desigualdades relacionados con el género en el ámbito universitario (Edwards, Desai, Gidycz, & Vanwynsberghe, 2009; Gross, Winslett, Roberts, & Ghom, 2006; López, & Pérez, 2014). Si bien en España existe un marco legal favorable que ha permitido la reversión de una ventaja femenina con relación a la presencia masculina en la universidad, cuestión que ha sido observada y analizada por científicos y académicos sociales (véase Buchmann, DiPrete, & McDaniel, 2008; Goldin, Katz, & Kuziemko, 2006), las mujeres aún se enfrentan a una serie de barreras relacionadas con el género para lograr el éxito en carreras dominadas por los hombres como las ingenierías, que son catalogadas por la sociedad como carreras masculinas y competitivas (Stonyer, 2002). En estos ámbitos, las mujeres suelen ser vistas como “hombres de honor” o como “mujeres imperfectas” por intentar participar en campos tradicionalmente dominados por los hombres y si ellas son eficientes en tales profesiones, muchas veces son juzgadas como poco femeninas (Evetts, 2014), pero si demuestran cualidades supuestamente femeninas de cuidado y sensibilidad es probable que se las catalogue como profesionales ineficientes. Eccles (2007) explica la escasa presencia de mujeres en áreas masculinizadas debido a factores como la deficiente o inadecuada orientación profesional antes de entrar en la universidad, una socialización diferenciada de hombres y mujeres, la falta de apoyo de familiares, amigos y profesionales, las barreras culturales y ocupacionales. Esto podría ocasionar que en las expectativas académicas y laborales aún persistan

estereotipos acerca de los roles profesionales en función del género, que determina la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria (Montané & Carvalho, 2012).

Lo anterior nos lleva a intuir, en primer lugar, que en ocasiones las desigualdades están solapadas por el mayor acceso de las mujeres a la educación; sin embargo, perduran otras situaciones de discriminación más sutiles, y por tanto más difíciles de identificar que están relacionadas, por ejemplo, con la discriminación en el lenguaje, en el trato desigual a los alumnos frente a las alumnas o viceversa (Anguita & Torrego, 2009; Simón, 2008), y en los procesos de relación estereotipados dominados por la sobrevaloración de la cultura masculina tradicional (Anguita, 2011; Rodríguez & García, 2009). En segundo término, parece que aún es difícil desnaturalizar las profesiones de élite masculinas y aún no hemos superado del todo el periodo de la degradación del trabajo de la mujer (Barr & Boyle, 2001; Blättel & Kuhlmann, 2003). Así, por ejemplo, la escasa valoración de las mujeres se ha convertido en una situación normalizada en el ámbito académico porque tienen menos probabilidades de ocupar puestos de élite y aunque el número de mujeres en la universidad es cada vez mayor, sus estudios y preparación todavía tienen menos valor en el mercado laboral (Morley, 2005).

En suma, muchas creencias sociales vigentes sobre el género configuran un modelo de organización social impregnado de tradiciones, costumbres y relaciones que influyen en las percepciones, actitudes y expectativas tanto de los hombres como de las mujeres que legitiman la dominación de lo masculino sobre lo femenino (Sala & De la Mata, 2009). Si bien los datos muestran un cierto progreso y una reducción en la brecha de género en algunos ámbitos, también indican que a pesar de estos avances la infrarrepresentación de las mujeres continúa siendo un tema que requiere acciones y medidas (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2013). Esta situación exige poner en práctica la equidad de género en todos los procesos institucionales de la universidad, lo cual implica cambiar la cultura organizacional, individual y grupal, las actitudes, así como los sistemas de creencias de dicha institución (Tomic,

2011). En esta línea, en España, la reglamentación de los planes de estudios universitarios recoge distintas actuaciones específicas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación del alumnado. Así, el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales, y las propias disposiciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a través de su Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias, señalan expresamente que deben incluirse enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres propone los planes de igualdad como el instrumento que permite sistematizar medidas dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación por razón de sexo y a establecer acciones con las que promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Concretamente, señala la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas de formación inicial y permanente del profesorado (Art. 24), la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos, y su inclusión en los planes de estudio en que proceda (Art. 25); esto último no deja claro que la igualdad entre hombres y mujeres deba ser un principio de obligada incorporación en los planes de estudio de todas las carreras profesionales.

