
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 92

5 de julio 2021

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas y Formación en Género en el Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil, de las Universidades Españolas

Encarna Bas-Peña

Universidad de Murcia

Victoria Pérez-de-Guzmán

Universidad Pablo de Olavid de Sevilla



Sara Celorrio-Moreno

Universidad de Murcia

España

Citación: Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Celorrio-Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>

Resumen: El objetivo de esta investigación es conocer la inclusión de la formación en género en los planes de estudio del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, de las universidades españolas (públicas y privadas). La investigación presenta un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, en un contexto metodológico no experimental de carácter descriptivo-comparativo. Se utiliza un diseño observacional. El tipo de muestreo empleado ha sido no probabilístico y de conveniencia. Se han analizado 2.754 guías docentes de los planes de estudio de 59 universidades (40 públicas y 19 privadas). Para la recogida de información se ha elaborado un registro de observación sistemática diseñado *ad hoc*. Los datos ponen de relieve el escaso cumplimiento de las políticas educativas para lograr la igualdad real entre mujeres y hombres, concretamente en lo referente a su

inclusión en los planes de estudio, del Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil, tal y como establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), los acuerdos internacionales que surgen a partir de ella y los mandatos legislativos españoles.

Palabras clave: Igualdad de género; Educación superior; España; Grado universitario

Educational policies and gender training in the master's of primary education at Spanish universities

Abstract: The objective of this research is to know the inclusion of gender training in the curriculum of Degree in Primary School Education, of Spanish universities (public and private). The research presents a mixed, methodology, quantitative and qualitative, in a methodological non-experimental context of a descriptive-comparative nature. An observational design is used. The type of sampling used has been non-probabilistic and convenience. A total of 2,754 teaching guides were analysed from the curricula of 59 universities (40 public and 19 private). A systematic observation log designed ad hoc has been prepared for the collection of information. The data highlight the poor compliance of educational policies to achieve real equality between women and men, particularly with regard to their inclusion in the curricula, the Degree of Teacher and Teacher of Early Childhood Education, as establishes the Universal Declaration of Human Rights (1948), the international agreements that arise from it and the Spanish legislative mandates.

Key words: Gender Equality; Higher Education; Spain; University Degree

Políticas educativas e formação de gênero no mestrado em educação infantil, de universidades espanholas

Resumo: O objetivo desta pesquisa é conhecer a inclusão da formação em gênero nos currículos de cursos de graduação em Educação Infantil em universidades espanholas (públicas e privadas). A pesquisa apresenta uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, em um contexto metodológico não experimental de natureza descritivo-comparativa, fazendo uso de um design observacional. O tipo de amostragem utilizada não é não probabilístico e de conveniência. Foram analisados 2.754 planos de ensino dos currículos de 59 universidades (40 públicas e 19 privadas). Para a coleta de informações foi elaborado um registro sistemático de observação elaborado ad hoc. Os dados destacam o baixo cumprimento das políticas educacionais para alcançar uma igualdade real entre mulheres e homens, especificamente em relação à sua inclusão nos currículos de Graduação para formação do Professor de Educação Infantil, conforme estabelecido pelo Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), acordos internacionais que dela decorrem e mandatos legislativos espanhóis.

Palavras-chave: Igualdades de gênero; Educação superior; Espanha; Diploma universitário

Políticas Educativas y Formación en Género en el Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil, de las Universidades Españolas

La educación para la igualdad y la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres sigue siendo una tarea pendiente, a pesar de que la Organización de Naciones Unidas (ONU), en su Asamblea General, resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en su artículo 1 se contempla que todas las personas “nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. En este documento se enfatiza la enseñanza y la educación como vía para su cumplimiento, mediante el desarrollo de políticas públicas que incluyan medidas progresivas de carácter internacional y nacional. La ONU, la Unión Europea (UE) y el Estado español han ido reforzando y extendiendo esta idea en declaraciones, acuerdos y estrategias.

Múltiples investigaciones (Espinosa, 2007; Facio y Fries, 2005; Martínez Mosoco, 2012) han demostrado que el género es uno de los conceptos que ejerce mayor influencia en el desarrollo de la persona, ya que implica la interiorización de estereotipos y roles dispares. En el proceso de socialización, se ha venido concediendo a los hombres las características y cometidos más valorados por las diversas sociedades y culturas, mientras que han relegado a la mujer a un papel secundario en la vida personal y profesional. Desde el ámbito social y educativo, a través de los tiempos, se han mantenido estructuras patriarcales que han reforzado la desigualdad respecto a las niñas y mujeres, lo que provoca que, desde una edad temprana, se interioricen concepciones poco igualitarias que perpetúan un modelo discriminatorio (Facio y Fries, 2005). De acuerdo con Gambóia y Pineda (2018), a través de la historia se ha puesto de manifiesto que el género ha constituido un aspecto relevante en los sistemas educativos.

En este sentido, los centros educativos son un agente básico para generar cambios sociales que promuevan el progreso de la sociedad hacia la igualdad real, por lo que tiene que responder ante las necesidades relacionadas con la igualdad de género (Bolaños, 2003). Sin embargo, diversos estudios constatan que, a través de las instituciones educativas, se perpetúa la desigualdad entre mujeres y hombres (Colás y Jiménez, 2006; Facio y Fries, 2005; Rebollo et al., 2011; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012; UNESCO, 2018).

Como afirma González Pérez, (2017, p. 7) “la aplicación de la perspectiva de género en toda la formación universitaria es necesaria, debido a que la construcción del saber ha tenido carácter androcéntrico”. Por ello, la formación del profesorado adquiere un papel protagonista, ya que su acción docente refuerza y transmite los modelos y concepciones sexistas adquiridas durante su propio proceso de socialización (Elboj et al., 2003; Facio y Fries, 2005, Gambóia y Pineda, 2018). Además, la figura del profesorado de Educación Infantil es muy significativa, puesto que el proceso por el que el alumnado comienza a adquirir estereotipos de género tiene lugar en torno a los 2-3 años (Espinosa, 2007).

En esta misma línea, Valdivielso, Ayuste, Rodríguez y Vila, (2016) manifiestan que “en las Universidades públicas que imparten los grados de Maestro/Maestra en Educación Infantil y Educación Primaria la presencia de asignaturas específicas que incorporan la perspectiva de género es muy reducida” (p. 135), y plantea que “esta deficiencia está asumida con naturalidad y el profesorado no es consciente de ello; se reproducen las formas y sigue operando el pensamiento masculino” (p. 135). Numerosos estudios constatan que a pesar de las recomendaciones internacionales y el actual marco jurídico español, las universidades no cumplen con las mismas (Bas-Peña et al., 2014; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; González Pérez, 2017; Valdivieso et al., 2016). En base a lo que se ha indicado, en este artículo, presentamos un estudio centrado en el análisis de la inclusión de la formación en género en los planes de estudio del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, de las universidades españolas (públicas y privadas).

Políticas Sociales y Marco Normativo en Contraste con la Realidad del Currículo Universitario

Desde principios del siglo XXI existe consenso respecto a que las políticas sociales son parte de las funciones primarias del Estado, y abarcan más tareas que un limitado conjunto de redes de asistencia y servicios. Bien diseñadas e implementadas posibilitan y hacen posible el cumplimiento de los derechos humanos, y, por consiguiente, la eliminación de todo tipo de discriminación respecto a las niñas y a las mujeres, el fomento del empleo y el desarrollo, la eliminación de la marginación y exclusión social y educativa, etc. Constituyen una parte esencial de cualquier Estrategia Nacional de Desarrollo para lograr el crecimiento económico y la equidad social, por lo que complementan y refuerzan el desarrollo económico y la calidad de vida de las personas, en la medida en que mejoran el capital humano y el empleo productivo (Ortiz Gómez, 2007).

Las políticas sociales, como parte de las políticas públicas, proporcionan líneas y criterios orientados a la protección y mejora del bienestar social, intentando que los beneficios del desarrollo alcancen a todas las capas de la sociedad con la mayor equidad (Viteri Díaz, 2007), proporcionan directrices y criterios orientados a la preservación y elevación del bienestar social, procurando que el desarrollo alcance a todas las capas de la sociedad con la mayor equidad. Del mismo modo, que se interviene en la sociedad organizando recursos para mejorar la calidad de vida de la población, la política de educación y formación, tal y como afirma Bricall (2000, p. 116) “ha de salvaguardar y potenciar, en primer lugar, las funciones sociales propias de los sistemas educativos. Estas funciones del sistema educativo son esencialmente tres: la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, la revelación de capacidades individuales, y el aumento de la base de conocimiento de la sociedad”.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en el siglo XXI: Visión y acción, expresa que es necesario superar los obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden a las niñas y mujeres su pleno acceso e integración efectiva; eliminar todos los estereotipos de género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas; potenciar los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico porque tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad; y, promover la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad (Artículo 4). Reclama, en el Artículo 9, la urgencia de revisar los planes de estudio para terminar con las discriminaciones de las mujeres, y recuerda el papel del profesorado para llevar a cabo esta reforma. También, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín (2003), solicitaba que se atenuaran las desigualdades sociales y de género, tanto en el ámbito nacional como en el europeo, pero a día de hoy estas recomendaciones, continúan siendo una tarea pendiente, como demostramos en este trabajo.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) señala que la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, insta a los gobiernos y a las instituciones para que fomenten el acceso y la participación de las mujeres en todos los niveles de la enseñanza (8 y 51.e). Por otra parte, en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030), en el quinto objetivo se hace referencia explícita, a “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; eliminando todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual”.

Hemos comprobado que existe un acuerdo unánime respecto a la necesidad de implementar políticas encaminadas a conseguir la igualdad entre mujeres y hombres, así como sobre la

responsabilidad de los gobiernos y de las diferentes instituciones para diseñar actuaciones concretas, como la revisión de los planes de estudio, de todas las titulaciones, para incorporar contenidos relacionados con las aportaciones de las mujeres a través de la historia, suprimir los estereotipos y discriminaciones de género y terminar con sus sesgos o ceguera (EIGE, 2016).

Marco Jurídico y Normativo

En primer lugar, el marco establecido por la ONU (1948) obliga a todos los estados miembros a proteger los derechos fundamentales de las personas, entre los que destacamos la igualdad entre hombres y mujeres y la no discriminación por motivos de sexo o género.

La Constitución Española (1978) afirma, en el artículo 1, que España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político; pero comprende dos artículos que hacen referencia, de forma directa, a la igualdad de género. Por una parte, el artículo 14 explica que todos los individuos son iguales sin distinción alguna de género; y, por otra, el artículo 9.2 exige a los poderes públicos que favorezcan la creación de unas condiciones favorables para que la igualdad y la libertad sean derechos reales, eliminando todos los impedimentos que dificulten dicho reto. Como se puede apreciar, estos artículos tratan de evitar cualquier discriminación por motivo de género, frenando la situación social de discriminación de la mujer respecto al hombre.

A partir del año 2004 tuvo lugar un gran avance en las políticas de igualdad, que incluyeron problemáticas relacionadas con el género y la protección de la mujer, priorizando, como medio para fomentar estas medidas, la educación y la formación en las citadas temáticas, donde se reitera la función de la universidad como espacio educativo superior (Ventura, 2008). Entre las decisiones tomadas, cabe destacar la aprobación de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género, que centra sus esfuerzos en erradicar la violencia de género ensalzando la figura del docente como personalidad que ha de prevenir y detectar la problemática (Santos et al., 2012). Asimismo, la ley ordena que desde el ámbito universitario se proporcione una educación en género eliminando el lenguaje sexista, con el propósito de favorecer cualquier exclusión. Sin embargo, las conclusiones del estudio “Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”, publicadas en el año 2010, ponen de manifiesto que, a pesar de los dictámenes, no se está implementando la prevención y detección de la violencia de género en los estudios que forman a estudiantes que aspiran a ejercer la docencia, como tampoco prima la utilización de un lenguaje inclusivo (Santos et al., 2012).

Además, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad de hombres y mujeres, en sus artículos 24 y 25 ordena la cooperación de las entidades educativas para el diseño de proyectos, que se ocupen de fomentar el conocimiento de los principios de coeducación e igualdad de género. De igual modo, hace patente la necesidad de introducir en la formación superior, objetivos, contenidos y competencias relacionadas con estos asuntos, obligando la inclusión en los planes de estudio de materias relacionadas con la igualdad de género, de forma transversal. En relación con esta normativa, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, convierte esta recomendación en un dictamen, puesto que decreta la creación de programas específicos de igualdad de género, ya que la universidad no se debe limitar a transmitir aprendizajes, sino que ha de asumir su responsabilidad en el ámbito social, mostrando compromiso con el progreso y actuando como ejemplo. Además, el 8 de marzo de 2018, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) quiso hacer visible su compromiso social con la lucha por la igualdad de género, anunciando que a pesar del camino recorrido queda mucho para alcanzar una igualdad real (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2018).

