

La percepción del profesorado y alumnado involucrado en proyectos de innovación educativa de la Universitat de València que atienden a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria

Genoveva RAMOS SANTANA
Ana María MORAL MORA
Amparo PÉREZ CARBONELL
Inmaculada CHIVA SANCHIS

Datos de contacto:

Genoveva Ramos Santana
Universitat de València
genoveva.Ramos@uv.es

Ana M^a Moral Mora
Universitat de València
ana.Moral@uv.es

Amparo Pérez Carbonell
Universitat de València
amparo.Perez@uv.es

Inmaculada Chiva Sanchis
Universitat de València
inmaculada.Chiva@uv.es

Recibido: 03/02/2023
Aceptado: 28/12/2023

RESUMEN

El objetivo de este artículo es ofrecer la percepción que tienen tanto el alumnado como el profesorado de distintos grados y másteres de la Universitat de València, de la rama de ciencias sociales, sobre la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Desde una investigación ex -post facto y a través de una metodología de encuesta de carácter descriptivo-exploratorio se realiza una estrategia de análisis complementaria, que permite obtener una imagen de la realidad educativa resultante de la triangulación -grupo de discusión y escala de valoración- de dos diferentes concepciones perceptivo-cognitivas. Participan en el estudio 16 docentes y 341 estudiantes de distintas disciplinas. En cuanto a los hallazgos de interés se resalta la imperante necesidad de que las instituciones universitarias prioricen la formación del profesorado, concretamente en cómo incorporar la perspectiva de género en los procesos de evaluación del aprendizaje. En conclusión, atendiendo a los marcos normativos universitarios y al contexto social y profesional actual, es necesario diseñar programaciones docentes inclusivas y formar al profesorado y al alumnado en perspectiva de género para generar una docencia transformadora que garantice la atención a la diversidad y no siga reproduciendo la cultura de desigualdad y la jerarquización existente en los contextos académicos y profesionales.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de Género; Universidad; Docencia; Alumnado; Profesorado; Innovación.

The perception of teachers and students involved in educational innovation projects of the University of Valencia that address the inclusion of the gender perspective in university teaching

ABSTRACT

The aim of this article is to offer the perception on the incorporation of the gender perspective in university teaching students and professors of different degrees and masters of the Universitat de València, in the branch of social sciences. From ex post facto research and through a descriptive-exploratory survey methodology, a complementary analysis strategy is carried out, allowing to obtain an overview of the educational scenario resulted from the integration (discussion group and assessment scale) of different perceptual-cognitive conceptions. Sixteen teachers and 341 students from different disciplines were involved in the study. Concerning the findings of interest, it is highlighted the imperative need for university institutions to give priority to teacher training in order to incorporate the gender perspective in the evaluation of student learning. In conclusion, according to university normative and current social and professional frameworks, it is necessary to implement inclusive teaching programs and to train students and teachers in a gender perspective, to generate transformative teaching that guarantees attention to diversity and does not continue to reproduce the culture of inequality and the existing hierarchy in academic and professional contexts.

KEYWORDS: Mainstreaming gender; Teaching; University Students; Innovation.

Introducción

Este artículo se centra en los resultados de dos proyectos de investigación-innovación educativa (IeI) en los que se involucra un grupo de profesorado de la Universitat de València¹, quienes investigan e innovan sobre la inclusión de la perspectiva de género (en adelante PG) en la docencia universitaria. Considerada, dicha perspectiva, como una estrategia analítica para la transformación e innovación de los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que se diseñan e implementan en el ámbito universitario actual (Marugán, 2020; Rebollo, 2013). En este contexto, se entiende que una docencia con PG es aquella que analiza los sesgos de género en la transmisión del conocimiento; que presta atención a las experiencias narradas en el aula; a los intereses, expectativas, actitudes y comportamientos del alumnado; que identifica las causas y consecuencias de la desigualdad de género en el contenido de la

¹ Proyectos concedidos por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la Universitat de València: Transformar la docencia universitaria a través de la incorporación de la PG UV-SFPIE_GER18-954286; La transversalidad del género en las metodologías de la docencia universitaria y su repercusión en las competencias del alumnado UV-SFPIE_PID19-1097569.

disciplina y asignatura; que promueve una interpretación más amplia y completa de la realidad socioeducativa y profesional; que atiende a una reorganización de contenidos; que reflexiona sobre los conceptos, teorías y perspectivas de análisis de la materia; que incluye el conocimiento producido por las mujeres científicas y expertas en la disciplina e introduce casos, prácticas y fuentes de referencia en igualdad de género (Díaz-Martínez, 2020; Mena et al., 2019). Es, por tanto, una estrategia educativa orientada al diseño, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, que permite identificar la discriminación y la exclusión de la mujer así como, las acciones que empoderan y generan cambios para avanzar en la construcción de la igualdad de género.

Las finalidades de los dos proyectos de I+D+i se suman a las acciones ya realizadas en distintas asignaturas, con programas formativos diversos, en varias universidades españolas (Calle et al., 2018; García-Holgado et al., 2020; Guadamillas, 2018; Palou, 2022; Zugaza et al., 2019) las cuales inciden en la necesidad de la PG para la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer (Jiménez & Cisneros, 2022). Asimismo, se adhieren a las propuestas internacionales que reclaman la inclusión de la PG en los programas curriculares como las establecidas en el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul, 2011). En dicho Convenio ya se reclamaba incluir, en los programas de estudios oficiales y a todos los niveles de enseñanza, material didáctico sobre temas como la igualdad entre mujeres y hombres, los papeles no estereotipados de los géneros, el respeto mutuo, la solución no violenta de conflictos en las relaciones interpersonales o el derecho a la integridad personal. De igual forma, nos sumamos, con las acciones desarrolladas en estos proyectos, a la consecución de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) adoptados por Naciones Unidas concretamente al ODS 5, a través del cual se busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Todo ello, reconociendo que la Unión Europea ha adquirido un gran compromiso con el Espacio Europeo de Educación Superior y la igualdad de género, destinando una gran financiación a estas cuestiones (Resa & Rabazas, 2020) y potenciando la reorganización de los grados universitarios con la intención de incorporar estudios de género en la docencia y la investigación (Kortendiek, 2011). Además, en el contexto español, las leyes actuales del sistema educativo así lo plantean (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario -LOSU- y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre -LOMLOE-) al incluir temas transversales relacionados con la igualdad de género en los currículos y promoviendo la inclusión de metodologías innovadoras y activas, donde el alumnado crea sus aprendizajes a partir de la colaboración con otras personas, desarrollando las actitudes y habilidades que requiere la vida en común, democrática, solidaria, cívica y responsable. No obstante, aunque la normativa educativa apoya la introducción de la PG en el currículum universitario, se constata la resistencia que se produce desde dos planos, el institucional y el individual (Lombardo & Mergaert, 2013). Así, se muestra en los estudios de Larrondo y Rivero (2019), Valdivieso et al. (2016) y Verge y Alonso (2019) como la incorporación de la PG en el currículum académico se encuentra con la rigidez y resistencia de la propia institución universitaria derivada de la escasa aplicación de la normativa establecida por las políticas de género así como, por las prácticas instauradas en la universidad que “continúan protegiendo el dominio

masculino sobre el femenino en las relaciones de poder que se establecen (Miralles et al., 2020, p. 235)". A nivel individual destaca el desconocimiento por la falta de formación o de compromiso que fomenta la escasa conciencia de género y de las desigualdades que se producen a partir de ella (Silva et al., 2017).