La Universidad de Alicante, en cumplimiento de las normas legales en el año de 2013 ha aprobado el *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* (2014 - 2016) que busca reducir las brechas que persisten en el contexto universitario. El programa de intervención contiene siete ejes de intervención: visibilización y sensibilización, docencia, investigación, acceso y promoción profesional del profesorado y del personal de administración y servicios, representación, trabajar y estudiar en la universidad, y en el eje de la formación.

En el eje de intervención *Docencia*, cuyo objetivo es promover, difundir y acreditar el conocimiento en materia de igualdad de género se plantean cuatro acciones: ofertar una asignatura

específica para cada Facultad en materia de igualdad de género, crear postgrados específicos sobre temas de género, fomentar que la oferta de asignaturas extracurriculares incluya la perspectiva de género, y ofertar la formación no reglada específica en materia de igualdad de género (Universidad de Alicante, 2013). Con relación a la integración de la igualdad de género en la docencia universitaria, se propone incluir en los planes de estudio de las titulaciones que habilitan para la docencia la formación concreta en igualdad de género, impulsar la inclusión —de forma específica y transversal— del significado y alcance de la igualdad de mujeres y hombres en los contenidos y competencias de los planes de estudio de grado y de postgrado, y establecer criterios para evaluar la inclusión de la perspectiva de género en los programas docentes. Asimismo, en el eje de intervención, *Formación*, se plantea “facilitar la capacitación específica al personal docente e investigador para la inclusión del enfoque de género en la docencia y en la investigación” (Universidad de Alicante, 2013, p. 51). No obstante, pese a estas medidas legislativas generales y específicas, una de las conclusiones más preocupantes a las que han arribado investigadores como Anguita y Torrego (2009) y Bas, Pérez y Vargas (2013) es que ni el profesorado universitario ni de la enseñanza reglada, en ejercicio, ha recibido formación en materia de género.

A hoy, siendo la igualdad de género uno de los fines del sistema educativo y un principio de calidad del mismo (Ventura, 2008), las contradicciones y la falta de claridad en la legislación educativa no parecen favorecer la formación de los estudiantes universitarios que les permita un futuro desempeño de su actividad profesional en y desde la equidad de género. Partiendo de la consideración del género como una construcción socio-cultural e histórica que tiene lugar en un momento, espacio y en una cultura determinada, y que las competencias personales y profesionales en igualdad se adquieren y se aprenden (Rebollo, 2013; Simón, 2010), es fundamental destacar la importancia de la formación de los profesionales en general y de los futuros maestros en particular. El profesor es quien en sus prácticas docentes puede cambiar o mantener el pensamiento y la cultura de los niños y jóvenes, y será quien

promueva espacios de diálogo para construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva una real equidad entre hombres y mujeres (García et al., 2011; García, Sala, Rodríguez, & Sabuco, 2013). Por tanto, la equidad en la formación universitaria es un reto que debe concebirse como una necesidad académica que no permite más aplazamientos (Anguita, 2011) y debe ser uno de los parámetros para medir la calidad universitaria, especialmente de la titulación de Maestro.

De acuerdo con estos antecedentes, este estudio tiene los siguientes objetivos: conocer cómo perciben y valoran los estudiantes las actitudes del profesorado respecto a la igualdad de oportunidades de género, y determinar qué tipo de formación inicial ofrece la universidad en equidad de género.

Metodología de la investigación

La metodología utilizada es cualitativa. El estudio se focaliza en una realidad educativa concreta y se realiza en base al muestreo intencional. Se hizo extensiva una invitación de participación a los alumnos de tercer año del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). De los 135 alumnos matriculados, accedieron un total de 110 estudiantes (108 mujeres y 2 varones), cuyas edades oscilan entre los 20 y 23 años.

La herramienta empleada para la recolección de los datos es la entrevista narrativa, un instrumento propicio y especialmente útil en la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009). La entrevista se realizó a través del Campus Virtual de la universidad (<https://cvnet.cpd.ua.es/uaccloud/home/>); se pidió a los alumnos que la cumplimentaran de forma anónima y que la enviaran a través del mismo medio. Posteriormente, la información recogida se analizó con el software informático cualitativo AQUAD 7 (Huber, 2012). Este programa nos ha permitido almacenar las unidades de significado en una base de datos después de un proceso de recopilación, análisis, edición y revisión de las mismas.