Todos estos dictámenes, tanto a nivel mundial como estatal, deberían haber supuesto grandes avances en la implementación de la perspectiva de género en el ámbito universitario, sin embargo, hasta el momento no han tenido repercusiones relevantes en el diseño de planes de estudio (García Lastra, 2017; Santos et al., 2012; Ventura, 2008). Se debe “asegurar que el profesorado adquiera los conocimientos y las técnicas necesarias que le habiliten para la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas” (Botton et al., 2012, p. 42).

La Igualdad de Género en el Currículo Universitario de Educación Infantil

Como señalan Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), el marco normativo y legal no ha implicado la formación, en materia de género, del profesorado de Educación Infantil, ni el desarrollo de contenidos concretos o transversales en los diferentes estudios para su capacitación como docente. Por este motivo, apremia la generalización de un diseño de planes en los que se implemente la perspectiva de género, impartiendo materias básicas que se relacionen con el género y su importancia en la educación, pero, además, elaborando programas que propicien un cambio de perspectiva sobre los papeles y creencias asumidas (Carretero y Nolasco, 2016). En este sentido, la investigación de Valdivielso et al. (2016) expone que, de 45 universidades analizadas, que ofertan estudios capacitadores para la docencia, tan sólo el 25% incorpora, en su plan de estudios, contenidos relacionados con género y coeducación. También, Romero y Abril (2008), tras analizar los planes de estudio del Grado en Educación Infantil, encuentran que la mayor parte de las universidades españolas no han introducido asignaturas específicas que abarquen las temáticas citadas, determinando contenidos de género tan sólo en algunas asignaturas de carácter optativo.

El estudio llevado a cabo por Santos et al. (2012), desde 2007 hasta 2010, evidencia que las universidades españolas ignoran lo dispuesto por la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género (2004), ya que, a pesar de ordenar directamente la formación del futuro profesorado en esta temática, no existe preparación obligatoria sobre prevención y detección precoz de violencia contra las mujeres. Tendencia que se mantiene en las universidades a pesar de los años transcurridos, de lo establecido en la legislación española, en las recomendaciones de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, ONU, 2015) y en las investigaciones efectuadas (Bas-Peña et al., 2015; García Lastra, 2017; Romero y Abril, 2008; Santos et al.; Ventura, 2008; Valdivielso et al., 2016).

Ortega y Pagès (2018) se centran en el análisis de los planes de estudio, para Maestro y Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria, en la Comunidad de Castilla y León y, entre sus conclusiones, destacan que a pesar de la legislación vigente, la incorporación de la perspectiva de género no se ha implementado, en los planes de estudio para futuros docentes, lo que indica que los Planes de Igualdad de Género de las universidades de Castilla y León no son una garantía para la implementación, en las guías docentes, de contenidos relacionados con esta temática. Como señala García Lastra (2017) esta introducción no se ha abordado de forma adecuada y generalizada en materias básicas¹ y obligatorias², de manera que preparasen al futuro personal docente en este ámbito, lo que supone una oportunidad perdida. Por este motivo, podemos afirmar que “la inclusión de los estudios de género en educación superior termina siendo una práctica solitaria en constante

¹ Las materias de formación básica son de carácter general dentro de una rama de conocimiento y no necesariamente específicas de una titulación. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

² Las materias obligatorias constituyen el contenido específico de la titulación, ya que corresponden a las competencias específicas del título. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

cuestionamiento sobre su adecuación y eficacia” (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p.73). Esto no quiere decir que no haya iniciativas para incorporar la perspectiva género, pero son minoritarias, como muestra el estudio de Romero y Abril (2008), en el que concluyen que aproximadamente un 43%, de docentes deciden introducir, por iniciativa propia, temáticas de género.

El profesorado constituye un elemento central en la cultura escolar, que refuerza y transmite los modelos y concepciones sexistas adquiridos durante su propio proceso de socialización (Elboj et al., 2003; Facio y Frías, 2005, Gambòa y Pineda, 2018). Concretamente, la figura del docente de Educación Infantil adquiere especial relevancia, ya que el proceso por el que el alumnado construye su propia identidad de género, asumiendo estereotipos y roles desiguales tiene lugar entre el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil, por lo que se tienen que trabajar los valores recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que incluyen la igualdad entre mujeres y hombres, la eliminación de la violencia contra ellas. Por consiguiente, este profesorado tiene la oportunidad de transformar esta realidad, generando cambios sociales que favorezcan el progreso, lo que Bolaños (2003) considera como una de las finalidades principales de la educación.

Para ello, es imprescindible que el profesorado asuma un papel determinante en la prevención y la detección de situaciones de discriminación, favoreciendo la construcción de un espacio crítico sobre la igualdad y contra la violencia de género (Botton et al., 2012). Pero para que esto se cumpla, resulta imprescindible implementar la perspectiva de género en la formación del profesorado de Educación Infantil, sensibilizándolos con la problemática y favoreciendo el progreso hacia una práctica docente que defienda los ideales de la igualdad (Rebollo et al., 2011), y permita el análisis y la reflexión de las diferencias en la distribución de tareas culturales asignadas a mujeres y hombres, las relaciones entre ambos sexos y la naturaleza de las mismas, las realidades sociales que les afectan, sus circunstancias económicas, las expectativas de vida, los estereotipos, el sexismo...

No obstante, a pesar de las declaraciones, acuerdos y leyes nacionales, que exigen la implementación de las temáticas de género en la enseñanza superior, la falta de programas de formación relacionados con la igualdad, así como la ausencia de objetivos, contenidos y competencias en los planes de estudio, provocan que el profesorado reproduzca los modelos interiorizados desde su infancia (García Lastra, 2017; Romero y Abril, 2008; Santos, et al., 2012; Ventura, 2008). En este sentido, las investigaciones que analizan el nivel de inclusión real de la perspectiva de género en los planes de estudio, pueden presionar a las universidades para que cumplan lo establecido por el marco normativo, respondiendo ante la demanda social y educativa actual (Santos et al., 2012).

Con objeto de conocer la implementación de las temáticas relacionadas con el género en los planes de estudio del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, esta investigación estudia la presencia o ausencia de la perspectiva de género en las guías docentes de dicha titulación, analizando distintos aspectos como la tipología de contenidos, las asignaturas en las que se enmarcan, el curso³ en el que se imparte, los créditos asignados, las competencias seleccionadas, etc.

Método

En este apartado exponemos los aspectos más relevantes relacionados con la metodología utilizada en esta investigación.

³ Nos referimos al curso concreto, 1º, 2º, 3º o 4º, en el que se imparte una asignatura.

Objetivos de la Investigación

El objetivo general del presente trabajo es conocer la inclusión de la formación en género en los planes de estudio del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, de las universidades españolas (públicas y privadas). Este propósito principal comprende cuatro objetivos específicos:

- Describir cómo se lleva a cabo la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes de los planes de estudio.
- Examinar si la formación en género se ofrece en asignaturas básicas, obligatorias u optativas.
- Identificar el curso académico y el número de créditos destinados a esta formación, en las asignaturas.
- Delimitar el tipo de contenidos sobre género, integrados en las asignaturas de los planes de estudio.

Participantes y Contexto

Nuestro punto de partida han sido las universidades que componen la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), y hemos seleccionado todas las facultades que ofertan el Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil:

Tabla 1

Universidades que participan en el estudio

Comunidad	Universidades (U)
Andalucía	U. de Almería; U. de Cádiz; U. de Córdoba; U. Loyola Andalucía; U. Granada; U. de Huelva; U. de Jaén; U. de Málaga; U. de Sevilla
Aragón	U. San Jorge y U. de Zaragoza
Asturias	U. de Oviedo
Islas Canarias	U. de la Laguna; U. de las Palmas de Gran Canaria
Cantabria	U. de Cantabria
Castilla-La Mancha	U. de Castilla La-Mancha
Castilla y León	U. Católica de Ávila; U. de Burgos, U. de León; U. de Valladolid; U. Pontificia de Salamanca; U. de Salamanca
Cataluña	U. Abat Oliba CEU; U. Autònoma de Barcelona; U. de Barcelona; U. Internacional de Catalunya; U. Ramón Llull; U. de Vic, U. de Girona; U. de Lleida; U. Rovira i Virgili
Comunidad Valenciana	U. de Alicante; U. Jaime I; U. Católica de Valencia San Vicente Mártir; U. CEU Cardenal Herrera; U. de València
Extremadura	U. de Extremadura
Galicia	U. da Coruña; U. de Santiago de Compostela; U. de Vigo
Islas Baleares	U. de les Illes Balears
La Rioja	U. de La Rioja; U. Internacional de La Rioja
Madrid	U. de Alcalá, U. Antonio de Nebrija; U. Autónoma de Madrid; U. Camilo José Cela; U. Complutense de Madrid; U. a Distancia de Madrid; U. Francisco de Vitoria; U. Pontificia Comillas, U. Rey Juan Carlos
Región de Murcia	U. Católica de San Antonio de Murcia y U. de Murcia
Navarra	U. de Navarra y U. Pública de Navarra
País Vasco	Euskal Herriko Unibertsitatea y Mondragon Unibertsitatea

Fuente: Elaboración propia

La muestra objeto de estudio está integrada por el total de guías docentes disponibles en las páginas webs oficiales (el 99% de las guías docentes) de todas las universidades españolas, públicas y privadas, mostradas en la *Tabla 1*. En este sentido, analizamos los planes de estudio de 59 universidades, 40 públicas y 19 privadas, examinando un total de 2.754 guías docentes, del curso 2018/2019.

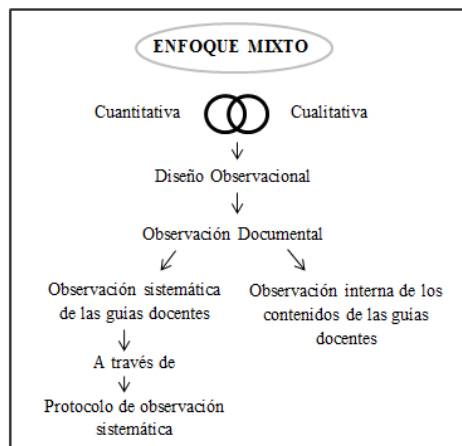
El tipo de muestreo empleado ha sido no probabilístico y de conveniencia, ya que la elección de las guías docentes ha dependido de la disponibilidad en la red de los planes de estudio del Grado en Educación Infantil, durante el período en el que se ha realizado la investigación.

Enfoque y Diseño

Para el desarrollo de esta investigación se ha seguido un enfoque mixto, en un contexto metodológico no experimental de carácter descriptivo-comparativo, que como indica Bisquerra (2009) utiliza procedimientos de investigación dirigidos a extraer datos e información sobre un fenómeno objeto de estudio sin introducir modificaciones, describiendo la realidad tal y como se presenta en el contexto y, en este caso, comparando los resultados entre universidades y Comunidades Autónomas (CCAA). Es decir, el trabajo describe la realidad reflejada en los planes de estudio, tal y como se presenta en ellos, durante el curso académico 2018/19.

Figura 1

Enfoque y diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la *Figura 1*, se ha utilizado un diseño observacional, porque esta técnica de investigación ofrece gran rigor, describe con exactitud los elementos que se estudian, sin que las expectativas o preferencias del personal investigador intercedan en la observación (Martín Marín, 2011).

Dentro de esta modalidad, hemos optado por la observación documental, “que se realiza analizando los documentos [...] actuales que recogen y reflejan fenómenos o datos de interés social” (Martín Marín, 2011, p. 176). Para ello, por una parte, hemos seguido un enfoque cuantitativo utilizando como técnica la observación sistemática de las guías docentes, e identificando la presencia o la ausencia de la perspectiva de género en las distintas asignaturas que comprenden el Grado de Maestra y Maestro en Educación Infantil y reflejando los datos a través del protocolo de observación sistemática. Por otra parte, hemos seguido un enfoque cualitativo, aplicando como técnica la observación interna de los contenidos integrados en las guías docentes, con objeto de

extraer sus significados. Por consiguiente, esta investigación se enmarca en el paradigma positivista (perspectiva empírico-analítica), ya que a través de la observación sistemática llevamos a cabo una descripción y análisis objetivo y fragmentable de la realidad estudiada, y en el paradigma interpretativo, puesto que mediante el análisis de los contenidos buscamos comprender e interpretar la realidad educativa (Bisquerra, 2009).

Instrumento y Procedimiento de Recogida de Información

Para recoger y seleccionar la información relevante para la investigación, se ha elaborado un registro de observación sistemática diseñado *ad hoc*, inspirado en los empleados por Bas-Peña et al. (2014) y Ortega y Pagès (2018). El instrumento comprende un total de 13 dimensiones, en las que se registran:

La CCAA a la que pertenece la Guía Docente examinada.

El nombre de la universidad.

La gestión de la misma, diferenciando si es pública o privada.

El número total de guías docentes o asignaturas disponibles en la citada universidad (en la titulación de Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil).