En general, cuando el profesorado universitario diseña su docencia se detiene prioritariamente en el contenido específico de su asignatura, es decir, en cuestiones relativas a la relevancia, pertinencia y utilidad que el contenido específico tiene para el desarrollo profesional del alumnado. Desde esta premisa, nos preguntamos qué sucede con los contenidos, habilidades, valores y actitudes que han de atender al bien común, a la solidaridad, convivencia, respeto del medio ambiente, salud, igualdad entre hombres y mujeres, diversidad de géneros y de personas, a la inclusión social o a la no discriminación de los colectivos más vulnerables, que inciden, de una u otra forma, en el desarrollo profesional de todas las disciplinas. Aspectos difícilmente abarcables en el ámbito de una sola asignatura o de un conjunto limitado de temas (Rosales, 2019). Para ello, la PG se presenta como una alternativa metodológica que permite abordar de forma transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más humanizadora y sostenible, desarrollando principalmente los aspectos éticos en la formación del alumnado (Bataller, 2022) y cultivando los "aprendizajes valiosos" (Ávila, 2016). Todo ello, cuestiones imprescindibles en el actual y futuro contexto personal, social y profesional del alumnado universitario (Montes, 2019; Ramos et al., 2019).

Desde este panorama, creemos que la PG debe atravesar tanto el currículo explícito (ilustraciones, contenidos, materiales, recursos, acceso y uso de la tecnología o procedimiento de evaluación) como los mensajes que emite el currículum oculto. Como señalan Díaz de Greñu et al. (2013) la lucha por la igualdad en el ámbito educativo no consiste en realizar ejercicios ocasionales y opcionales, sino que debe estar presente en la actividad cotidiana de las aulas universitarias. Así, se considera responsabilidad del profesorado universitario compatibilizar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores de igualdad de género con su docencia. En la misma línea planteada por Vega et al. (2013),

la figura del profesorado y sus funciones constituye un agente clave en los procesos de cambio educativo, por ello, este papel protagonista en el cambio le refiere una reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado (p. 59).

Esta responsabilidad conlleva diseñar los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, prácticas, recursos, materiales, evaluación y referencias bibliográficas con PG, para contribuir a la transformación de una sociedad androcéntrica en igualitaria, tal y como destacan estudios precedentes que han ido denunciando la escasa presencia de la igualdad de género en los programas de los grados y postgrados de las universidades españolas (Aroca, 2022; Diego et al., 2018; Rausell & Talavera, 2017; Rausell & Valls, 2021; Rebollar, 2013; Zugaza et al., 2019).

Así, apoyadas en los beneficios de la transversalidad de la PG en la docencia universitaria, creemos esencial generar y dinamizar acciones en el contexto de la comunidad universitaria que permitan construir nuevas prácticas desde los conocimientos colaborativos para hacer efectiva y real la igualdad de género (Vega et

al., 2013). En definitiva, tras dos años de formación, reflexión y diálogo compartido gracias al trabajo conjunto en dos proyectos de innovación docente, presentamos este artículo el cual tiene como objetivo general analizar la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tiene sobre la transversalidad de la PG en la docencia universitaria de distintos grados y másteres de la Universitat de València, concretamente de la rama de ciencias sociales.

Metodología

Se presenta una investigación *ex post facto*, de corte mixto combinando -en la recogida y el análisis de la información- técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). A través de una metodología de encuesta de carácter descriptivo-exploratorio se descubren las opiniones de un grupo de profesorado y alumnado en torno a la PG en la docencia universitaria. La información se analiza para explorar y comprender el fenómeno estudiado en un grupo de profesorado que lleva tres cursos académicos participando en dos proyectos de IeI. Se desarrolla un proceso metodológico que busca comprender el proceso de incorporación de la PG en la docencia universitaria por parte del profesorado participante en estos proyectos, pues conocer e interconectar su perspectiva junto con la de su alumnado les permite seguir transformando su docencia, identificar puntos fuertes y débiles, conocer otras acciones útiles y desarrollar diálogos con sus iguales que les permita tomar decisiones informadas para la transformación de su docencia. Se trata de un estudio que no busca la generalización de sus resultados sino la utilidad para los contextos docentes particulares implicados en los proyectos de IeI en los que se involucra el profesorado.

Participantes

En este estudio participan profesorado (N=16) y alumnado (N= 341) adscritos a siete grados y tres másteres de la Universitat de València. Colectivos sobre los que se establecen las conclusiones de este estudio. Teniendo en cuenta el carácter de este artículo, centrado en la innovación docente desarrollado en asignaturas y titulaciones específicas, el procedimiento de muestreo seguido para la selección o inclusión de las personas participantes ha sido no probabilístico, por conveniencia y voluntariedad, tanto en el grupo de profesorado como de alumnado.

- El colectivo de *profesorado* lo conforma profesorado participante en los proyectos de IeI. Siguiendo a Mayorga y Tójar (2004) esta muestra se obtiene de forma intencional, seleccionando a las personas según la relación que estas guardan con el objeto de estudio. Siendo el criterio de selección personas que están vinculadas, de manera profesional y científica, con el tema. Se cuida el número “lo suficientemente pequeño como para que todas las personas tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista” (Krueger, 1991, p. 33).

- 13 docentes de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de los siguientes departamentos: Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación; Dpto. Didáctica y Organización Escolar; Dpto. Teoría de la Educación.
- Dos docentes de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación y del departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- Una docente de la Facultad de Psicología y del departamento de Psicología Básica.

Tras la recogida de información se observa que es un colectivo, coincidente, por azar, en tener una amplia experiencia en docencia universitaria (≥ 10 años) y en su interés por la mejora docente, aunque con estilos de enseñanza diversos manifiestos por: su concepción filosófica como docente universitario, su visión del aprendizaje del alumnado, su formación y por las características particulares de su área de investigación y docencia.

- En cuanto al *alumnado*, inicialmente lo conforma todo el alumnado matriculado en las 22 asignaturas implicadas en los Iel a través del profesorado participante en el estudio (con un total aproximado de matrícula de 1400 estudiantes) si bien, al plantearse el instrumento de valoración como una tarea de respuesta no obligatoria en las asignaturas en las que el profesorado imparte docencia, se consigue la participación de 341 estudiantes (aproximadamente el 25% del total posible). Del alumnado participante, un 84% se declara con género femenino, un 15% masculino y cerca del 1% señala otro género o prefiere no comentarlo. Es alumnado con una edad media de 22,9 años. La mitad aproximadamente es alumnado de grado, el cual se encuentra repartido entre primer y cuarto curso en dichos grados. Específicamente, el 32,6% estudia el Grado en Educación Social; un 12% el Grado en Maestro/a en Educación Infantil y en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria; un 11% el Grado en Pedagogía y el 23,4% estudian Derecho, Ciencias Políticas, Filosofía, Estudios Ingleses o Traducción y Mediación Intralingüística. Asimismo, un 21% del alumnado se está especializando en Másteres (concretamente en primer curso del Máster en Psicopedagogía, del Máster Profesor/a de Educación Secundaria, del Máster en Educación Especial y del Máster en Acción Social y Comunitaria).