De manera concreta, el procedimiento consistió en realizar, en primer lugar, una revisión inductiva (Maykut & Morehouse, 1994) del contenido de las narrativas para establecer las primeras conexiones entre las cuestiones de investigación y las temáticas emergentes de este estudio. Luego se crearon los códigos inferenciales, categorizándose y validándose siguiendo un proceso de triangulación en el que intervinieron tres profesoras universitarias especializadas en género y educación. Por último, se diseñó un mapa de códigos definitivo del que emergieron las dos temáticas fundamentales de este estudio:

- Percepciones del alumnado en relación con las actitudes de los profesores universitarios ante la igualdad de género.
- Experiencias académicas del alumnado en la perspectiva de la equidad de género.

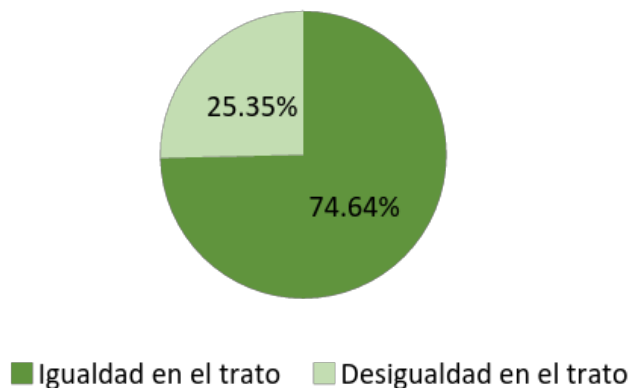
Resultados

El análisis de los resultados se presenta en función de las frecuencias absolutas (FA), siendo estas el número de veces de aparición de un concepto en las narrativas y, por otro lado, el porcentaje de las frecuencias absolutas (%FA), que se refiere al total de las mismas ($FA \cdot 100 / \text{total FA}$).

En este artículo se presentan los resultados en con referencia a dos temáticas: Percepciones del alumnado respecto a las actitudes de los profesores universitarios ante la igualdad de género y experiencias académicas en la perspectiva de la equidad de género

Temática 1. Percepciones del alumnado respecto a las actitudes de los profesores universitarios ante la igualdad de género

Como se presenta el Gráfico 1, el alumnado, mayoritariamente, percibe que sus profesores manifiestan comportamientos de trato igualitario (74, 64%). No obstante, hay un grupo considerable de estudiantes que afirma lo contrario (25,35%)

Gráfico 1. Comportamiento del profesorado universitario hacia el alumnado

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se presentan cuatro diferentes manifestaciones percibidas por los alumnos: favoritismos hacia las alumnas, favoritismos hacia los alumnos, lenguaje discriminatorio, estereotipos sociales, con los cuales sustentan la percepción que tienen acerca de la existencia de un trato diferencial de parte de los docentes con referencia a los compañeros y compañeras de clase.

Los estudiantes detectan como manifestación de discriminación la presencia de estereotipos sociales en un 46,66%.

Tabla 1. Manifestaciones de discriminación del profesorado universitario hacia el alumnado

Motivos	FA	%FA
Favoritismos hacia las alumnas	2	6,66%
Favoritismos hacia los alumnos	7	23,33%
Lenguaje discriminatorio	7	23,33%
Estereotipos sociales	14	46,66%
TOTAL	30	

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, emergen las manifestaciones referidas al favoritismo en donde los estudiantes perciben con respecto al trato de sus profesores hacia los alumnos en un 23,33%; en menor medida hacia las alumnas en un 6,66%. Y la utilización de un lenguaje discriminatorio como comportamiento ejecutado por los docentes en un 23,33%.

En la Tabla 2 se presentan algunas narrativas expuestas por los estudiantes con referencia a los códigos Igualdad en el trato y Desigualdad en el trato. Estas narrativas se corresponden con las manifestaciones evidenciadas en la Tabla 1.