La denominación de la asignatura (en la que se aluden a cuestiones de género).

Su número de créditos.

El total de temas que contempla la asignatura y el total de temas que trabajan contenidos relacionados con el género.

El tipo de materia: obligatoria, básica u optativa.

Los contenidos específicos sobre género.

El modo en la que trata las cuestiones relacionadas con el género, diferenciando entre: asignaturas específicas, materias que contemplan el tema de género en algunos de sus contenidos (transversales) y asignaturas que introducen únicamente competencias de género (no contenidos).

Curso en el que se imparte la asignatura.

En primer lugar, se ha realizado una breve investigación documental, en diferentes bases de datos científicas, con objeto de ahondar en la temática y conocer estudios relacionados con la idea planteada inicialmente: la transmisión de estereotipos y patrones sexistas desde la escuela. Profundizando en ello y tratando de buscar el origen del problema, se consultaron investigaciones sobre el papel que ejerce el profesorado en la transmisión y conservación de estereotipos, constatando que su práctica docente transmite carga de género y que, a su vez, representan un agente esencial para el progreso. A continuación, se ha profundizado sobre la formación inicial del profesorado en materia de género, observando que, a pesar de las indicaciones y normativas jurídicas para la implementación y formación en este ámbito, no se cumple. Este proceso, ha permitido esbozar la finalidad principal del trabajo, que pretendía analizar la inclusión real de la perspectiva de género en todos los planes del Grado objeto de estudio; por lo que, tras esta fase, el proyecto ha quedado definido.

La revisión de las fuentes documentales ha permitido estudiar los antecedentes y el estado actual de la cuestión, fundamentando la importancia y la necesidad, desde el ámbito educativo, de responder ante esta problemática. Tras ello, se ha reflexionado sobre el instrumento idóneo para

analizar las guías docentes de los planes de estudio, ya que como indica Bolaños (2003) éstas constituyen una herramienta básica a través de la que se sintetizan, concretan y articulan los procesos que se desarrollan en práctica educativa. En este sentido, decidimos elaborar un registro de observación sistemática, delimitando las categorías a analizar.

Después de diseñar el instrumento de recogida de datos, accedimos a los planes de estudio del Grado de Maestra y Maestro en Educación Infantil, a partir del listado de universidades ofrecido por la CRUE, para lo que utilizamos la página web oficial de cada una de ellas, y seleccionamos los estudios del citado Grado. A continuación, para localizar cualquier alusión a cuestiones de género, establecimos un criterio de búsqueda que contemplaba los siguientes términos y raíces semánticas: “género, sex- (sexo, sexualidad, sexismo), igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, fem- (feminismo, feminidad, feminista, femenino), mujer/es, niña/niñas, coeduca-(coeducación, coeducativo), discriminación y violencia”, utilizamos las herramientas facilitadas por los programas en los que se codificaban cada una de las guías (PDF, Word, formatos on-line, etc.). Procedimos al análisis de la totalidad de guías docentes disponibles, y tras detectar cada alusión al género, efectuamos el vaciado de datos de forma manual, incorporando cada hallazgo, en el registro de observación sistemática, extrayendo la información relevante y completando los campos del protocolo de observación sistemática. La recogida de los datos la hicimos, de forma continuada, durante cinco semanas, entre los meses de enero y febrero, de 2019.

Posteriormente, se han analizado los datos, primero los correspondientes al enfoque cuantitativo y, posteriormente, la información cualitativa, interpretando los resultados y finalizando el informe escrito de la investigación.

Plan de Tratamiento de la Información

Con objeto de analizar *la información cuantitativa*, a partir del protocolo de observación sistemática, se ha procedido a realizar los cálculos estadísticos mediante el programa Microsoft Excel. Para ello, computamos los datos a nivel nacional:

Total de guías docentes.

Total de guías docentes que incluyen la perspectiva de género.

Relación porcentual entre los dos primeros ítems.

De las guías docentes que incluyen cuestiones de género, total de materias: a) específicas; b) las que contemplan el tema de género en algunos de sus contenidos (transversales); c) las que introducen únicamente competencias de género (no contenidos).

Total de créditos, diferenciando los pertenecientes a 1º, 2º, 3º y 4º curso.

También, se profundiza en los datos obtenidos de las asignaturas específicas sobre género, las que hacen referencia sólo a algunos contenidos (integración transversal), y las que únicamente introducen competencias sobre género (sin contemplar contenidos de género), distinguiendo el número de materias optativas, básicas y obligatorias que comprenden, los cursos en los que se ofertan y los créditos que contienen.

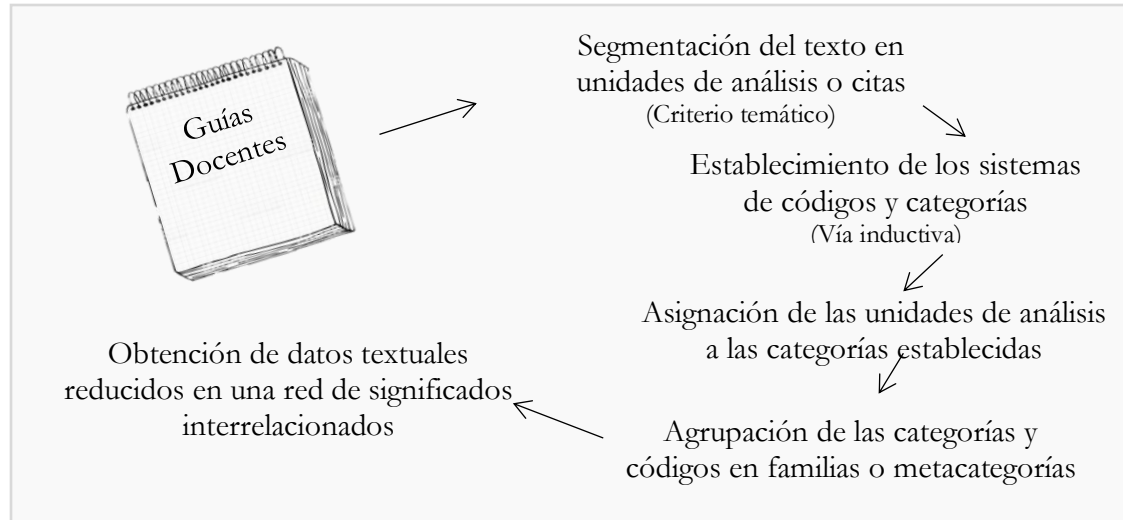
A continuación, se ha realizado este análisis no solo a nivel nacional sino también por CCAA, calculando el total de asignaturas distribuidas en las diecisiete comunidades autónomas y, de éstas, hallamos las que introducen cuestiones de género. Por último, se replicó el mismo proceso en cada universidad, organizando la información extraída en tablas, con objeto de contrastar los datos y compararlos entre sí.

El programa Atlas.ti.8.4. ofrece muchas posibilidades de clasificación y disposición de los *datos cualitativos*, por ese motivo lo elegimos para examinar los contenidos de las guías docentes. El

proceso llevado a cabo para analizar el discurso de los contenidos lo mostramos en la siguiente figura:

Figura 2

Proceso para el análisis de datos cualitativos



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Serrano Pastor (1999)

En primer lugar, redujimos la información inicial, porque como señala Serrano Pastor (1999), constituye un proceso clave para simplificar y seleccionar los datos, que aportan significados al problema planteado. En este sentido, fraccionamos el texto a través de diferentes unidades de análisis o citas, empleando el criterio temático, porque vincula las unidades que abarcan el mismo tópico o asunto. Tras ello, procedimos a la extracción de categorías por la vía inductiva, lo que supone “hacer frente al trabajo de investigación sin ningún esquema teórico previo” (Serrano Pastor, 1999, p.51), organizando los contenidos a medida que se interactúa con el texto. Es decir, creamos las categorías mediante la reflexión de los significados que el discurso encierra, englobando los contenidos según la temática específica que tratan.

Tabla 2

Sistema de metacategorías y categorías

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS QUE COMPRENDE
Educación y género	Currículum, lenguaje, igualdad, desigualdad, coeducación
Rol docente	Prevención, estrategias, proyectos, recursos
Sociedad y género	Discriminaciones, igualdad de oportunidades, medios de transmisión de sexismos, familia
Política y género	Derechos humanos, Gobierno, ley/normativa
Historia y género	Feminismos, teorías de género, evolución
Procesos de desarrollo y género	Identidad de género, identidad sexual, proceso de socialización

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, vinculamos las unidades de análisis a las categorías establecidas, agrupando las categorías y códigos en familias o metacategorías, expuestas en la *Tabla 2*, lo que permitió sintetizar los elementos de significado definidos. Por último, siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1994), organizamos la información, creando redes semánticas que organizaran toda la información.

Análisis de los Resultados

A continuación, presentamos los resultados de la investigación de acuerdo con los objetivos planteados, de modo que se introduce un epígrafe para responder a cada uno de ellos.

Asignaturas que Incorporan la Perspectiva de Género en sus Planes de Estudio

En relación con el primer objetivo específico “describir cómo se lleva a cabo la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil” se obtiene, a través del protocolo de observación sistemática y mediante el programa Excel, datos globales sobre la investigación, atendiendo a la relación entre el total de guías docentes examinadas y las que implementan la perspectiva de género, y estructuramos la información en tres categorías: datos de todo el territorio nacional, por CCAA y por universidad. Cabe destacar que las asignaturas que introducen cuestiones de género, lo hacen de tres formas: a. asignaturas específicas; b. asignaturas que contemplan el tema de género en algunos de sus contenidos; y, c. asignaturas que implementan competencias de género, pero no contenidos.

A nivel nacional, de 2.754 guías analizadas encontramos que 859 guías incorporan cuestiones de género. De esta cifra, 10 son asignaturas específicas sobre la temática, 127 introducen algunos contenidos relacionados (integración transversal) y 722 incluyen competencias relacionadas con el género, pero no contenidos.

Tabla 3

Porcentajes de asignaturas que introducen cuestiones de género

	Asignaturas específicas	10 (0,36%)
Total: 857 (31,19%)	Integración transversal (algunos contenidos)	127 (4,61%)
	Incorporación de competencias pero no de contenidos	722 (26,22%)

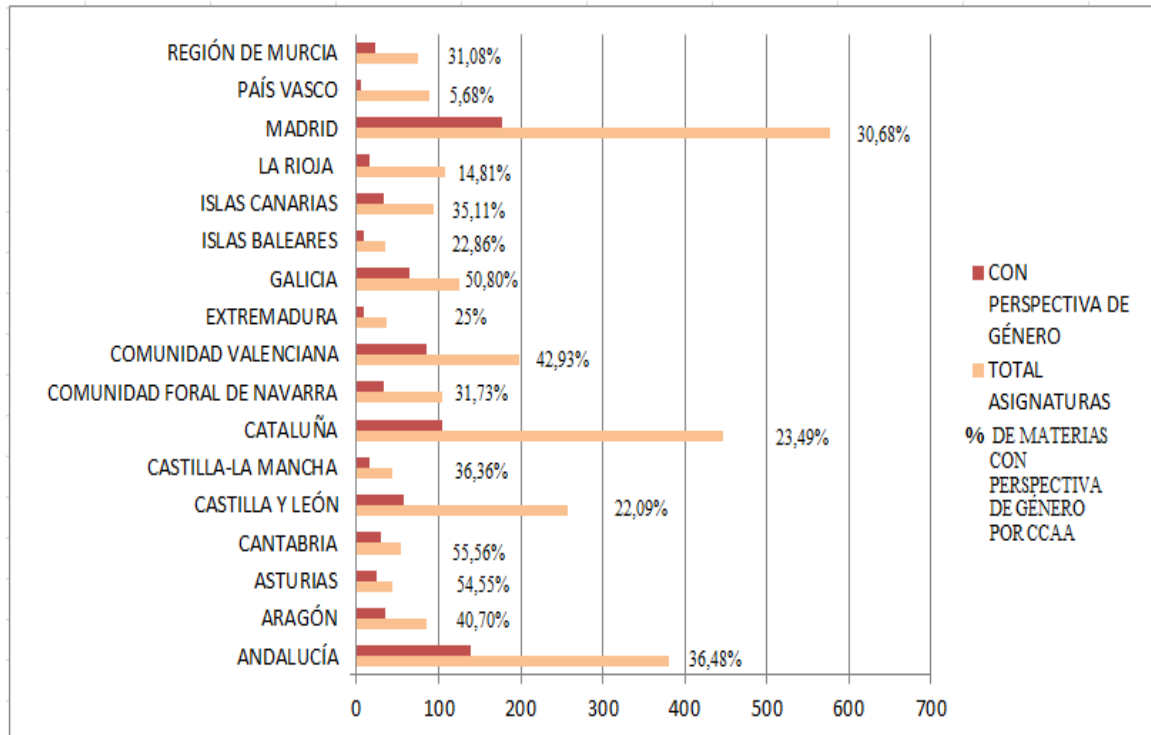
Fuente: elaboración propia

En este sentido, se puede observar, en la *Tabla 3*, del total de materias que integran los estudios de Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, el 31,19% de asignaturas introducen la perspectiva de género; la forma más habitual es incorporando competencias relacionadas con el género (26,22%), en algunas asignaturas, pero no incluyen contenidos, lo que no deja de ser una gran contradicción, desde el concepto mismo de competencias, que requiere los contenidos; hay un porcentaje minoritario de asignaturas específicas sobre la temática (0,36%), y la integración transversal (4,61%) tampoco es relevante. Como se puede observar, tan sólo un 15,95% introduce cuestiones de género a través de contenidos, lo que evidencia el incumplimiento de la normativa legal vigente y de los acuerdos internacionales ratificados por el estado español en materia de género.