Instrumentos y categorías

Siguiendo la línea de algunas investigaciones referentes en este contexto (Carbonell et al., 2018; Palou, 2022; Palou et al., 2021; Provencio et al., 2016; Ramos et al., 2020), para la recogida de información y el análisis de las percepciones se han utilizado ocho categorías conceptuales que agrupan las cuestiones clave del proceso de enseñanza- aprendizaje en igualdad de género (IG):

- (1) Metodologías de enseñanza-aprendizaje que atienden a la diversidad y que incorporan la PG.
- (2) Conocimientos en IG y en PG.
- (3) Formación docente en IG y en PG. Necesidades y expectativas (de esta categoría solo se recoge información del profesorado).
- (4) Contenidos de aprendizaje que ofrecen un enfoque de PG. Visibilidad de las aportaciones de las mujeres en la asignatura.
- (5) Evaluación. Tipo y rol: co-evaluación, autoevaluación, evaluación entre pares.
- (6) Participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- (7) Uso del lenguaje inclusivo, tanto oral como escrito.
- (8) Recursos y materiales sensibles a la PG.

Específicamente, los instrumentos y técnicas de recogida de información empleados son:

- *Grupos de discusión (GD) de profesorado*, con el objetivo de dialogar sobre las diferentes maneras de diseñar y trabajar la PG en las asignaturas al tiempo de evidenciar lo que ocurre en la práctica (Barbour, 2013). Se ponen en común las experiencias personales que suceden en las aulas desde una perspectiva colectiva. Tras invitar a todo el profesorado vinculado a los dos proyectos de IeI, se obtiene la respuesta para participar de forma voluntaria de 16 personas que son las que componen el grupo de profesorado participante en estudio (15 profesoras y un profesor) y con los que se forman dos grupos de 8 y 9 personas respectivamente. La línea argumental de la discusión está compuesta por cuestiones generales y complejas que guían el debate y en las que subyacen las ocho categorías conceptuales especificadas anteriormente. Los GD se desarrollan en modalidad online por videoconferencia mediante Blackboard Collaborate con una duración de 45 minutos cada uno. Se realiza un grupo de mañana (M) y un grupo de tarde (T). Las personas participantes no tienen un conocimiento previo del guión de preguntas que van a ser formuladas, de tal forma que no llevan ideas predeterminadas, ni elaboradas *ex profeso* para sus intervenciones. Son sesiones grabadas, con el consentimiento informado previo, y transcritas a posteriori. Dado que las cuestiones planteadas son claras y fáciles se considera que es suficiente realizar una sesión de discusión por grupo (Mayorga & Tójar, 2004).
- *Escala de valoración sobre la PG en la docencia universitaria destinada al alumnado*, diseñada y validada por Ramos et al. (2020) –ver Anexo-. Escala conformada por siete categorías (objetivos y contenidos; uso del lenguaje; metodologías, actividades y recursos; participación del alumnado; evaluación, bibliografía y valoración global). Dichas categorías se identifican con las categorías conceptuales descritas anteriormente y que en esta escala se concretan en 29 ítems, con respuesta en escala Likert de 6 puntos –de (1) Nada de acuerdo/Nunca a (6) Totalmente de acuerdo/Siempre-. Su objetivo es conocer la opinión del alumnado respecto a la incorporación de la PG en las asignaturas. La aplicación se realiza a principios de junio del curso académico 2020-2021, en versión online.

Análisis

Se han combinado dos estrategias de análisis:

- Descriptiva-cualitativa, a partir de la transcripción de los textos extraídos de las aportaciones del profesorado en los *Grupos de discusión (GD)*. Esta descripción parte del análisis de frecuencia de las categorías descritas y de la interpretación reflexiva a partir del intercambio dialógico del discurso llevado a cabo por las participantes en los GD. Se trata de un análisis para la construcción de la realidad socioeducativa objeto de estudio (Espriella & Restrepo, 2020). Concretamente, se combina las frecuencias de categorías o segmentos codificados y las citas verbatim del discurso del profesorado. En cada evidencia o cita se incluye entre corchetes el número de documento al que pertenece y que corresponde al grupo (*1T* -grupo tarde- y *2M* -grupo mañana) y el número de las líneas en las que se puede localizar la cita, según el criterio de calidad manifestado en el COREQ (Tong et al., 2007). Análisis realizado a través del programa MAXQDA, v.20 y atendiendo a las categorías establecidas a priori y ya comentadas anteriormente.
- Descriptiva-cuantitativa, puesto que se toma en consideración los indicadores estadísticos de tendencia central y variabilidad [media (\bar{X}), desviación (S), porcentajes (%)], de los datos aportados por el alumnado en la *Escala de valoración* -ver Anexo-. Este análisis se ha realizado con el paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS v.26.

Resultados

En primer lugar, y a modo de síntesis, podemos observar en la figura siguiente la gran interacción descubierta entre las categorías establecidas a priori (con su frecuencia) y, por ende, la complejidad del tema para el profesorado participante en el estudio- ver figura 1-.

A continuación, se muestran de forma concisa, paralela y conjunta, los resultados hallados tras los análisis realizados. Se interpretan a partir de los relatos del profesorado en los grupos de discusión y de las opiniones ofrecidas por el alumnado en la escala de valoración. Los resultados se presentan, en este artículo, en función de las categorías conceptuales descritas anteriormente.

(1) Metodologías de enseñanza-aprendizaje

El 29,45% de los segmentos codificados en los textos extraídos en los Grupos de Discusión (en adelante GD) gira en torno a las metodologías de enseñanza-aprendizaje para incorporar la PG, por lo que se considera el tema clave -ver figura 2- sobre el que más se incide en los grupos, produciéndose a su vez una importante interacción de esta categoría con otras relevantes en el estudio, como pueden ser: la importancia de definir el concepto de PG y la formación docente en IG.

Figura 1

Co-ocurrencia-intersección de categorías estudio (y frecuencias) proveniente del software Maxqda.