Tabla 2. Narrativas: igualdad de trato, desigualdad y causas de la desigualdad

CÓDIGOS	Narrativas
Igualdad en el trato	Desde que empecé en la Universidad, nunca he visto un trato distinto por ser hombre o mujer. Se nos ha tratado a todos de la misma forma dándonos las mismas oportunidades por igual (Alu042).
Desigualdad en el trato	<p>He visto casos en los que algún profesor ha demostrado cierta predilección por los varones o por las mujeres (Alu023).</p> <p>Estereotipos sociales: En alguna ocasión se ha hecho algún comentario que podría considerarse ofensivo tanto para los hombres como para las mujeres. Una vez un profesor dijo “los hombres son los que agreden físicamente, mientras que las mujeres hacen más daño porque su agresión es psicológica; cuchichean entre ellas y te pueden llevar por donde ellas quieran mediante la psicología” (Alu006).</p> <p>Favoritismos hacia los alumnos: Los maestros/as se están adaptando cada vez más y de forma progresiva a la realidad actual para favorecer la igualdad de oportunidades en los alumnos/as. Sin embargo, es posible que en ocasiones se tenga más en cuenta la opinión personal sobre algún tema de un alumno que de una alumna, así como cierto favoritismo (Alu020).</p> <p>Lenguaje discriminatorio: Sí, he visto y he experimentado actitudes o lenguajes discriminatorios de algún profesor (Alu047).</p> <p>Favoritismos hacia las alumnas: En cierto modo sí hay desigualdad, porque por ejemplo los profesores con las mujeres son más amables a la hora de hablar (Alu001).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Temática 2. Experiencias académicas en la perspectiva de la equidad de género

En la Tabla 3 se condensan las asignaturas del plan de estudios en las que se desarrollan de manera puntual temas referidos a la igualdad de género, como experiencias académicas del alumnado en su carrera universitaria. Los estudiantes las identifican por el desarrollo de contenidos vinculados con la igualdad de género y la forma en que se plantean estas temáticas en las diferentes asignaturas.

Tabla 3. Asignaturas que desarrollan puntualmente la igualdad de género en el plan de estudios

Asignaturas	FA	%FA
Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental (Básica)	9	18%
Educación en igualdad de género (Optativa)	16	32%
Sociología de la educación (Básica)	6	12%
Psicología evolutiva (Básica)	10	20%
Organización del aula de educación infantil (Básica)	4	8%
Didáctica de la lengua castellana y literatura en la educación infantil (Obligatoria)	5	10%
TOTAL	50	

Fuente: Elaboración propia.

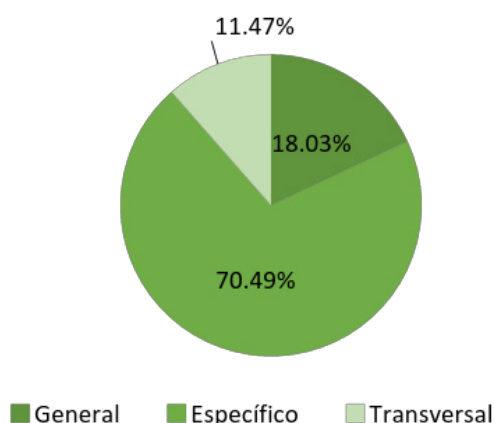
Los alumnos manifiestan que en la asignatura *Educación en igualdad de género* (32%), de carácter optativo, los profesores abordan de modo suficiente contenidos de género y que en *Psicología evolutiva* (20%) sus docentes desarrollan alguna temática vinculada con el género de manera puntual. También el alumnado indica que otra materia del plan de estudios donde el profesorado explica la igualdad de género como parte de los contenidos es *Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental* (18%). Con menor presencia, aparecen las asignaturas de *Sociología de la educación* (12%), *Didáctica de la lengua castellana y literatura en la educación infantil* (10%) y *Organización del aula de educación infantil* (8%). Las narrativas sistematizadas en la Tabla 4 muestran las experiencias académicas de los estudiantes con las asignaturas que desarrollan de manera puntual la igualdad de género.

Tabla 4. Narrativas: asignaturas que desarrollan de manera puntual la igualdad de género.

ASIGNATURAS	Narrativas
Educación en Igualdad de género	En la optativa <i>Educación en igualdad de género</i> hemos tratado todos los aspectos que tienen que ver con este tema como materiales, lenguaje, comportamientos, actitudes, etc. (Alu012).
Psicología Evolutiva	En primero tuvimos como tema la “coeducación” en <i>Psicología Evolutiva</i> y nuestro profesor, en una clase, nos enseñó el proyecto que llevó a cabo en su colegio para inculcar la igualdad de género en los más pequeños/as (Alu034).
Educación para el Desarrollo Personal y Social	En la asignatura <i>Educación para el desarrollo personal y social</i> hacíamos debates sobre la identidad de género de los niños que enriquecían nuestra formación (Alu019).
Sociología de la Educación	En primero de carrera, en <i>Sociología de la educación</i> se trató el tema de la igualdad de género, pero en relación con el entorno sociológico del niño/a (Alu037).
Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura	Trabajamos este tema en la asignatura de <i>Didáctica de la lengua castellana y literatura</i> de primero de Grado, donde estudiamos el sexismo implícito en los cuentos tradicionales (Alu018).
Organización del Aula	Recuerdo que en primero de carrera sí que trabajamos este tema un poco más en la asignatura de <i>Organización del aula</i> , ya que se hablaba de las preferencias de los niños y niñas a la hora de elegir juguetes y colores y la opinión que tenían sus padres respecto a las elecciones de sus hijos e hijas (Alu044).