Por CCAA, la presencia de asignaturas que implementan cuestiones de género se muestra en el Gráfico 1. En este sentido, las autonomías que destacan por favorecer esta inclusión son: Cantabria; que introduce las cuestiones del género en 30 de 54 guías docentes (55,56%); Asturias, con 24 de 44 (54,55%); y Galicia, con 64 de 126 (50,80%). Las que menor índice de incorporación son: La Rioja, que introducen cuestiones de género en 16 de 108 materias analizadas (14,81%) y el País Vasco, con tan sólo 5 de 88 asignaturas (5,68%).

Gráfico 1

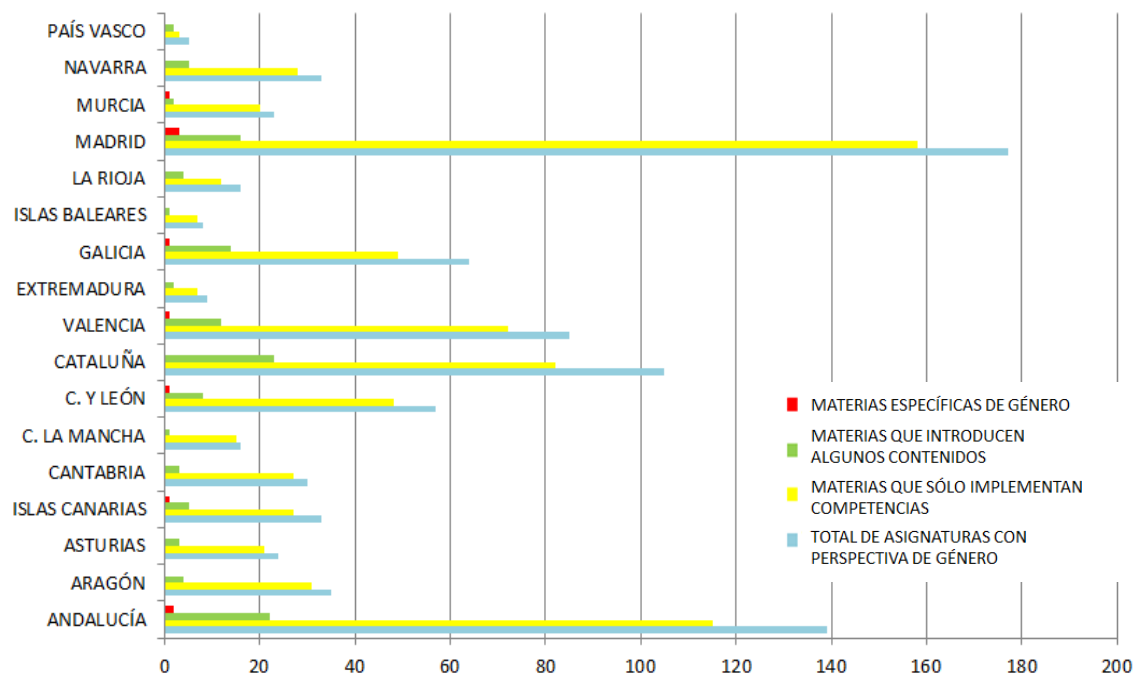
Incorporación de la perspectiva de género en los planes docentes por CCAA



Fuente: elaboración propia

En este sentido, el *ranking* de universidades que ofertan materias que incluyen la perspectiva de género es el siguiente: Cantabria (55,56%), Asturias (54,55%), Galicia (50,80%), Comunidad Valenciana (42,93%), Aragón (40,70%), Andalucía (36,48%), Castilla-La Mancha (36,36%), Islas Canarias (35,11%), Navarra (31,73%), Murcia (31,08%), Madrid (30,68%), Extremadura (25%), Cataluña (23,49%), Islas Baleares (22,86%), Castilla y León (22,09%), La Rioja (14,81%), País Vasco (5,68%).

Por otra parte, de las asignaturas que implementan cuestiones de género, en cada CCAA, predominan los siguientes modos de introducción.

Gráfico 2*Asignaturas que representan modos de introducir la perspectiva de género a nivel de CCAA*

Fuente: elaboración propia

Como se expone en el *Gráfico 2*, y de acuerdo con los datos ofrecidos a nivel estatal, las materias que integran únicamente competencias representan la forma más utilizada para incorporar la perspectiva de género, lo que no garantiza que se adquiera dicha competencia, si no existen contenidos y otras acciones que permitan alcanzarlas.

Asimismo, el promedio de asignaturas que incorporan contenidos de género, en algunos de sus temas, es del 16,22%. Destaca el País Vasco con un 40%, porcentaje que se corresponde con 2 asignaturas de un total de 5. A esta cifra le siguen las comunidades de Galicia, Extremadura y Cataluña, que ofertan aproximadamente un 20% de materias de este tipo.

Cabe destacar que las asignaturas específicas sobre género son muy escasas, promedio inferior al 0,90%, ya que únicamente incorporan este tipo de asignaturas las comunidades de: Andalucía, Islas Canarias, Castilla y León, Valencia, Galicia, Madrid y Murcia. De este conjunto, Islas Canarias, León, Valencia, Galicia y Murcia introducen una asignatura en perspectiva de género; mientras que Andalucía integra dos y Madrid tres.

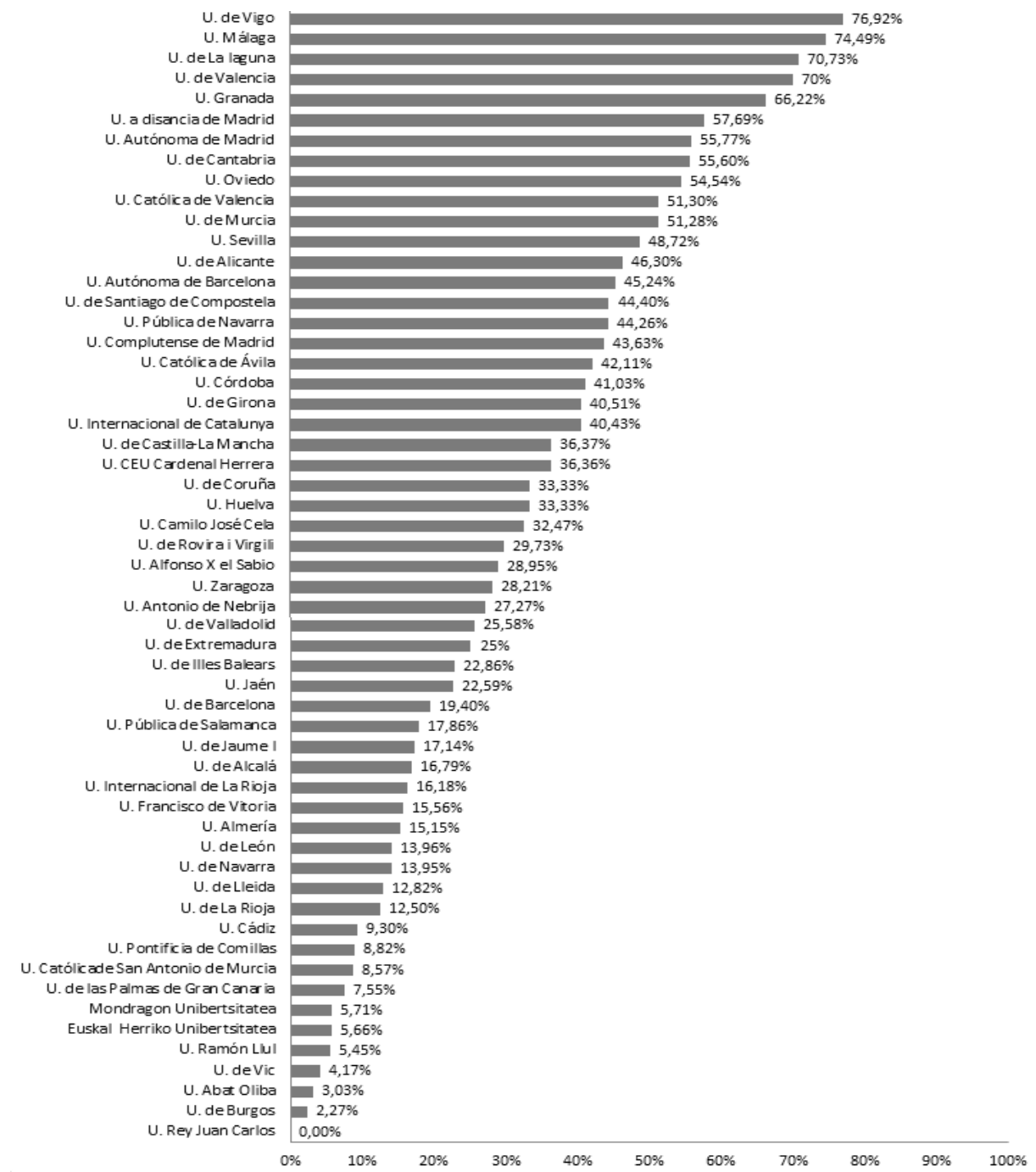
Si nos centramos en *los totales por universidad*, como se aprecia en el *Gráfico 3*, tras el estudio individual de cada universidad, aquellas que destacan por incorporar la perspectiva de género en sus planes docentes son: la Universidad de Málaga, con un 79,49% (31 materias de 39); la Universidad de Vigo con un 76,92% (30 de 39); la Universidad de La Laguna con un 70,30% (29 de 41) y la Universidad de Valencia con un 70% (21 de 35). Por contrario, las instituciones superiores que menor grado de implementación muestran son:

Entre un 5% y un 10%: Universidad de Cádiz, Universidad de Mondragón, Universidad Pontificia de Comillas, Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad Ramón Llull, Universidad Católica de San Antonio de Murcia y Universidad de Palmas de Gran Canarias.

Con un porcentaje inferior al 5%: Universidad de Burgos, Universidad de Vic, Universidad Abat Oliba y Universidad Rey Juan Carlos, que no incorpora ningún tipo de alusión al género en ninguna de las guías docentes.

Gráfico 3

Porcentajes de asignaturas que introducen cuestiones de género a nivel de universidad



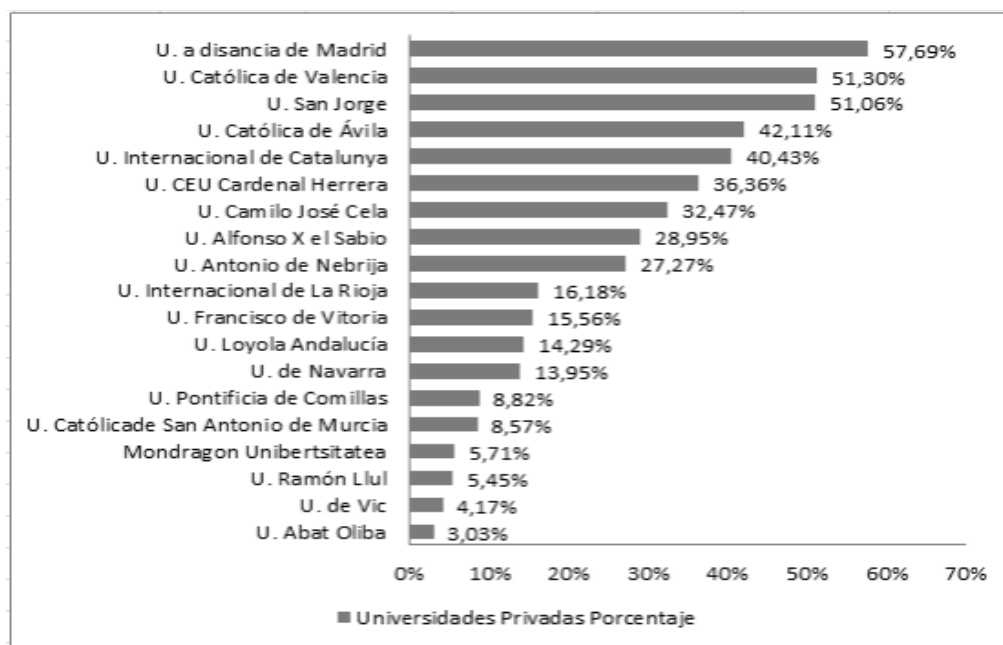
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, de acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, de las guías docentes examinadas, la mayoría introducen la perspectiva de género a través de competencias específicas o transversales, pero no mediante contenidos. Prácticamente todas las universidades trabajan la temática a través de asignaturas que incluyen cuestiones de género en algunos de sus contenidos (transversales), introduciendo un promedio de 2,59 asignaturas de este tipo. Sin embargo, diferenciamos 10 centros superiores que no realizan esta praxis. Entre ellos destacan: la Universidad Católica de Ávila, de León, Abat Oliba CEU, Ramon Llull, Católica de Valencia San Vicente Mártir, Alfonso X El Sabio, Pontificia Comillas, Camilo José Cela, Rey Juan Carlos y la Católica San Antonio de Murcia. Y, tan sólo 8 universidades de 59 analizadas, es decir, un 13,36%, lo incorporan a través de materias específicas. En concreto, los centros de educación superior que imparten estas asignaturas son: la Universidad Córdoba; Sevilla; Las Palmas de Gran Canaria; Valladolid; de Alicante; Santiago de Compostela; Alcalá de Henares y Murcia.