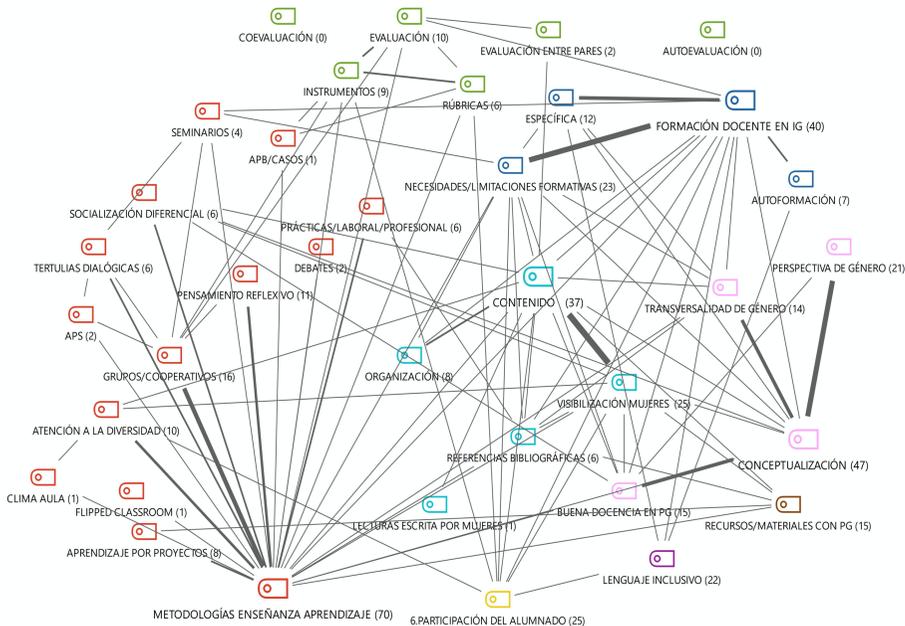
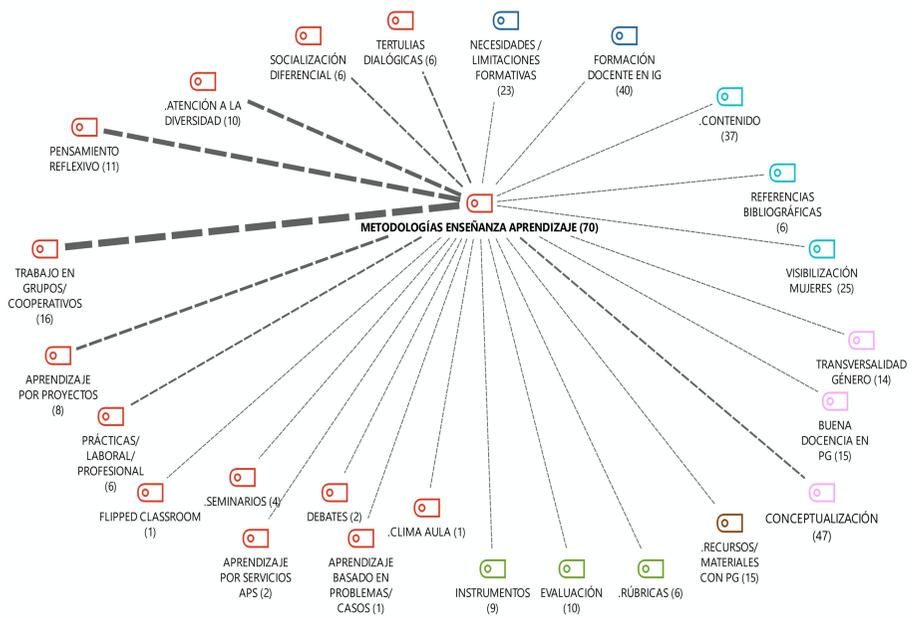


Figura 2

Co-ocurrencia-intersección de la categoría Metodologías E-A con otras categorías



Para el profesorado participante es muy importante la diversidad metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por orden de relevancia destacan: el aprendizaje en grupos; el aprendizaje cooperativo; el pensamiento reflexivo; el aprendizaje por proyectos; la socialización diferencial; las tertulias dialógicas; los seminarios; el aprendizaje por servicios; los debates; la clase invertida y el aprendizaje basado en problemas y/o casos. Asimismo, considera que trabajar el clima de aula es fundamental para incorporar la PG en las sesiones de clase.

[1T, 220-221] *He utilizado muchas metodologías, muy diferentes y lo que yo creo que funciona es crear un clima de cercanía con el alumnado y de confianza.*

[1T 241-242] *lecturas, grupos interactivos y luego tertulia.*

En referencia a esta categoría, al alumnado se le preguntó sobre si su profesorado utilizaba metodologías que trabajaban por la igualdad y señalaron estar bastante de acuerdo con ello pues, según este colectivo, el profesorado entre otros aspectos – ver Anexo-:

- *ha utilizado metodologías que trabajan por la igualdad como, por ejemplo: trabajo colaborativo, dinámicas de grupo heterogéneos, juegos de rol, tertulias dialógicas* (ítem12, $\bar{X}=4.36$);
- *plantea actividades en las que se valora que el alumnado atienda a la PG* (ítem13, $\bar{X}=3.62$).

(2) Conocimientos en IG y en PG

En cuanto al significado que el profesorado le otorga a la PG en la docencia universitaria *podemos* comprobar -en el 19,84% de los segmentos codificados en los GD- que existe una gran homogeneidad al concebir la PG como un deber, una necesidad que debería ser transversal a todas las disciplinas. Es decir, no solo desde el interés o sensibilidad del profesorado de forma individual, sino también como un objetivo transversal de la propia universidad.

[1T, 78-79] *hasta qué punto debe ser una opción personal y no de los propios departamentos o de los órganos que en este caso son responsables de la docencia*
[1T, 97-99] *es un tema transversal importante para que se trabaje en colaboración con otros compañeros, con otras asignaturas*

Visión con la que el alumnado señala estar bastante de acuerdo, pues opina que en sus asignaturas el profesorado:

- *ha explicitado objetivos ligados a fomentar el principio de igualdad y no discriminación* (ítem 1, $\bar{X}=3.94$);
- *ha aplicado la PG* (ítem 29, $\bar{X}=3.91$).

(3) Formación docente en IG y en PG. Necesidades y expectativas

En el 16,77% de los segmentos codificados en los GD se ha podido constatar que al profesorado le preocupa este tema pues es consciente de las necesidades y limitaciones formativas que tiene el colectivo del profesorado universitario. De forma concreta, el profesorado participante en este estudio ha realizado su transformación a partir del aprendizaje entre pares; de su interés personal; por su sensibilidad en igualdad de género; por su participación en proyectos de innovación; su asistencia a jornadas organizadas por la Unidad de Igualdad o a cursos específicos.

[2M, 195-199] gracias a compañeras pues la verdad es que me han hecho aprender mucho sobre esta cuestión ... además de mi participación en las Jornadas de coeducación, en las Jornadas de la Igualdad también se aprende

Respecto a este tema, en la escala de valoración dirigida al alumnado no existe ningún ítem con el que podamos contrastar esta realidad u obtener la percepción del alumnado en referencia a esas necesidades y limitaciones formativas del profesorado universitario.

(4) Contenidos que incorporan la PG y la visibilidad de las aportaciones de las mujeres en la asignatura

En un 15,75% del total de segmentos codificados en los GD hemos podido comprobar que el profesorado visibiliza las aportaciones de las mujeres, tanto en el contenido específico como en la bibliografía utilizada y recomendada, a través de imágenes que incorpora en los materiales y recursos. Sin embargo, en algunas disciplinas manifiestan que tienen dificultades para encontrar estas aportaciones femeninas por tratarse de un campo tradicionalmente ocupado por hombres como son el campo de la investigación científica y la tecnología educativa.

[1T, 9-10] desde mi asignatura lo he tenido un poco difícil porque tradicionalmente ha sido un campo de hombres

[2M, 75-77] a veces es difícil encontrar autoras que trabajen en el ámbito en el que yo trabajo sobre todo a nivel más teórico o de fundamentación, pero sí que intento resaltarlo, cuando es una de ellas, pero a veces no es fácil.