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen tres distintas maneras de abordar la igualdad de género por el profesorado: general, específico y trasversal (Gráfico 2). El alumnado percibe que sus docentes, mayoritariamente, desarrollan dicha temática de manera específica (70,49%), esto quiere decir que imparten contenidos curriculares concretos sobre este tema.

Gráfico 2. Formas de desarrollar la igualdad de género

Fuente: Elaboración propia.

En menor grado, los estudiantes perciben que la forma de tratar la igualdad de género desde las materias es general (18,03%), y por otro lado sus percepciones indican que los profesores trabajan la igualdad de género de manera transversal (11,47%). Finalmente, como se registra en la Tabla 5 que el principal recurso que utilizan los profesores universitarios para el desarrollo de la equidad de género son los trabajos académicos tradicionales (48,64%):

Tabla 5. Recursos utilizados para el desarrollo de la igualdad de género

Recursos	FA	%FA
Trabajos de temas específicos	18	48,64%
Charlas y debates	11	29,72%
Videos y páginas web	4	10,81%
Artículos y trabajos de investigación	4	10,81%
TOTAL	37	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se presentan las narrativas expuestas por los estudiantes, relacionadas con los códigos de las maneras específicas y generales de abordar la igualdad de género por parte del profesorado y los recursos utilizados en las experiencias académicas.

Tabla 6. Experiencias académicas en igualdad de género

CÓDIGOS	Narrativas
Específico	Lo llevamos a cabo, específicamente, mediante un tema y exposiciones con actividades aplicadas a Educación Infantil (Alu050). La única asignatura que recuerdo que trató este tema es <i>Didáctica de la lengua castellana y literatura</i> , en ella analizábamos cuentos, en su mayoría tradicionales, que tenían aspectos machistas y con estereotipos muy marcados sobre el rol de la mujer y el rol del hombre (Alu028).
General	En mi opinión, creo que este tema se trata de forma muy general y no se le da la importancia que tiene en nuestra profesión desde los inicios del grado (Alu023). Creo que de forma tan específica no, pero de forma transversal se da en algunas asignaturas. Es un tema muy importante y por ello se debería integrar en todas las asignaturas (Alu042).
Recursos	Trabajos académicos tradicionales: En <i>Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental</i> , realizamos trabajos y unidades didácticas en los que tratamos temas como la publicidad sexista o machista, los oficios, los juguetes o las películas infantiles (Alu024). Debate y charlas informativas: En la asignatura del año anterior <i>Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental</i> se planteaban debates sobre temas de género que enriquecían nuestra formación (Alu011). Tuvimos la oportunidad en clase de escuchar una charla de los componentes de una escuela infantil que trabajaban con una metodología la cual iba encaminada a desarrollar en los niños y niñas actitudes de igualdad entre géneros (Alu031). Videos y páginas web: El cuatrimestre pasado estuvimos analizando el uso de los patios escolares según géneros, conociendo enlaces web y recursos para fomentar la coeducación en el aula, la importancia del uso del lenguaje para evitar diferencias sexuales, entre otros (Alu020). Trabajos de investigación: En <i>Sociología de la educación</i> , estudiamos la igualdad de género como tema aparte. Además de hacer un repaso de la historia para saber cómo se había tratado dicho tema, también realizamos diversas encuestas por la universidad para realizar gráficos con las opiniones acerca de la situación actual de la igualdad de género (Alu019).