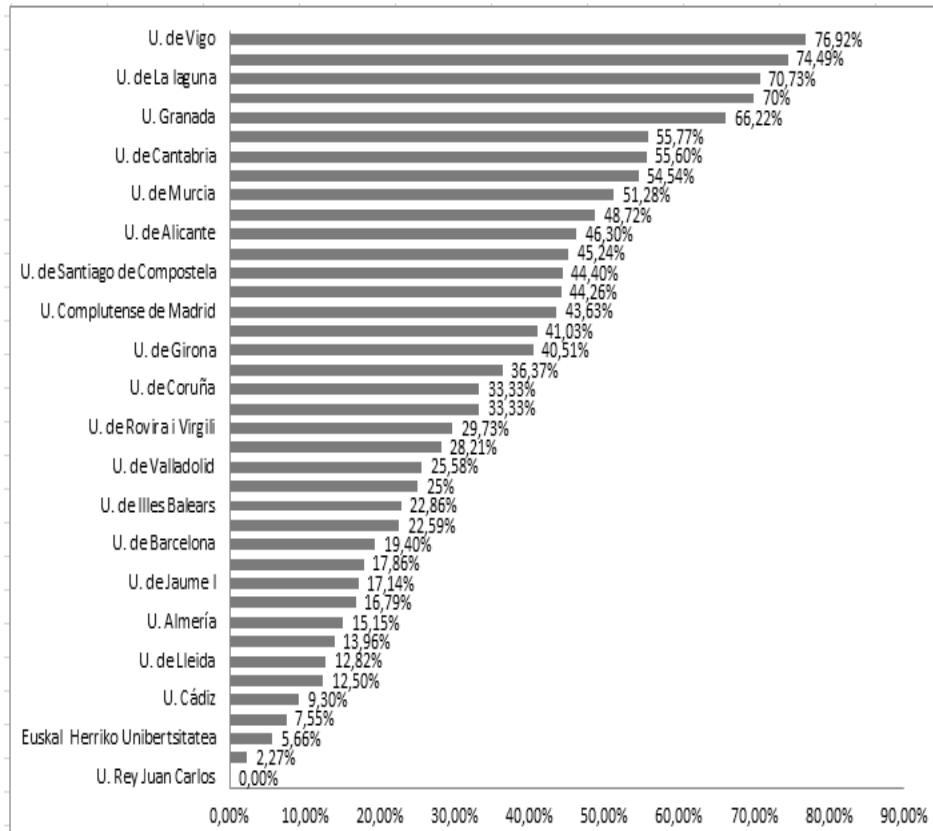
Siguiendo lo reflejado en los Gráficos 4 y 5, advertimos diferencias poco significativas entre las universidades públicas y privadas, ya que este primer grupo oferta un promedio de 34,28% de materias que introducen la perspectiva de género, mientras que el segundo grupo alcanza un 28,39%.

Gráfico 4

Porcentajes de guías docentes de universidades privadas



Fuente: elaboración propia

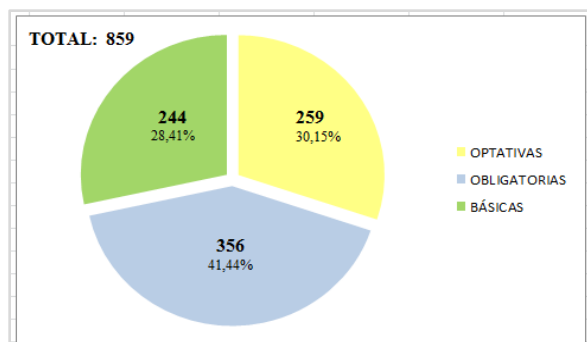
Gráfico 5*Porcentaje de guías docentes de universidades públicas**Fuente:* elaboración propia**Tipos de Materias que Incorporan la Perspectiva de Género en sus Planes de Estudio**

En relación con el segundo objetivo específico planteado “Examinar si la formación en género se ofrece en asignaturas básicas, optativas u obligatorias”, se extrae, a través del protocolo de observación sistemática mediante el programa Excel:

A nivel nacional, cabe destacar que de 859 asignaturas que incorporan aspectos sobre de género, 356 son materias obligatorias, 259 optativas y 244 básicas. En este sentido, la distribución de optativas y básicas es semejante, predominando las materias obligatorias que superan al menos en un 11% al resto.

Gráfico 6

Tipos de materias que incluyen cuestiones de género



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, como se refleja en la *Tabla 4*, relacionando el modo de implementación de la perspectiva de género con el tipo de materia que se oferta, se aprecia que, entre las asignaturas específicas, el 80% son optativas, mientras que, si nos referimos a materias que introducen algunos contenidos de género (integración transversal), más del 50% son de carácter obligatorio. Entre las asignaturas que incorporan únicamente competencias, las cifras se muestran más equilibradas con una variación máxima de aproximadamente un 8%.

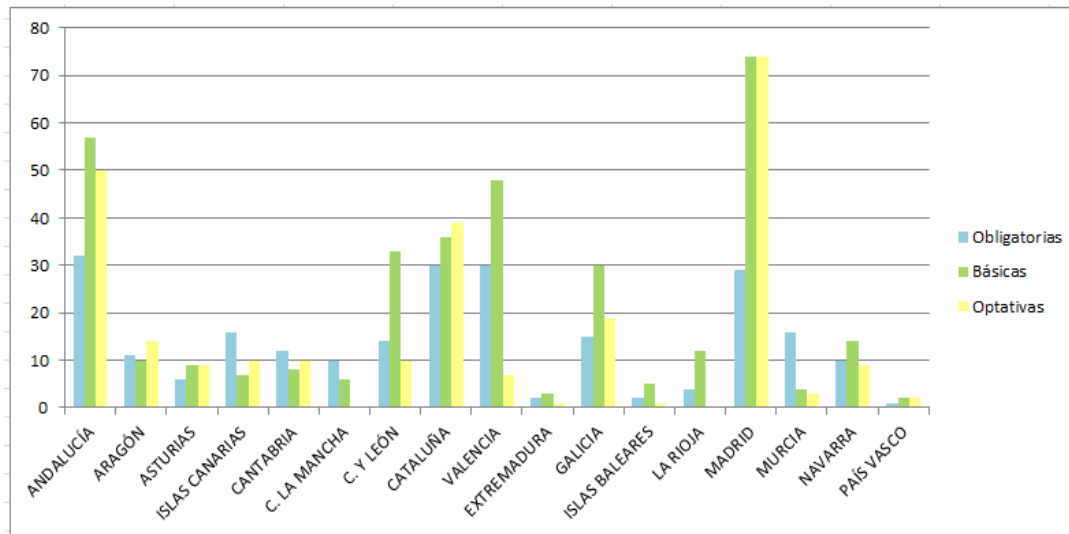
Tabla 4

Tipos de asignaturas en relación al modo de incluir cuestiones de género

Asignaturas específicas	10 (1,16%)	Básicas: 2	(20%)
		Optativas: 8	(80%)
		Obligatorias: 81	(63,78%)
Total: 857 (31,19%)	Integración transversal (algunos contenidos) 127 (14,78%)	Básicas: 25	(19,69%)
		Optativas: 21	(16,53%)
		Obligatorias: 275	(38,09%)
Incorporación de competencias, pero no contenidos	722 (84,05%)	Básicas: 217	(30,06%)
		Optativas: 230	(31,85%)
		Obligatorias: 275	(38,09%)

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza la distribución de asignaturas obligatorias, básicas y optativas que trabajan cuestiones relacionadas con el género *por CCAA*, advertimos que la distribución es muy variada. Como se observa en el *Gráfico 7*, en la Región de Murcia y en las Islas Canarias predominan las asignaturas obligatorias sobre el resto, mientras que, en Andalucía, Castilla y León, Valencia, Galicia, Islas Baleares y La Rioja, destacan las materias básicas sobre las demás. De igual modo, en el caso de Madrid, las asignaturas que integran cuestiones de género son básicas y optativas, superando en más de un 50% a las obligatorias. En Asturias la distribución de asignaturas básicas y optativas es semejante, superando en un 33% a las materias obligatorias. En contraposición, en el País Vasco, Aragón, Cataluña y Cantabria la distribución de materias obligatorias, optativas y básicas es más o menos equitativa.

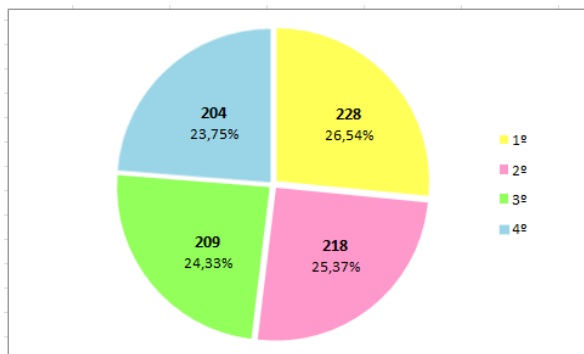
Gráfico 7*Tipos de asignaturas a nivel de CCAA**Fuente:* elaboración propia

Por otra parte, cabe destacar que en las Universidades de Castilla-La Mancha y La Rioja no se ofrecen asignaturas optativas que implementen la perspectiva de género.

Curso y Número de Créditos que se Destinan a la Formación en Cuestiones de Género

En relación con el tercer objetivo “Identificar el curso y el número de créditos destinados a esta formación”, se extrae, a través del protocolo de observación sistemática mediante el programa Excel. Presentamos la información exponiendo, en primer lugar, el número total de asignaturas en 1º, 2º, 3º y 4º a nivel nacional y por CCAA, para posteriormente mostrar el número de créditos vinculados a género; presentando, en último lugar, la relación entre el curso y el número de créditos.

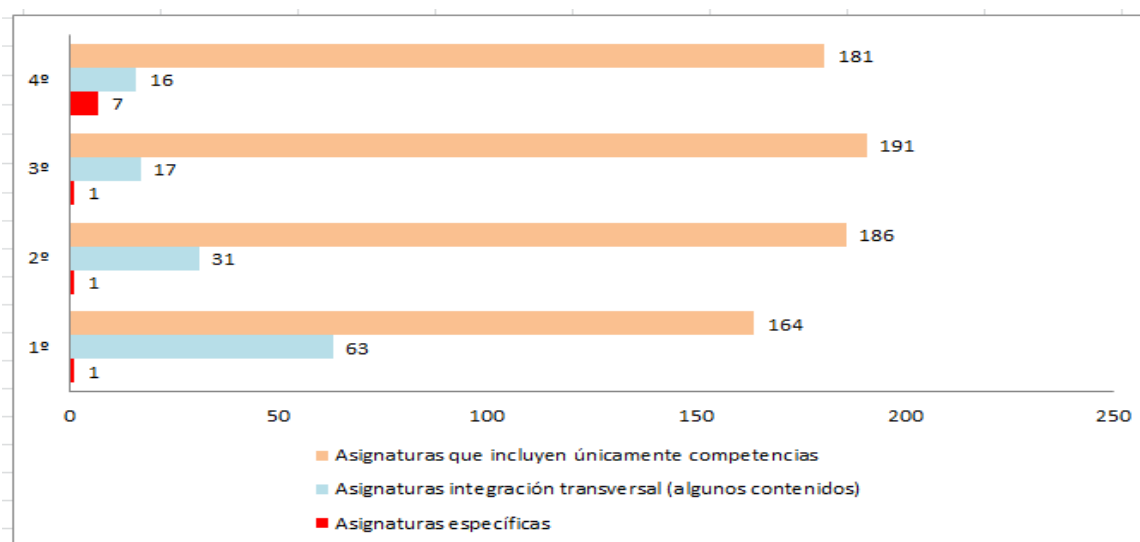
En cuanto a la *distribución de asignaturas por curso, a nivel nacional*, de las 856 materias que incorporan la perspectiva de género, 228 se encuentran en el 1º curso; 218 se ofertan en 2º; 209 en 3º; y los 204 restantes en 4º. Esto implica que la distribución de asignaturas por curso sea bastante equilibrada, variando en porcentaje máximo de un 2,7%.