En referencia a este tema, la percepción del alumnado se centra en destacar que bastantes veces:

- *se ha ofrecido información sobre la posición desigual de hombres y mujeres en el campo profesional o disciplinar (ítem3, \bar{X} = 3.66);*
- *se han incluido imágenes en las que aparecen mujeres y hombres, con el fin de destacar la presencia de ambos, por ejemplo, en el desempeño de sus profesiones (ítem15, \bar{X} = 3.78);*
- *en la bibliografía utilizada en la asignatura se ha visibilizado las aportaciones de las mujeres académicas y/o científicas (ítem26, \bar{X} =3.67).*

Sin embargo, señalan estar solo un poco de acuerdo con las cuestiones relativas a *si se han estudiado un número equilibrado de mujeres y hombres relevantes para la disciplina (ítem27, \bar{X} =3.22) o, si se ha presentado una justificación cuando tan solo se han presentado un número reducido de autoras (ítem28, \bar{X} = 3.23).*

(5) Evaluación

Cuando en los GD se debate acerca de si la evaluación atiende al género del alumnado aparece un 5,52% del total de segmentos codificados en los que el profesorado se pronuncia sobre ello. Se constata que la rúbrica es el instrumento más adecuado para atender a la PG en la evaluación de las actividades de aprendizaje. Además, se considera, en algunas de las asignaturas, que la evaluación entre pares es una estrategia adecuada para reconocer las desigualdades estructurales que afectan a los distintos grupos de estudiantes. Sin embargo, en el debate apenas se aporta información sobre la autoevaluación, ya que parece ser una estrategia evaluativa poco

o nada utilizada. La mayoría del profesorado manifiesta que es difícil incorporar la PG en los procedimientos de evaluación pues no tiene formación al respecto y desconocen cómo podrían hacerlo.

[2M, 178-181] no veo ese trato desigual en la parte de la evaluación. Sí que es cierto que esa PG en la evaluación se puede tratar mediante el contenido de los propios exámenes o de las prácticas evaluadoras, pero me cuesta bastante el hacerlo visible.

[2M, 437-438] Trabajamos las rúbricas en la evaluación de los seminarios, además hacen una evaluación entre iguales.

Percepción que también coincide con la ofrecida por el alumnado pues en su mayoría manifiestan que tan solo alguna vez *se han incluido distintos tipos de pruebas evaluativas con el fin de que se contemplen las necesidades del alumnado en su diversidad (ítem25, \bar{X} =2.93).*

(6) Participación del alumnado

Tal y como se aprecia en los comentarios relativos a la diversidad de la participación del alumnado en el aula -concretamente en el 5,11% de los segmentos codificados en los GD-, el profesorado fomenta la participación de todo el alumnado y utiliza diversas estrategias para ello. Intenta que ocupen espacios en la política universitaria. Además, son muy conscientes de la diferencia que existe entre el tipo de participación que se ejerce en el aula tanto por parte de las chicas como por parte de los chicos pues, en general, el alumnado masculino tiene más facilidad para liderar grupos de trabajo o hablar en público.

[1T, 13-14] me dirijo al alumnado de manera individual, no les hablo de manera general pues intento aprenderme los nombres

[2M, 251-252] yo doy clase en turismo, pues igual es el 80% son mujeres y el delegado, siempre es un chico, por tradición.

[2M, 456-458] cuido la composición de los grupos, cómo tratar de empoderar a las chicas para que si en un grupo donde solo participa un chico que no sea él el líder o la voz pública del grupo.

A este respecto, el alumnado está totalmente de acuerdo con el profesorado. Por ello, destaca que en las asignaturas que está cursando:

- *ha tenido las mismas oportunidades de participar (ítem18, \bar{X} = 5.59);*
- *se ha dedicado la misma atención a los alumnos y a las alumnas (ítem23, \bar{X} = 5.59);*
- *se ha empleado las mismas normas (explícitas o implícitas) para las alumnas que para los alumnos (ítem24, \bar{X} =5.57);*
- *han delegado responsabilidades tanto en alumnas como en alumnos (ítem19, \bar{X} = 5.54);*
- *se ha escuchado por igual tanto las propuestas realizadas por los alumnos como las realizadas por las alumnas (ítem10, \bar{X} = 5.52);*
- *se ha respetado el turno de palabra con el fin de no deslegitimar o restar importancia a la voz de las alumnas (ítem17, \bar{X} =5.49).*
- *se ha potenciado el respeto entre los géneros (ítem21, \bar{X} = 4.88).*

(7) Uso del lenguaje inclusivo

En el 4,5% de los segmentos codificados en los GD se haya información relativa al uso de un lenguaje inclusivo. En estos segmentos se constata que el profesorado utiliza un lenguaje inclusivo tanto de forma oral como escrita. Sin embargo, es consciente que este es un tema cultural y de educación recibida por lo que no siempre su lenguaje es tan inclusivo como quisiera puesto que, de forma espontánea, a veces utiliza el masculino genérico, cuestión que va subsanado y mejorando.

[1T, 23-24] Introducir un lenguaje inclusivo es muy importante. Tendemos mucho a usar el masculino cuando en nuestras clases el 80 % del alumnado son chicas.

[2M, 203-206] lo hago intentando utilizar un lenguaje no sexista y digo intentando porque obviamente alguna se me escapa. Es decir, llevo muchos años, 30 años hablando utilizando un lenguaje sexista y llevo 10 intentando no hacerlo. Obviamente el cambio cuesta, pero lo intento, lo cuido y lo hago visible.

La percepción del alumnado, en referencia al uso del lenguaje inclusivo por parte del profesorado, se sitúa en un nivel de bastante de acuerdo y destaca que el profesorado:

- *utiliza un lenguaje inclusivo, no sexista, que visibiliza a la mujer (ítem6, \bar{X} = 4.44);*
- *sustituye el masculino genérico que puede resultar discriminante, por sustantivos que designan a ambos sexos y/o sustantivos colectivos y/o abstractos (ítem11, \bar{X} = 4.12);*
- *ha empleado un lenguaje no sexista en el material escrito que ofrece (ítem7, \bar{X} = 4.10).*

(8) Recursos y materiales

Finalmente, cuando el profesorado debate sobre los recursos y materiales que utiliza en el aula para incorporar la PG, podemos observar -en el 3,07% de los segmentos codificados- que no existen diferencias de opinión, pues todo el profesorado señala que los materiales y recursos que utiliza incorporan la PG. Además, utilizan instrumentos variados, creativos y diversos, teniendo en cuenta que todos y cada uno de ellos son de utilidad como pueden ser: anuncios, audiovisuales, campañas publicitarias, páginas web, libros, entrevistas, música, cuentos, documentales, películas, juegos de cartas, artículos científicos y/o cuestionarios de sexismo.

[2M, 418-422] libros, entrevistas, música, sobre cómo terminar los cuentos, películas, publicidad, documentales, juegos de cartas

[1T, 398-404] estudios cualitativos, por ejemplo, el análisis multimodal, no sólo al texto, al discurso en sí, ... al texto escrito, pero también a las imágenes, incursión en el estudio de los materiales educativos, cómo se representan los dos géneros a través de las imágenes

[1T, 404-407] Abordamos debates como los "TED Talks", a partir de ahí iniciamos una reflexión, un debate en el aula sobre temas que tienen que ver sobre la PG, se elaboran materiales didácticos

En esta línea, el alumnado está bastante de acuerdo con estas cuestiones, ya que revela que el profesorado utiliza diversidad de recursos y materiales en su docencia.

- Se han utilizado recursos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la igualdad de género como, por ejemplo: vídeos, páginas web, artículos y trabajos de investigación (ítem 16, $\bar{X}=3.59$).

Discusión y Conclusión

El proceso educativo universitario requiere, por un lado, de la interacción entre el profesorado y el alumnado en consonancia con la programación docente y con la relación dialéctica determinada por las formas que el alumnado tiene de comprender el mundo, así como, por la actuación del profesorado para hacerlo entender (Durango, 2015). Por otro lado, precisa de un marco normativo para la incorporación de la PG en la docencia universitaria que plantee los indicadores de calidad necesarios para dicha inclusión (AQU, 2019) y así, asegurar titulaciones universitarias socialmente responsables. Por ende, y de la mano de la LOSU (2023), la programación de la docencia y la capacidad de compartir y transferir el conocimiento con PG deben constituir parte de la responsabilidad socioeducativa del profesorado universitario.