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En pleno siglo XXI e iniciada la investigación de la igualdad de oportunidades en la educación universitaria en la década de los noventa, todavía no se ha logrado avanzar significativamente en la equidad de género, ya que persisten problemas de épocas anteriores tales como la feminización y masculinización de determinadas disciplinas en la Educación Superior (Eccles, 2007). Además, existen otros elementos en torno a la igualdad de género en el ámbito universitario que han sido poco investigados, y que constituyen objeto de este estudio:

I. Actitudes del profesorado ante la igualdad

Según los resultados de esta investigación, el profesorado universitario, en general, tiene una actitud favorable hacia la equidad de género que se evidencia en el trato igualitario (74,64%) hacia el alumno, aunque también existe una presencia considerable (25,35%) de discriminación en las relaciones cotidianas en clase que llama la atención. Los estereotipos sociales (46,66%) vinculados con la estigmatización de la carrera de Magisterio Infantil como una profesión para las mujeres y no para los hombres están presentes en las relaciones profesor-alumno, y se muestran especialmente

en el favoritismo o preferencia del profesorado hacia los estudiantes (23,33%), tal como señala un participante:

Creo que siguen existiendo algunos prejuicios que a veces se refleja en las preferencias de los profesores por los chicos. Aunque se suele generalizar y asociar la profesión de maestro o maestra de infantil a las mujeres, hay un mejor trato a los chicos (Alu008).

Asimismo, persiste el uso del lenguaje discriminatorio por el profesorado (23,33%) debido a que probablemente no haya plena conciencia de la importancia de la puesta en práctica de un lenguaje no sexista en la comunicación universitaria académica cotidiana, tal como han demostrado Jiménez, Román y Traverso (2011) en un estudio realizado en España, y Parks y Robertson (2005), en una investigación efectuada en el contexto norteamericano. Al respecto un estudiante señala:

Hoy en día estamos más sensibilizados con este tema, pero todavía existen en la sociedad; incluso algunos de nuestros profesores utilizan un lenguaje sexista sin darse cuenta (Alu025).

Coincidimos con Colás y Jiménez (2006) en que estos comportamientos también se pueden deber al propio proceso de socialización del profesor, quien evidentemente no es consciente de hasta qué punto las formas en las que ha internalizado la cultura de género y sus propias creencias con respecto al género puedan influir en su práctica docente.

II. Experiencias académicas del alumnado, en equidad de género

De los 240 créditos que según el Plan de Estudios del título de Grado de Maestro en Educación Infantil (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, y Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) deben cursar los estudiantes en los cuatro cursos académicos, solo en 36 créditos se abordan puntual y aislada alguna cuestión vinculada con la igualdad de género.

De manera más específica, con relación a las experiencias académicas del alumnado, esta investigación muestra que hay una escasa presencia de manifestaciones (32%) que señalan haber elegido

la asignatura optativa de *Educación en igualdad de género* de 6 créditos ECTS.

Sí, lo hemos hablado en varias asignaturas sobre todo en el curso pasado, dentro de algún tema. Y este año hay una optativa que es *Educación en igualdad de género*, aunque en mi caso me decanté por otra (Alu036).

Por otra parte, he de decir que sé que hay una asignatura optativa en el grado destinada a la igualdad de género, pero este año no la he podido coger porque necesitaba los créditos de otra optativa (Alu033).

De la totalidad de asignaturas que abordan la perspectiva de género, solo el 11,47% lo hace de manera transversal, resultados concuerdan con las investigaciones de Anguita y Torrego (2009), Ventura (2008) y Verloo (2005), que además señalan que la optatividad no ha sido asumida en todas las titulaciones. Probablemente esto se deba al carácter discrecional que tanto los organismos europeos como nacionales le han otorgado a la normativa sobre la igualdad de género, lo que ha conllevado a que no haya una concreción en el currículum universitario que implique su cumplimiento explícito. Los resultados de esta investigación nos permiten concluir que el alumnado no está recibiendo una formación adecuada en estos contenidos tan importantes y necesarios para su futuro desempeño profesional, tal como ya habían demostrado Abril y Romero (2006) en otro estudio. En consecuencia, pensamos que es necesario proceder a un desarrollo coordinado de asignaturas con enfoque de género en todas especialidades del Grado de Maestro y a una mayor formación del profesorado universitario.

Al ser la educación para la igualdad la base para la prevención de la violencia de género, y tal como se señala en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y la no discriminación de forma transversal, nos llama la atención que exista una normativa educativa difusa y poco contundente que no garantiza la inclusión de la igualdad de

género en la docencia universitaria. Concordamos con Ventura (2008) en que es necesario implementar al menos una materia troncal en igualdad de género en todas las titulaciones e incluir estas temáticas en las diferentes asignaturas como señalan Bas, Pérez y Vargas (2014). Esta demanda es manifestada por los participantes en el estudio:

Realmente este tema se ha dejado de lado; recuerdo que en primero de carrera sí que lo tocábamos un poquito más en la asignatura de *Organización del aula* ya que se hablaba de las preferencias de los niños y niñas a la hora de elegir juguetes y colores y la opinión que tenían sus padres respecto a las elecciones de sus hijos e hijas. Personalmente creo que se debería de trabajar más estos conceptos en todas las asignaturas y no solo en la optativa, ya que hay muchas lagunas que deben ser tratadas (Alu044).