Gráfico 8*Distribución de asignaturas por curso a nivel nacional**Fuente:* elaboración propia

Por otra parte, relacionando el modo de introducir la perspectiva de género (mediante asignaturas específicas, asignaturas que integran algunos contenidos o asignaturas que sólo implementan competencias) con el curso en el que se ofertan estas materias, tal y como reflejamos en el *Gráfico 8*, cabe destacar que en todos los cursos prevalecen las asignaturas que únicamente incluyen competencias. Además, el curso en el que se introducen más asignaturas de este tipo, es en tercero, mientras que en el que menor presencia se advierte, con una diferencia de 27 guías docentes, es en primero. Las materias que aluden al género, en algunos de sus contenidos, se imparten en su mayoría en el primer curso, donde se ofertan 63, destacando que a medida que avanzamos hacia niveles superiores, el número se reduce muy considerablemente. En este sentido, en primero se incluyen un 49,61% del total, en segundo un 24,41%, en tercero un 13,38% y en cuarto un 12,6%. Respecto a las asignaturas específicas de género, se subraya que el 70% se oferta en cuarto curso, introduciendo, en los cursos restantes, un 10% por cada uno.

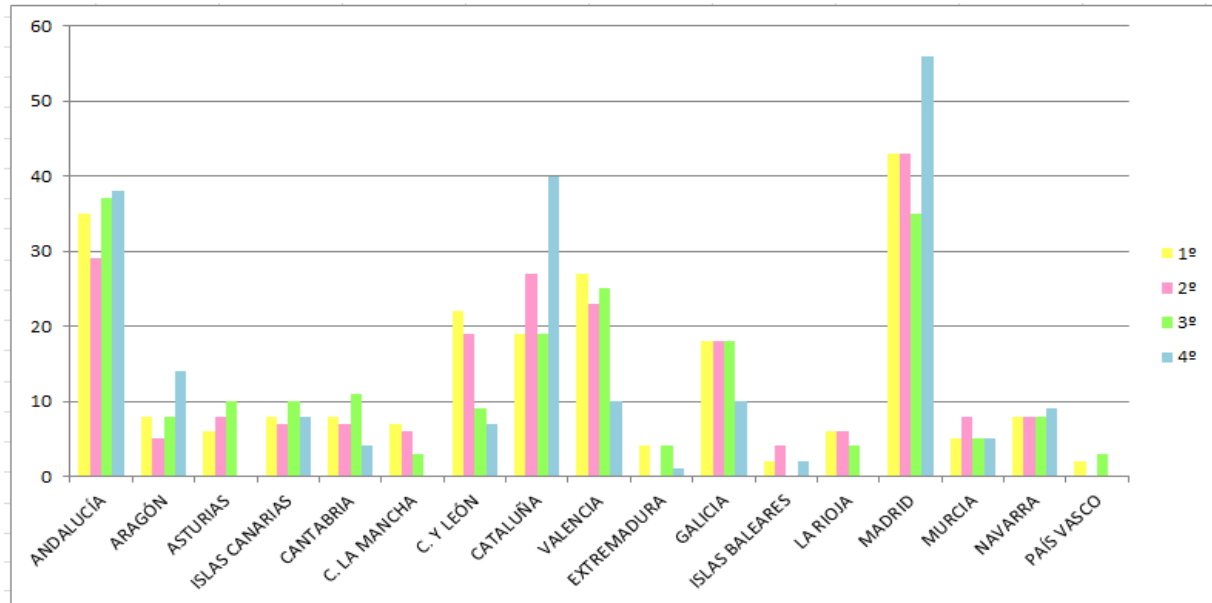
Gráfico 9

Modos de implementar la perspectiva de género por curso



Fuente: elaboración propia

Desglosando estos datos y estudiando la misma cuestión, *por CCAA*, (ver *Gráfico 10*), comprobamos que, en cada una, hay una distribución diferente de materias, por curso. Las comunidades de Castilla y León, y la de Valencia ofertan un número mayor de asignaturas que implementan la perspectiva de género en el 1º curso. La Región de Murcia destaca por la prevalencia de materias en 2º. Además, en Asturias y Cantabria predominan las asignaturas en 3º, mientras que en Madrid, Cataluña y Aragón sobresalen las asignaturas en 4º curso. Por otra parte, la distribución de las materias, por curso, en Navarra e Islas Canarias es similar, ya que no se perciben grandes diferencias entre los cursos. Sin embargo, en Asturias, Castilla-La Mancha, País Vasco y La Rioja no se ofertan asignaturas en 4º. Asimismo, en Extremadura y País Vasco tampoco se imparten materias que implementen la perspectiva de género en 2º.

Gráfico 10*Distribución de asignaturas por curso a nivel de CCAA*

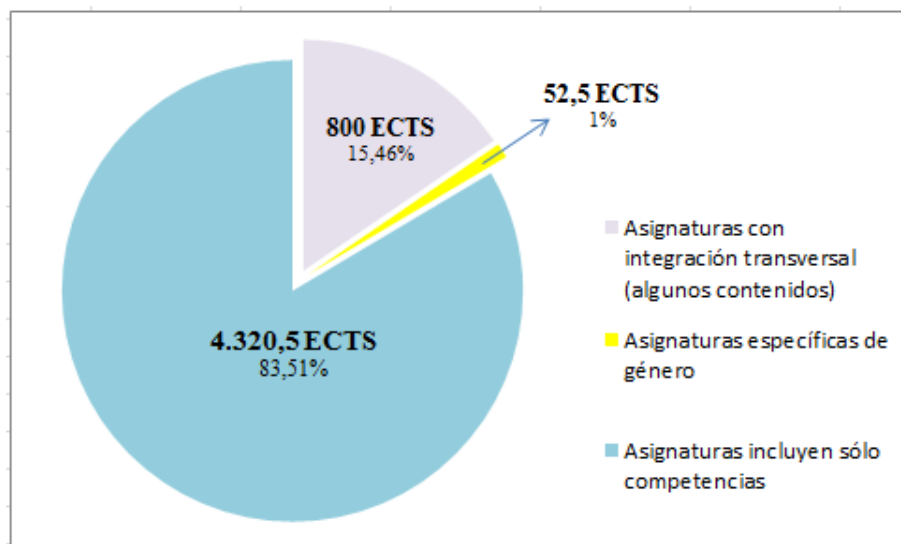
Fuente: elaboración propia

Distribución de Créditos Vinculados al Género

En relación al tercer objetivo “Identificar el curso académico y el número de créditos destinados a esta formación, en las asignaturas”, desde una *perspectiva nacional*, las asignaturas que incluyen cuestiones de género suman un total de 5.173 ECTS. De esta cifra, 52,5 créditos se ofertan a través de asignaturas específicas de género, 800 mediante materias que integran la cuestión en algunos de sus temas (trasversal) y los 4.320,5 restantes representan las asignaturas que introducen únicamente competencias relacionadas con el género. En este sentido, tal y como se refleja en el *Gráfico 11*, los créditos que se ofertan a través de asignaturas que incluyen únicamente competencias de género quintuplican a los que corresponden con materias que integran cuestiones de género en algunos de sus contenidos. Además, se incide en el hecho de que la cifra de asignaturas específicas de género es muy reducida, ya que representa el 1% del total.

Gráfico 11

Distribución de créditos según el modo de introducir la perspectiva de género

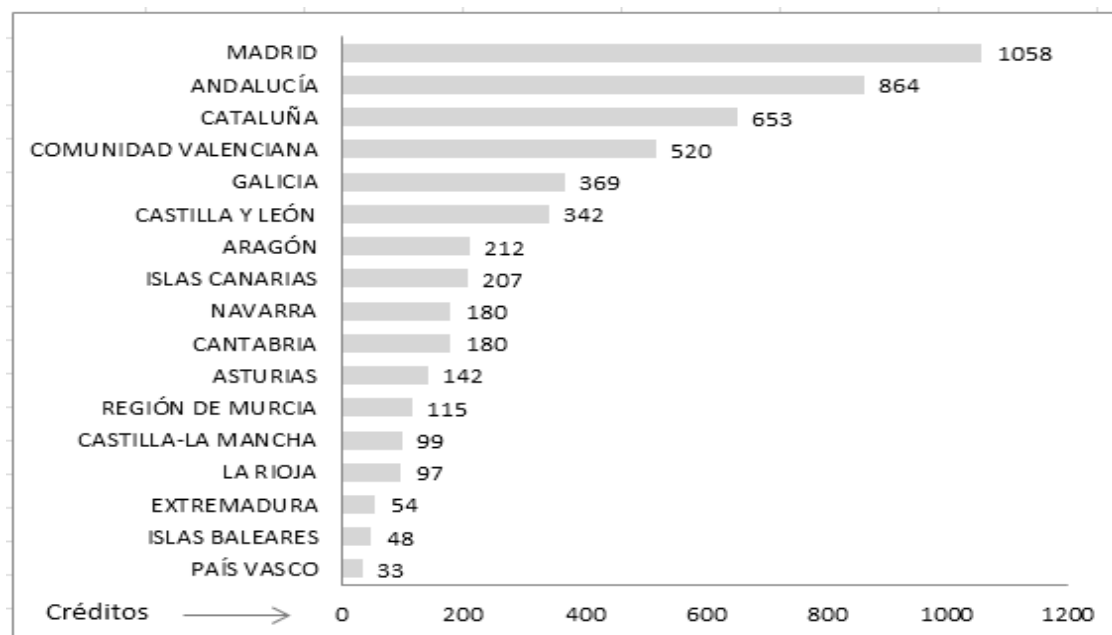


Fuente: elaboración propia

A continuación, en el *Gráfico 12*, se muestra el total de créditos, ofertados *por cada CCAA*, que incluyen la perspectiva de género.

Gráfico 12

Distribución de créditos por CCAA

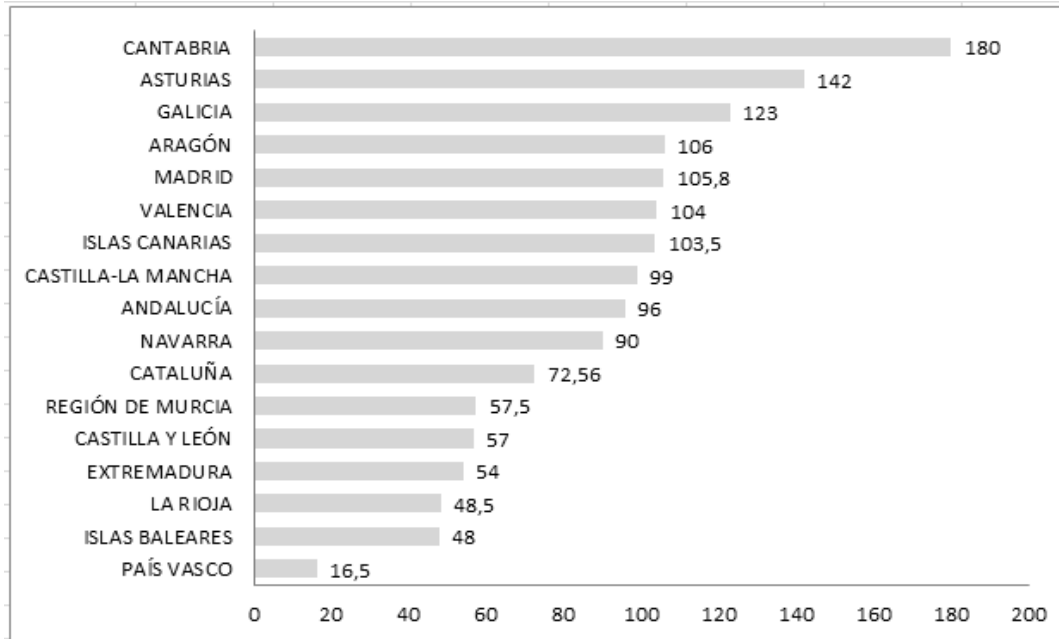


Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia, la CCAA que más créditos destina a la incorporación de género es Madrid, seguida por Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana, y las que menos créditos relacionan con esta formación son: País Vasco, Islas Baleares y Extremadura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos datos se vinculan directamente con el número de universidades de las que dispone cada CCAA, por lo que en el *Gráfico 13* se refleja la media de créditos por cada región, teniendo en cuenta esta variable.