Considerando estas ideas clave, que circunscriben el estudio realizado y el artículo aquí presentado, y apoyadas en la necesidad de *explorar la percepción que tanto el profesorado como el alumnado tiene sobre la inclusión de la PG en la docencia en distintos grados y másteres de la Universitat de València, concretamente de la rama de ciencias sociales*, hemos conseguido implicar a 16 docentes y 341 estudiantes, de siete grados y tres másteres, para que aporten su visión sobre la importancia de incorporar esta perspectiva en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, se ha conseguido ofrecer una imagen particular y conjunta de su realidad educativa resultante de la triangulación de dos instrumentos y de dos concepciones perceptivo-cognitivas distintas (alumnado y profesorado). Los grupos de discusión con el profesorado ofrecen una visión grupal-compartida del profesorado acerca de lo diseñado, planificado e implementado en el aula y la escala de valoración capta la realidad vivida y sentida por los y las aprendices en las asignaturas que comparten con el profesorado.

En cuanto a los hallazgos de interés quisiéramos, en primer lugar, acentuar la riqueza del discurso del profesorado universitario en cuanto a ideas y preocupaciones en torno al tema. Sus percepciones son complejas y se aportan desde una perspectiva sistémica, con gran interacción e influencia entre todas las categorías o componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual evidencia la importancia y sofisticación de la transversalidad de la PG. En segundo lugar, se destaca como significativa la coincidencia en las percepciones o valoraciones ofrecidas por el profesorado y el alumnado en bastantes de las categorías analizadas.

Tanto alumnado como profesorado, perciben que las *metodologías y recursos* utilizados en sus clases trabajan por la igualdad con actividades que favorecen la colaboración entre géneros. Concretamente, el profesorado establece que las metodologías participativas así como, la evaluación por rúbricas, son las que realmente potencian la incorporación de la PG en la práctica docente. Tal y como señalan Martínez et al. (2020) de forma imperiosa hemos de migrar hacia metodologías enraizadas con los principios de la pedagogía feminista y crítica a partir de: la construcción colectiva

de los contenidos y las prácticas de aprendizaje (entre alumnado-profesorado; profesorado-profesorado); el debate en las aulas; los seminarios; el establecimiento de un clima de aula seguro; el desarrollo del aprendizaje en grupos alternando su composición y tamaño con figuras de liderazgo rotativas; el aprendizaje para la resolución de conflictos y/o del diseño de actividades auténticas que van más allá del aula.

Conforme a los resultados de este estudio, la *formación del profesorado en PG* sigue siendo una asignatura pendiente (Martínez et al., 2020; Rausell & Talavera, 2017; Rausell & Valls, 2021; Vázquez & Aragón, 2021). No existe una oferta académica acorde con la cantidad de información y conocimiento desarrollado en el feminismo académico. Como en otros estudios (Diego et al., 2018; Miralles et al., 2020) se considera que la PG ha de estar presente en la docencia universitaria de forma obligatoria, ha de trabajarse de manera transversal y ha de planificarse e impregnar la organización curricular de todas las titulaciones. Por lo que es necesario formarse en consecuencia para diseñar las programaciones docentes e implementar la PG en las aulas universitarias, así como, para motivar la participación de las alumnas en defensa de un liderazgo ejercido por mujeres como motor de cambio en las organizaciones educativas y profesionales (Álvarez et al., 2021). Creemos importante incluir la formación docente en PG en los catálogos de cursos de formación permanente y continua de las universidades para poder integrarla de forma transversal en el currículum universitario.

Siendo conscientes de esta necesidad, nos satisface comprobar que los *objetivos y contenidos* planteados en las asignaturas que comparte el grupo de profesorado y alumnado participante en el estudio, hacen visible y reflejan el trabajo de mujeres relevantes en sus disciplinas. Además, son asignaturas en las que se impulsa el *lenguaje inclusivo*, tanto en la comunicación oral y escrita, en contraposición a otros estudios donde el alumnado resalta el uso extendido del masculino genérico en toda la docencia universitaria (Gómez et al., 2021). Desde esta vertiente el profesorado cree en la necesidad de seguir visibilizando el lenguaje inclusivo en aras de erradicar el lenguaje sexista propio de una cultura y educación androcéntrica (Corrales et al., 2021). Lo estimamos imprescindible desde la convicción que las aulas universitarias son espacios de lucha contra las actitudes discriminatorias propias de un lenguaje sexista, siendo por ello fundamental incorporar las guías de un lenguaje inclusivo desarrolladas por las unidades de igualdad de las universidades como recursos básicos del aprendizaje en todas las asignaturas.

En contraposición, tras las reflexiones del profesorado, hemos podido constatar como los procedimientos de *evaluación* utilizados en las asignaturas no tienen en cuenta el género del alumnado, es decir, carecen de PG. Por lo que consideramos indispensable prestar atención a las diferencias en los logros y resultados académicos de las mujeres y los hombres estudiantes universitarios derivados de la evaluación y, por tanto, abrir la puerta a modelos de innovación evaluativa para trabajar dichos procedimientos (UOC, 2020). Es relevante sistematizar con PG los procesos de evaluación atendiendo a los efectos diferenciados sobre mujeres y hombres, para no seguir contribuyendo a las desiguales de roles de género en el quehacer profesional, puesto que la ceguera de género en el desarrollo de las competencias profesionales

puede afectar de manera negativa al rol profesional de las mujeres (Bustelo, 2017). Así, estimamos como imprescindible generar procedimientos de evaluación feminista con los datos desagregados por sexo y con estrategias participativas. Una evaluación, por ejemplo: orientada en métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos); centrada en el proceso y en el producto; con espacio para la co-evaluación y la autoevaluación; que promulgue la diversificación de los instrumentos evaluativos; enfocada para y como aprendizaje; auténtica; amparada en el aprendizaje por proyectos, en el aprendizaje-servicio, en el aprendizaje cooperativo; y que valore las diferentes y diversas formas de conocimientos y habilidades (Grup d'educació i gènere, 2020).

En cuanto a *la participación* del alumnado, tanto el profesorado como el alumnado perciben que en sus clases se facilita la participación y se atiende de manera igualitaria a alumnas y alumnos, aunque la participación de los chicos en las clases es diferente a la de las chicas. Aspecto también destacado en otras investigaciones, como la realizada por Martínez et al. (2020), quienes constatan que las alumnas no realizan mayores intervenciones debido a factores vinculados a cuestiones emocionales o de personalidad como la timidez, inseguridad o temor a las críticas.

En definitiva, según la imagen obtenida en este estudio exploratorio e ideográfico, con un grupo de profesorado sensible al tema, se constatan algunas de las formas de desigualdad y prácticas de discriminación de género existentes en las ciencias y en la sociedad que esconden los planteamientos teóricos y prácticos de nuestras disciplinas (Aroca, 2022). Por ello, creemos preciso diseñar las programaciones docentes universitarias desde una perspectiva centrada en el diseño universal de aprendizaje (DUA) (Pastor, 2019) así como, incluir en dicho diseño la interseccionalidad como estrategia educativa para visibilizar las características del alumnado (edad, sexo, etnia, capacidades, identidad de género, variables socioeconómicas, etc.) que pueden influir en las situaciones de desigualdad frente a su aprendizaje (Palou, 2022). De esta manera conseguiremos identificar y problematizar, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje con PG, los sesgos y estereotipos de géneros en las disciplinas y en el ejercicio de las profesiones a desempeñar por el alumnado, de modo que contribuyamos a promover el cambio hacia sociedades más justas y equitativas.