Otras cuestiones importantes son los recursos y las actividades que utiliza el profesorado para abordar estos contenidos. Al respecto, los estudiantes señalan que sus docentes utilizan especialmente los trabajos académicos tradicionales (48,64%), y los debates y las charlas informativas (29,72%) como herramientas formativas para desarrollar temáticas de género. El uso de las metodologías de enseñanza, estrategias, materiales de aprendizaje, actividades, etc. no depende solo de los recursos existentes, sino fundamentalmente del profesor quien es el que toma las decisiones sobre cómo desarrollar su práctica docente, por lo cual es necesaria una formación adecuada del profesorado en esta línea (García et al., 2011; García et al., 2013). Igualmente, si bien los resultados del estudio concuerdan con las investigaciones de Rebollo, García, Piedra y Vega (2011) que han mostrado que existe una cierta disposición hacia la cultura de la igualdad, sin embargo se ha podido constatar que los aspectos relacionados con la planificación y la implementación curricular son los más deficitarios (por ejemplo, la elección de recursos y actividades adecuadas); en suma, pensamos que más allá de la igualdad en el acceso a la Educación Superior está la necesidad de garantizar que los planes de estudio promuevan la equidad de género en la docencia así como afianzar la formación del profesorado

universitario en género (Aikman, Unterhalter, & Challender, 2005).

En el caso de la Universidad de Alicante, la docencia universitaria con enfoque de género aún no se ha implementado en toda su dimensión, pese a la presencia de organismos dentro la propia universidad como el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), que han surgido por la necesidad de incluir un espacio de reflexión y actuación sobre la igualdad de género. Si bien el CEM tiene la competencia y disposición de realizar acciones orientadas a incorporar el género en los planes y programas de investigación científica y técnica, apoyar las actividades e iniciativas docentes, y elaborar planes de investigación y docencia (CEM, 2014), estas acciones no han tenido éxito debido a la falta de coordinación y de acuerdos en las propias Facultades y Departamentos.

Con relación al Grado de Maestro en Educación Infantil, compartimos el punto de vista de García et al. (2013) quienes destacan la importancia de la formación inicial del profesorado en género y más aún en dicha titulación, ya que la primera infancia es la etapa donde se adquieren las bases para la futura personalidad del individuo (Cardenil & Román, 2014). En este periodo el niño adquiere las primeras pautas de comportamiento social, así como los primeros rasgos de su persona que conformarán su identidad de género (Arismendi, 2007). Existe una demanda de formación en y desde la perspectiva de género de los estudiantes universitarios que cursan el Grado de Maestro en Educación Infantil, que garantice un futuro desempeño profesional basado en la equidad. Así lo señalan los participantes:

En mi opinión la igualdad de género es un tema muy importante que nos involucra a todos y que debería formar parte de nuestra formación académica. Todavía tiene mayor relevancia en la educación infantil, ya que en esta etapa se construyen los cimientos de lo que será la persona en el futuro (Alu049).

Nuestra carrera tiene como finalidad formar a personas que en un futuro serán las encargadas de educar y transmitir valores a las nuevas generaciones, por lo que la formación en la universidad es muy importante, pues nos ayudará a tratar a niños y niñas por igual respecto a su género, a ofrecerles las

mismas oportunidades y actividades, los mismos juegos y conocimientos (Alu019).

Finalmente, hemos de señalar en concordancia con Lorente (2015) que el compromiso y la acción social de la universidad con la educación y la igualdad constituyen un componente esencial en la búsqueda de sociedades democráticas, abiertas, tolerantes e igualitarias. De este modo, en este trabajo hemos querido ofrecer elementos de juicio que justifiquen la importancia y la necesidad de la formación inicial universitaria en género, y por tanto la implicación de las universidades con políticas de equidad más eficaces.