Gráfico 13

Promedio de créditos por CCAA



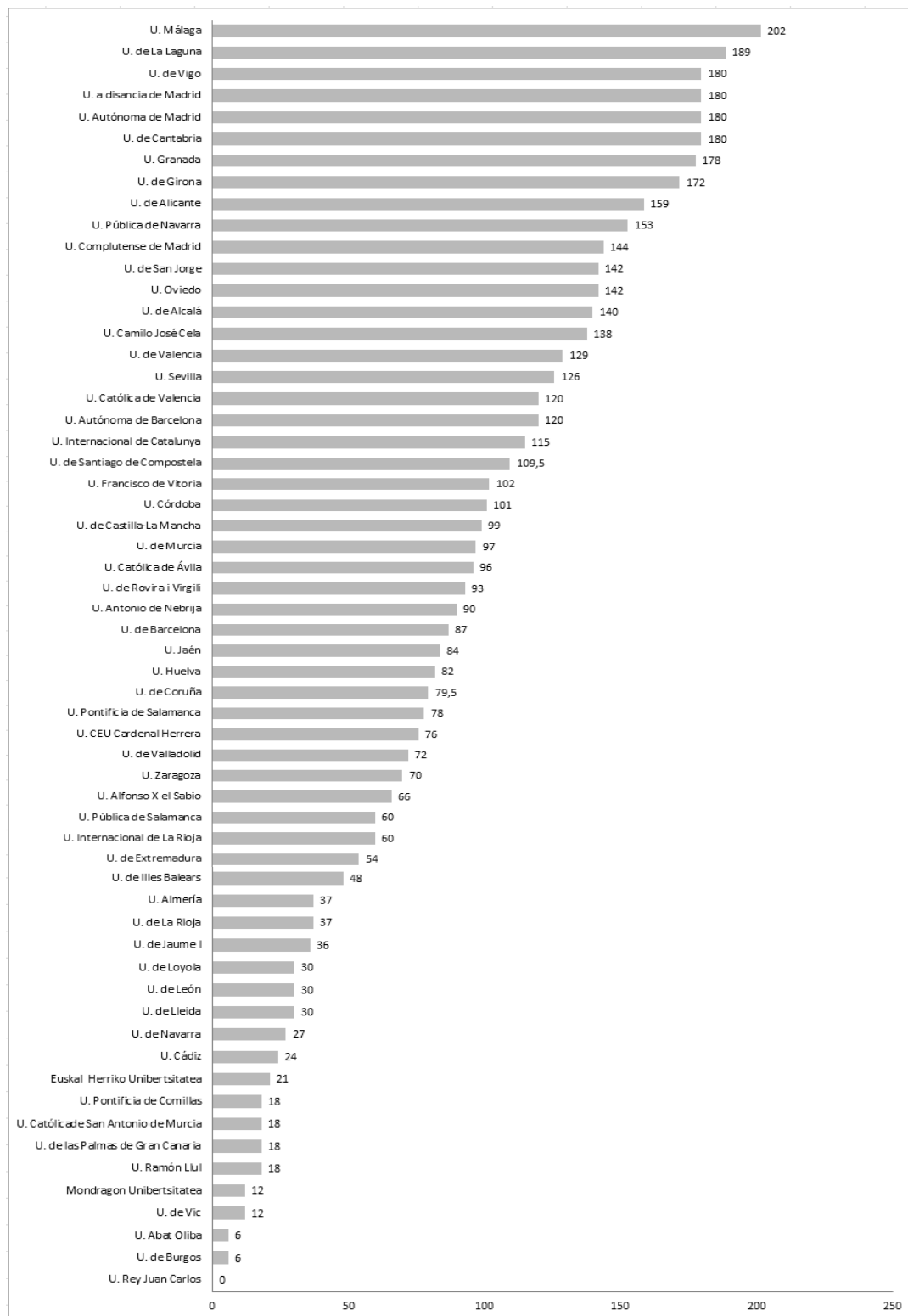
Fuente: Elaboración propia

En este sentido, las CCAA que más créditos destinan a asignaturas que completan el género, en relación a las universidades, son: Cantabria con 180 ECTS; Asturias con 142; y Galicia, con 123. Por contrario, la que menos implementa las cuestiones de género es el País Vasco, con 16,5 ECTS. La Comunidad Valenciana desciende al sexto puesto, Andalucía hasta el noveno y Cataluña al onceavo.

Profundizando en la información expuesta, el *Gráfico 14* presenta el número de créditos relacionados con género *que oferta cada universidad*. Las que más créditos relacionados con el género ofertan son: la Universidad de Málaga, con 202 ECTS; la Universidad de la Laguna, con 189; las Universidades de Cantabria, Vigo, U. a distancia de Madrid y la Autónoma de Madrid, con 180 ECTS. Y, las que menos créditos destinan a la formación en género son: la Universidad Rey Juan Carlos, que destaca por no contener ningún tipo de alusión, en sus guías docentes, al género y a coeducación; la Universidad de Burgos y la Abat Oliba, que ofertan 6 ECTS, durante los cuatro años que comprenden los estudios de Grado en Educación Infantil; y, por último, la Universidad de Vic y la de Mondragón, que dedican 12 ECTS a cuestiones de género.

Gráfico 14

Número de créditos relacionados con género en cada universidad

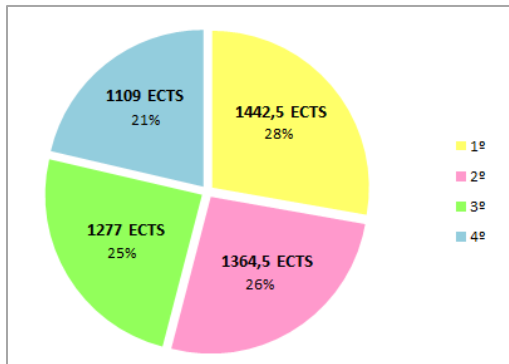


Fuente: Elaboración propia

Tal y como refleja en el *Gráfico 15*, la distribución de créditos que trabajan el género, *por curso*, a nivel nacional, es más o menos equitativa, de modo que, de un total de 5.173, a primer curso le corresponden 1.442,5 ECTS; a segundo 1.264,5; a tercero 1277; y a cuarto 1.109. Además, según las cifras, los créditos dedicados a cuestiones de género se imparten, con mayor frecuencia, en primero, mientras que en cuarto curso se destinan menos créditos a trabajar la temática.

Gráfico 15

Proporción de créditos vinculados a cada curso

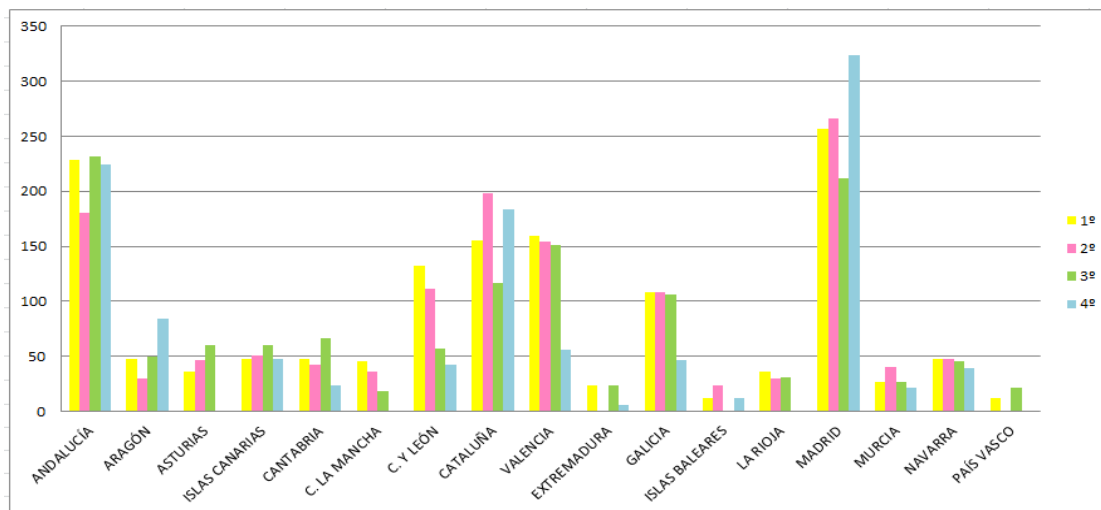


Fuente: Elaboración propia

Por CCAA, se muestra que las autonomías en las que se ofertan más créditos, en primer curso, son Castilla-La Mancha, Castilla y León, Valencia y La Rioja. Por otra parte, entre las comunidades que destinan más créditos, en segundo curso, destacan Cataluña y Murcia. Las que más créditos dedican, en tercero, son País Vasco y Andalucía y, por último, las que ofrecen una mayor oferta, en cuarto, son Madrid y Aragón, mostrando gran descompensación con el resto de cursos. Cabe destacar que en Extremadura y País Vasco no se destinan créditos, durante el segundo curso; las Islas Baleares tampoco lo hacen, en tercero; y, en Aragón, Castilla-La Mancha y País Vasco existe una ausencia total durante el cuarto curso.

Gráfico 16

Proporción de créditos vinculados a cada curso por CCAA



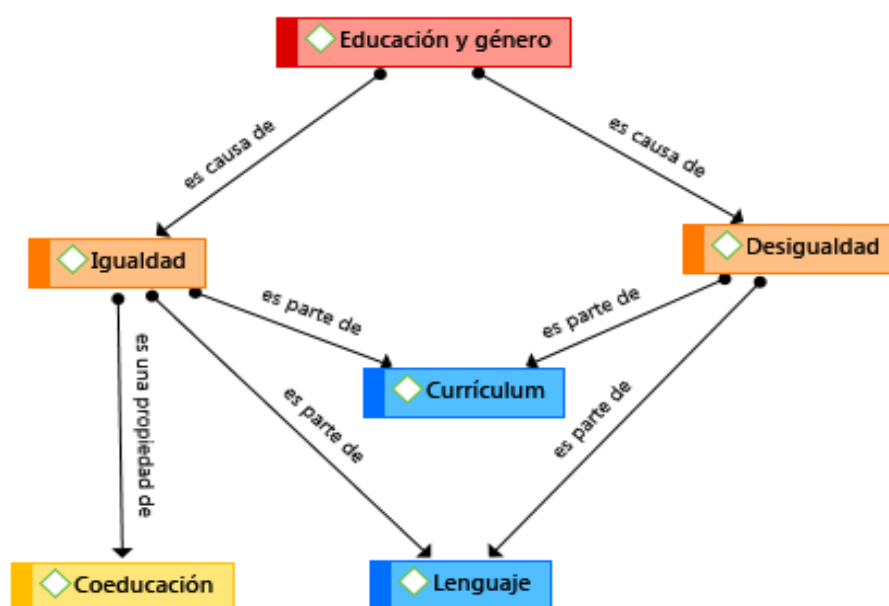
Fuente: Elaboración propia

Contenidos Integrados en los Planes de Estudio

En relación con el cuarto objetivo “delimitar el tipo de contenidos de género, integrados en las asignaturas de los planes de estudio”, estudiamos los contenidos relacionados con género, encontrados en 137 asignaturas, ya sea de forma específica o únicamente mediante algunos contenidos (integración transversal). Para ello, se analizan los datos a través del programa Atlas.ti.8.4., deduciendo las categorías y metacategorías que conforman. Como podemos observar, en las siguientes figuras, los contenidos se pueden agrupar en seis grandes metacategorías: educación y género, igualdad y género, papel docente, sociedad y género, historia y género, política y género y procesos de desarrollo y género.

Figura 3

Contenidos familia 1

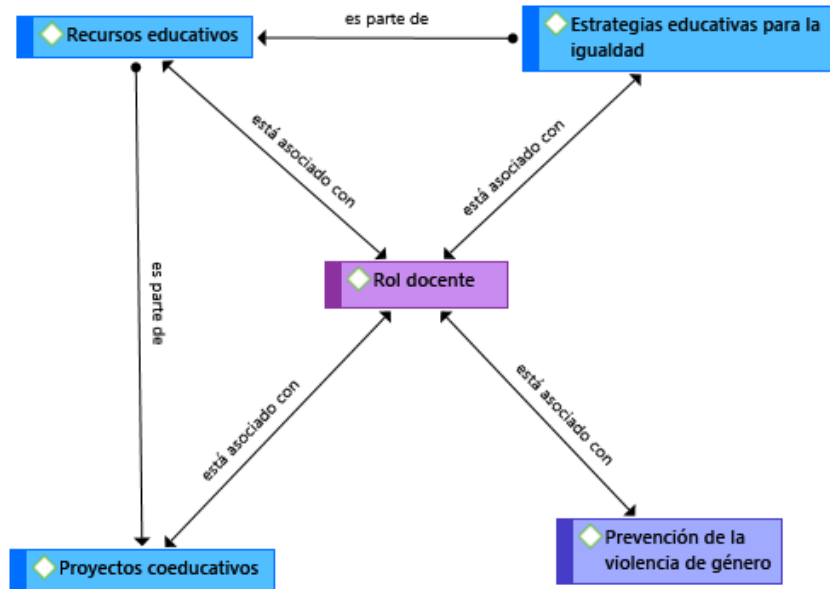


Fuente: Elaboración propia

Dentro de la primera familia o metacategoría, se agrupan contenidos relacionados con la igualdad, la coeducación y/o la desigualdad en la escuela. Asimismo, aluden a aspectos tan relevantes como el currículo explícito y oculto, y el lenguaje sexista o inclusivo, que representan dos elementos muy relevantes en la transmisión de estereotipos de género, favoreciendo la desigualdad, en los casos en los que no sean cuidados, y, promoviendo la igualdad y las prácticas coeducativas cuando se realiza un ejercicio de reflexión y análisis sobre ellos.