Tomando consciencia de las limitaciones de este estudio (- sesgo de género del profesorado participante, mayoritariamente mujeres; - sesgo en las respuestas del profesorado pues son docentes sensibles al tema; - grado de exposición del análisis narrativo de los discursos de los GD, el cual adolece de una gran profundidad, dialéctica y reflexión), podemos concluir que este acercamiento exploratorio, de un grupo de profesorado que desarrolla innovación educativa, nos ha permitido descubrir que una buena docencia con PG es aquella que presta atención a las dinámicas de género que se producen en el aula, en el diseño y en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementando medidas que garanticen la atención a la diversidad del alumnado universitario (Moral et al., 2021; Xarxa Vives d'Universitats, 2018). Como grupo apostamos por una educación como herramienta transformadora de la cultura y no solo como reproductora de esta (González & Carrascal 2022). Consideramos imprescindible seguir formándonos para hacer transversal la PG en nuestra docencia desde un enfoque estratégico para alcanzar los compromisos en igualdad de género que nos corresponde como parte de la responsabilidad social universitaria que nos

competen. Sin embargo, no basta con la sensibilidad y responsabilidad individual del profesorado, sino que debe ser un compromiso que forme parte de los objetivos estratégicos de las universidades, de la formación docente, de la evaluación de la docencia y, por supuesto, se trata de una cuestión de tertulias, de diálogos e impresiones compartidas que permitan, desde un trabajo colaborativo con el alumnado, la transformación de la docencia universitaria.

Referencias

- Álvarez, M., Darretxe, L. y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14, Especial, 60-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- AQU Catalunya. (2019). *Marco General para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <https://www.aqu.cat/es/Universidades/Metodologia/Marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Aroca, M. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 19-40. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>
- Ávila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), 153-175. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.009>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bataller, Cl. (2022, 17 noviembre). *¿Qué es la transversalidad en educación?* www.elblogdeeducacion.org
- Bustelo, M. (2017). Evaluation from a gender+ perspective as a key element for (re)gendering the policymaking process. *Journal of Women, Politics & Policy* 38(1), 84-101.
- Calle, I., Gisber, M^a. I., Iglesia, S., Jiménez, M^a D., Rodríguez, M^a J., Torrens, A. y Voicu, L. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de lengua, literatura y ELE. En Jorge Diego, M^a Elena Jaime y Miriam Borham (Coords). *La universidad con perspectiva de género* (pp. 327-340). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Carbonell, M., Carreras, A., Colomé, J., Turmo, J. y Bartual, M^a T. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 92-101. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.9>
- Consejo de Europa (2011). *Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica* (Convenio de Estambul). <https://rm.coe.int/1680462543>
- Corrales, N., Suárez, R., Aportela, I. e Ismary, L. (2021). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la docencia: The use of sexist language: A look from the teaching.

- Revista Iberoamericana De Investigación en Educación*, 2(2), 56–66.
<https://doi.org/10.58663/riied.v2i2.20>
- Diego, J., Jaime, M^a E. y Borham, M. (Coords). (2018). *La universidad con perspectiva de género*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Díaz de Greñu, S., Anguita, R. y Torrego, L. M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado antes el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 111-127.
- Díaz-Martínez, C. (2020). A inclusión da perspectiva e o análise de xénero/sexo na investigación e na innovación. En A. Gómez y M^a A. Villar, *Itinerario formativo virtual en xénero*, 3, 109-157. Unidade de igualdade.
- Durango, Z. (2015). ¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación? *Portal de las Palabras*, (1), 43-46.
- Espriella, R., y Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- García-Holgado, A., Vázquez, A., García-Peñalvo, F. y González, C. S. (2020). Perspectiva de género y fomento de la diversidad en la docencia de Ingeniería del Software. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, 5, 269-276.
- Gómez, V., Tójar, J. C. y Mena, E. (2021). Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario. *Revista Prisma Social*, 32, 376–420. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4098>
- González, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, (Ejemplar dedicado a: Educación Inclusiva: un Modelo Sostenible para la Sociedad del Siglo XXI), 123-147.
- Guadamillas, M^a V. (2018). Mujeres y enseñanza de la lengua extranjera. Un proyecto que visibiliza el papel de la mujer. En J. Diego; M^a E. Jaime y M. Borham (Coords). *La universidad con perspectiva de género* (pp. 313- 325). Universidad de Salamanca.
- Grup d'educació i gènere (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Universidad Autònoma de Barcelona. Unitat de Formació i Innovació Docent. <https://www.uab.cat/doc/conceptualgeneredoc>
- Jiménez, C. y Cisneros, F. (2022) *Guía de buenas prácticas docentes en género e igualdad*. Universidad de Málaga. [https://www.uma.es/media/files/guia de buenas practicas docentes en genero e igualdad nHZydhz.pdf](https://www.uma.es/media/files/guia_de_buenas_practicas_docentes_en_genero_e_igualdad_nHZydhz.pdf)
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula. En L. Grünberg (Ed.), *From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 211-28). UNESCO,
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*.

Pirámide Ediciones.

- Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Lombardo, E. y Mergaert, L. (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 21(4), 296-311. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- LOSU (2023). Ley Orgánica del Sistema Universitario de 22 de marzo de 2023 (BOE, núm. 70, de 23 de marzo de 2023).
- Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. y Resa, A. (2020). La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista De Sociología*, 6, 111-132. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29160>
- Marugán, B. (2020). Género. *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213. <http://dx.doi.org/10.20318/economia.2020.5273>
- Mayorga, M^a J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5.
- Mena, M., Sáez, A., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educación*, 55(2), 579-596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>
- Miralles, C., Cardona, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257 <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la PG en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Moral, A., Chiva, I. y Lloret, C. (2021). Faculty perception of inclusion in the University: Concept, policies and educational practices. *Social Inclusion*, 9(3), 106-116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- Palou, M. B. (2022, 8 abril). *La perspectiva de género en la docencia: una mirada interseccional*. Blog del eLearning Innovation Center <https://blogs.uoc.edu/elearning-innovation-center/es/la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-una-mirada-interseccional/>
- Palou, M. B., Morales, S., Nuñez, F. y Ruiz-Mallén, I. (2021). Compromís ètic i global. Una experiència de formació en línia del professorat per facilitar la incorporació dels ODS i la perspectiva de gènere en la docència universitària. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 5.
- Pastor, A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico. *Revista Participación educativa*, 9, 55-66

- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Provencio, H., Arráez, J. L.; Ayala, M^a Á., Balteiro, M^a I., Escabias P., Fernández Arrillaga, M^a I., Crumple, C., Martínez Lirola, M., Mateo, V., Moreno, M. y Sancho, I. (2016). *Implementación de la PG en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras. Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación* (pp. 1703-1718). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ramos, G. Pérez, A., Chiva, I. y Moral, A. (2019). Transversalidad de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Algunos pasos. En J. Antonio Marín; Gerardo Gómez; Magdalena Ramos y Natalia Campos (Coords). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp.1315-1328). Dykinson.
- Ramos, G., Pérez, A., Chiva, I. y Moral, A. (2020). El Binomio 'Investigación + Innovación' para abrazar la perspectiva de género en la docencia universitaria. En J. A. Marín, D. Ramahí y F. Salguero (Coords). *Contenidos del neo-humanismo del Siglo XXI. Colección Comunica* (pp.411-423). Tirant lo Blanch.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismos*, 29, 329-345. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Rebollar, E M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rebollo, M^a A. (2013). La innovación educativa con PG. Retos y Desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 3-8
- Resa, A. y Rabazas, T. (2020). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española De Educación Comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Rosales, C. (2019). ¿Cuáles son los ámbitos de transversalidad educativa? *Innovación Educativa*, 29, 109-123. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6023>
- Silva, M. J., Ferreira, E. y Ferreira, A. (2017). Gender awareness in teacher education: Towards an embodied and inclusive approach to elementary science education. *Conexão Ciência*, 12(2), 147-152.
- Tong, A., Sainsbury, P. y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- UOC (2020). *Unidad de Igualdad. Procesos de Aprendizaje, eLearn Center. Estudios de Artes y Humanidades*. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/129686/2/PID_00276993.pdf

- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo (Coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Vázquez, R. y Aragón, A. (2021). La perspectiva de género: Una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado. En A. Rebollo y M^a A. Arias. *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 293-313). Dykinson.
- Vega, L., Buzón, O. y Rebollo, M^a A. (2013) Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 57-70. www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART4.pdf
- Verge, T. y Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3):e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Xarxa Vives d'universitats (2018). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'universitats. <https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>
- Zugaza, U., Del Hoyo, I., Ureta, M., Ahedo, I. y Amurrio, M. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco. Diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 25-48.

Anexo

Estadísticos descriptivos. Escala de valoración. PG en la docencia universitaria. Percepción del Alumnado.

Categorías e Ítems	?	S	(-)	(+)
I. Objetivos y contenidos				
1. En la asignatura se han explicitado objetivos ligados a fomentar el principio de igualdad y no discriminación	3.94	1.66	40.20%	59.80%
2. En los contenidos de la asignatura se han visibilizado las aportaciones de mujeres relevantes en la disciplina	3.55	1.65	51.60%	48.40%
3. En la asignatura se ha ofrecido información sobre la posición desigual de hombres y mujeres en el campo profesional o disciplinar	3.66	1.68	44.90%	55.10%
4. En la asignatura se han tratado las desigualdades de género	3.60	1.71	48.40%	55.60%
5. En la asignatura se han nombrado en femenino los cargos y profesiones que desempeñan las mujeres como evidencia de su participación en la vida social y académica	3.87	1.65	40.20%	59.80%
II. Lenguaje oral y escrito (lenguaje inclusivo)				
6. En la asignatura se ha utilizado un lenguaje inclusivo, no sexista, que visibiliza a la mujer	4.44	1.62	27.30%	72.70%
7. En el material escrito ofrecido en la asignatura se ha empleado un lenguaje no sexista	4.10	1.61	34.90%	65.10%
8. Cuando el profesorado ha realizado presentaciones orales y/o escritas ha alternado el orden del nombramiento de mujeres y hombres para evitar consolidar la idea de que un género es prioritario a otro	3.87	1.74	39.60%	60.40%
9. En la asignatura se ha utilizado un discurso dirigido a sensibilizarnos sobre la importancia de atender a la PG en la disciplina	3.72	1.71	42.50%	57.40%
10. Durante las clases se ha escuchado por igual tanto las propuestas realizadas por los alumnos como las realizadas por las alumnas	5.52	1.05	6.5%	93.50%
11. En la asignatura se ha sustituido el masculino genérico que puede resultar discriminante, por sustantivos que designan a ambos sexos (estudiante) y/o sustantivos colectivos (población) y/o sustantivos abstractos (la dirección)	4.12	1.63	32.00%	68.00%
III. Metodologías, Actividades y Recursos				
12. En esta asignatura se han utilizado metodologías que trabajan por la igualdad (como, por ejemplo: trabajo	4.36	1.64	28.40%	71.50%

Categorías e Ítems	¶	S	(-)	(+)
colaborativo, dinámicas de grupo heterogéneos, juegos de rol, tertulias dialógicas...)				
13. En la asignatura se han planteado actividades en las que se valora que el alumnado atienda a la PG	3.62	1.71	44.30%	55.70%
14. En la asignatura se han planteado ejemplos, ejercicios o prácticas que ponen de manifiesto las desigualdades entre mujeres y hombres	3.48	1.70	51.60%	48.40%
15. En la asignatura se han incluido imágenes en las que aparecen mujeres y hombres, con el fin de destacar la presencia de ambos, por ejemplo, en el desempeño de sus profesiones	3.78	1.76	44.30%	55.70%
16. En esta materia se han utilizado recursos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la igualdad de género como, por ejemplo: vídeos, páginas web, artículos, trabajos de investigación...	3.59	1.73	48.10%	51.90%
IV. Participación alumnado				
17. En la asignatura se ha respetado el turno de palabra con el fin de no deslegitimar o restar importancia a la voz de las alumnas	5.49	1.04	6.20%	93.80%
18. En la asignatura las alumnas y los alumnos han tenido las mismas oportunidades de participar	5.59	1.03	5.60%	94.50%
19. En la asignatura se han delegado responsabilidades tanto en alumnas como en alumnos	5.54	1.03	5.90%	94.20%
20. Las actividades de participación propuestas en la asignatura se han basado en la cooperación entre géneros	4.42	1.64	26.10%	73.90%
21. En la asignatura se ha potenciado el respeto entre los géneros	4.88	1.49	17.60%	82.50%
22. En la asignatura se ha ayudado a desarrollar la identidad personal de cada estudiante	4.16	1.69	33.10%	66.80%
23. En la asignatura se ha dedicado la misma atención a los alumnos y a las alumnas	5.59	.96	4.40%	95.60%
24. En la asignatura se han empleado las mismas normas (explícitas o implícitas) para las alumnas que para los alumnos	5.57	1.02	5.30%	94.70%
V. Evaluación				
25. En el sistema de evaluación de la asignatura se han incluido distintos tipos de pruebas con el fin de que se contemplen las necesidades del alumnado en su diversidad	2.93	1.69	64.20%	35.80%
VI. Bibliografía				
26. En la bibliografía utilizada en la asignatura se ha visibilizado las aportaciones de las mujeres académicas y/o científicas	3.67	1.66	46.60%	53.40%

Categorías e Ítems	\bar{x}	S	(-)	(+)
27. En las referencias bibliográficas de la asignatura se han estudiado un número equilibrado de mujeres y hombres relevantes para la disciplina	3.22	1.64	57.80%	42.20%
28. En la asignatura, si se ha presentado un número reducido de autoras, se han explicado las razones contextuales y/o históricas de este hecho	3.23	1.77	58.90%	41.00%
VII. Valoración Global				
29. En la asignatura se ha aplicado la PG	3.91	1.73	41.30%	58.70%

Escala tipo Likert de 6 puntos, de (1) Nada de acuerdo/Nunca a (6) Totalmente de acuerdo/Siempre

\bar{x} = Media estadística

S = Desviación típica

(-) Porcentaje alumnado que señala estar de nada de acuerdo a poco de acuerdo/ de nunca a alguna vez.

(+) Porcentaje alumnado que señala estar de bastante de acuerdo a totalmente de acuerdo/de bastantes veces a siempre