Anexo No. 8

- Abril, Paco & Romero, Alfons. (2006). Género en la educación infantil: La formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 1-22.
- Aikman, Sheila; Unterhalter, Elaine & Challender, Chloe. (2005). The education MDGs: Achieving gender equality through curriculum and pedagogy change. *Gender & Development*, 13(1), 44-55.
- Anguita, Rocío. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Anguita, Rocío & Torrego, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-26.
- Arismendi, Andrea Ninoska. (2007). *La construcción de la identidad de género en infantes pertenecientes a la ciudad de Puerto Montt, provincia de Llanquihue, X Región de Los Lagos* (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Barr, Donald A. & Boyle, Elizabeth H. (2001). Gender and professional purity. Explaining formal and informal work rewards for physicians in Estonia. *Gender & Society*, 15(1), 29-54.
- Bas, Encarna; Pérez, Victoria & Vargas, Montserrat. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Blätzel-Mink, Birgit & Kuhlmann, Ellen. (2003). Health professions, gender and society: introduction and outlook. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4/5), 1-21.
- Buchmann, Claudia; DiPrete, Thomas & McDaniel, Anne. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Cardemil, Cecilia & Román, Marcela. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Centro de Estudios de la Mujer. (2014). *Reglamento de Régimen Interno del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género*. Universidad de Alicante.
- Colás, Pilar & Jiménez, Rocío. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Coulter, Cathy & Smith, Mary. (2009). The Construction Zone. *Literary Elements in Narrative Research. Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- Eccles, Jacquelynne. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In Ceci, Stephen J. & Williams, Wendy M. (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp.199-210). Washington, DC: American Psychological Association.
- Edwards, Katie; Desai, Angeli; Gidycz, Christine & Vanwynsberghe, Amy. (2009). *College women's aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization. Psychology of Women Quarterly*, 33(3), 255-256.
- Evetts, Julia. (2014). *Women and career: themes and issues in advanced industrial societies*. London, U.K.: Routledge.
- García, Rafael; Rebollo, María Ángeles; Vega, Luisa; Barragán, Raquel; Buzón, Olga & Piedra, Joaquín. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- García, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez, Esther & Sabuco, Assumpta. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Goldin, Claudia; Katz, Lawrence & Kuziemko, Ilyana. (2006). *The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap*. National Bureau of Economic Research.
- Gross, Alan; Winslett, Andrea; Roberts, Miguel & Ghom, Carol. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12(3), 288- 300.
- Huber, Günter L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen, Ingeborg Huber Verlag.
- Jiménez, María Luisa; Román, Marisa & Traverso, Joaquín. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario.

- Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. España, 29 de diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. España, 23 de marzo de 2007.
- López, Inmaculada & Pérez, Cruz. (2014). Igualdad de género y desarrollo de capacidades. ¿Una asignatura pendiente en la Educación Superior? *Edetania: Estudios y Propuesta Socio-Educativas*, 46, 215-228.
- Lorente, Miriam. (2015). Género, capacidades y educación en los países en desarrollo. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 47-63.
- Maykut, Pamela & Morehouse, Richard. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Montané, Alejandra & Carvalho, Maria Eulina. (2012). Diálogo sobre género: Justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.
- Morley, Louise. (2005). Gender equity in Commonwealth higher education. *Women's Studies International Forum*, 28, 209-221.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. España, 29 de diciembre de 2007.
- Parks, Janet & Robertson, Mary Ann. (2005). Explaining age and gender effects on attitudes toward sexist language. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 401-411.
- Rebollo, María Ángeles; García, Rafael; Piedra, Joaquín & Vega, Luisa. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, María Ángeles. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 1-8.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. España, 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. España, 3 de julio de 2010.
- Rodríguez, Henar & García, Alfonso. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 59-62.
- Sala, Arianna & De la Mata Benítez, Manuel Luis. (2009). Developing lesbian identity: A socio-historical approach. *Journal of Homosexuality*, 56(7), 819-838.
- Simón, María Elena. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- Simón, María Elena. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Stonyer, Heather. (2002). Making engineering students –Making women: The discursive context of engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 392-399.
- Tomic, Mariana. (2011). *Gender mainstreaming in der EU. Wirtschaftlicher Mehrwert oder soziale Gerechtigkeit?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unidad de Mujeres y Ciencia. (2013). *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica*. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas_cifras_2013.pdf
- Universidad de Alicante. (2012). *Plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Infantil*. Recuperado de <http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C252#>
- Universidad de Alicante. (2013). *II Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2014-2016*. Unidad de Igualdad.
- Ventura, Asunción. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155-183.
- Verloo, Mieke. (2005). Reflections on the concept and practice of the Council of Europe approach to gender mainstreaming. *Social Politics*, 12(3), 344-365