Figura 4

Contenidos familia 2

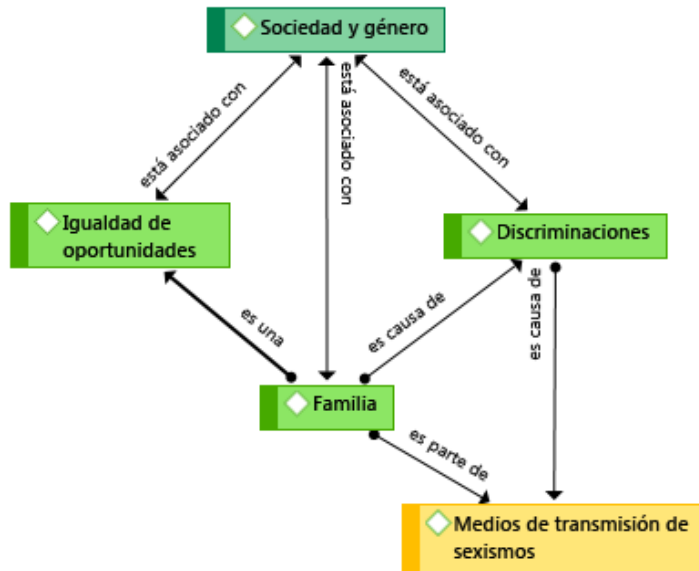


Fuente: Elaboración propia

La segunda familia o metacategoría comprende contenidos vinculados con el papel que ha de desempeñar el profesorado para favorecer la igualdad de género en el aula. En este sentido, se aluden a recursos educativos para favorecer prácticas coeducativas, también a estrategias y proyectos dirigidos a este mismo fin, haciendo hincapié en la función de prevención de cualquier tipo de violencia de género, desde la etapa de Educación Infantil.

Figura 5

Contenidos familia 3

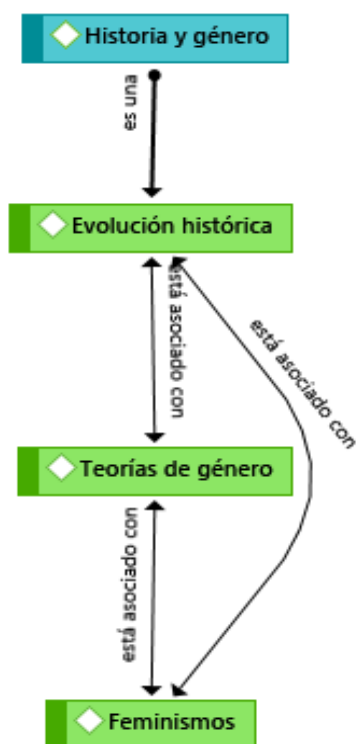


Fuente: Elaboración propia

La tercera familia o metacategoría, incluye contenidos relacionados con el papel que ejerce la sociedad en la igualdad o desigualdad de género. Así, indica tanto a la importancia de la igualdad de oportunidades, como a las diferentes discriminaciones, que se advierten desde este ámbito. Además, incorpora contenidos vinculados con los medios de comunicación, a través de los que se transmiten estereotipos sexistas, como, por ejemplo, la televisión, internet, videojuegos, publicidad, prensa, etc., haciendo alusión, en varias ocasiones, al papel de la familia, que es determinante para alcanzar la igualdad, pero, a su vez, puede perpetuar roles y estereotipos derivados de un sistema patriarcal.

Figura 6

Contenidos familia 4



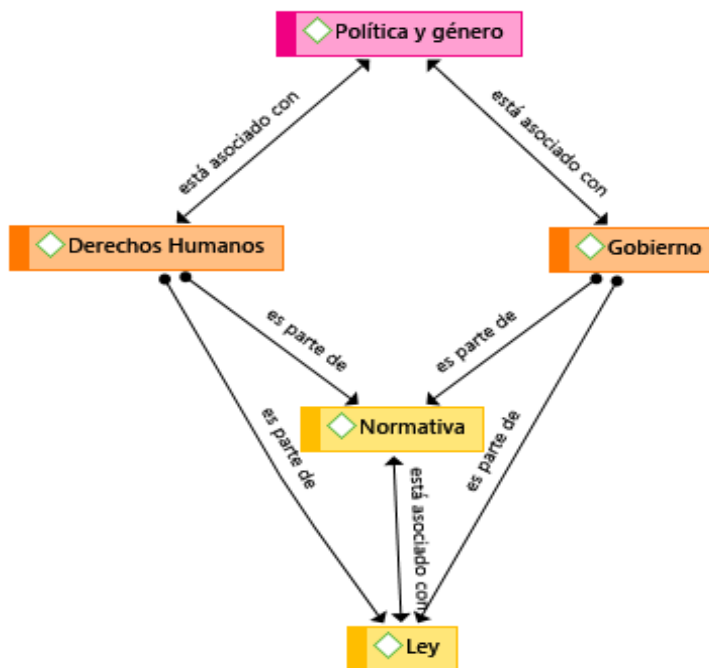
Fuente: Elaboración propia

En la quinta familia o metacategoría agrupamos contenidos relacionados con la política y el género. Dentro de esta gran esfera, diferenciamos dos categorías básicas: los contenidos referentes a los Derechos Humanos y aquellos que aluden a los dictámenes u órdenes del gobierno. Además, estas categorías se relacionan con otras dos, las normativas y las leyes que incorporan o reflejan dictámenes relacionados con la igualdad de oportunidades.

Con la cuarta familia o metacategoría hacemos referencia a la relación entre la historia y todo aquello vinculado con el género, por lo que abarca los contenidos que hacen referencia a la evolución histórica de acontecimientos y hechos relacionados con el género, la igualdad y/o la desigualdad. Asimismo, incluye todo lo relacionado con las teorías de género, las teorías feministas y sus movimientos, desde sus orígenes hasta el presente.

Figura 7

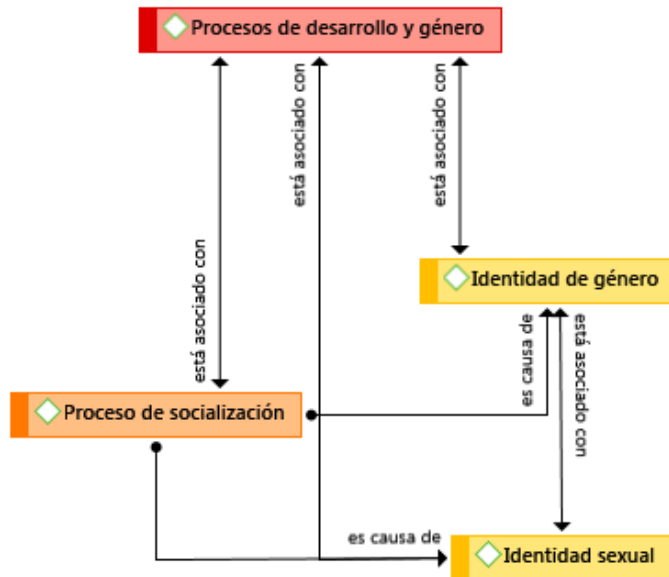
Contenidos familia 5



Fuente: elaboración propia

Figura 8

Contenidos familia 6



Fuente: elaboración propia

En la última metacategoría incluimos todos aquellos contenidos relacionados con los procesos de crecimiento y desarrollo que se vinculan con la adquisición de los roles de género. Así, las categorías que conforman esta familia se refieren al proceso de socialización, la identidad sexual y la identidad de género, así como las implicaciones que estos desarrollos tienen para la vida.

Discusión de los Resultados

A través del presente estudio y de acuerdo con las investigaciones de Romero y Abril (2008), Santos et al. (2012), Bas-Peña et al. (2014, 2015), García Lastra (2017) y Ortega y Pagès (2018), se constata que, a pesar de las leyes actuales españolas y de los acuerdos ratificados en Europa, la implementación de materias, en el ámbito universitario, en las que se incluyen contenidos relacionados con la igualdad de género, representa un porcentaje minoritario respecto al total, resultando esta formación muy insuficiente. Esto provoca que el futuro profesorado, al no adquirir conocimientos, ni herramientas que le permitan reflexionar y adoptar estrategias sobre igualdad entre mujeres y hombres, pueda reproducir los modelos sexistas, interiorizados desde su infancia, fruto de su proceso de formación y socialización. Por consiguiente, “resulta necesaria la intensificación de los estudios sobre la igualdad, así como la revisión curricular desde la perspectiva de género” (González Pérez, 2017, p. 7). En relación con ello, tras analizar las guías docentes, de todas las universidades españolas, públicas y privadas, ofertadas en el Grado de Maestra y Maestro de Educación Infantil, esta investigación muestra que las materias que realmente introducen contenidos y aseguran su praxis, suman un porcentaje menor al 5%, lo que se traduce en 856,5 ECTS, destinados a este tipo de formación (de un total de 5.173). Como afirman Valdivieso et al. (2016) “Los planes de estudios de formación de maestros y maestras no reflejan la igualdad, a pesar de que con el carácter de contenidos transversales se incluyen en el currículum de la Educación Infantil y Educación Primaria”.

De acuerdo con estos datos, investigaciones realizadas, en otros ámbitos vinculados con la educación (Bas-Peña et al., 2015; Valdivieso et al. 2016), evidencian resultados semejantes, reflejando que, tras el análisis de los planes de estudio, un porcentaje inferior al 15% de las guías docentes mencionan cuestiones sobre género, ya sea de forma específica o transversal. Esto indica que, la ausencia de la perspectiva de género, en los planes de estudio universitarios, de las titulaciones de educación, es un hecho generalizado, ya que se han analizado el 99% de las guías docentes. También, los estudios realizados por Romero y Abril (2008) y Ortega y Pagès (2018) encuentran que, en la formación inicial de este alumnado, las asignaturas apenas tienen relación con el género. Hecho que, como señalan Elboj et al. (2003), desencadena una alta posibilidad de que el futuro profesorado reproduzca modelos de masculinidad fundamentados en valores que promueven el patriarcado, la desigualdad y la violencia de género.

Profundizando en los datos expuestos, el presente trabajo desvela que, de 2.754 asignaturas analizadas, tan sólo 10 son específicas sobre género, lo que se traduce en 52,5 ECTS. Esto pone de manifiesto la escasa importancia concedida a este tipo de formación, a pesar de su relevancia en la práctica educativa, porque como afirma Botton et al. (2012), favorecer estas enseñanzas es imprescindible para que el profesorado detecte y prevenga situaciones de discriminación, incidiendo directamente en el proceso de socialización del alumnado, para favorecer la construcción de un espacio crítico contra la discriminación y la violencia de género, permitiendo la reflexión y la superación de los estereotipos sexistas y promoviendo la adquisición de ideales igualitarios. Este hecho, también se advierte a través de las investigaciones de Bas-Peña (2014) y Ortega y Pagès (2018), que comprueban como es minoritaria la presencia de asignaturas específicas sobre género, igualdad y coeducación, en los estudios que forman a diferentes profesionales de la educación. En este sentido, frente al 0,36% de materias específicas de género halladas en esta investigación, Bas-Peña, et al. (2014) señala que en la formación de Grado en Educación Social se ofertan aproximadamente un 2% de asignaturas de este mismo tipo.

Respecto a las materias específicas en género, advertimos que los resultados revelan que, en su mayoría, son asignaturas optativas. Concretamente, de las 10 materias específicas ofertadas, 8 son optativas, y tan sólo 2 son básicas, lo que muestra que esta formación es prácticamente voluntaria, y que el alumnado puede escoger cursarla o no hacerlo, según sus preferencias o intereses, lo que no asegura que el futuro profesorado adquiera una formación completa, que favorezca la construcción de perspectivas más igualitarias en las relaciones de género. En contraposición con este dato, el estudio de Bas-Peña et al. (2014) encuentra que, en el Grado de Educación Social, el 40% de las materias específicas sobre género son obligatorias, mientras que el 60% restante son optativas, lo que representa porcentajes más equilibrados.

Atendiendo a las asignaturas que integran algunos contenidos relacionados con el género, es decir, que lo hacen de forma transversal, son mayoritariamente básicas y obligatorias, resultado que coincide con los hallados por Romero y Abril (2008) y Bas-Peña et al. (2015). La problemática subyace en que, tal y como señalan Bas-Peña et al. (2015, p.59), “el hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que se adquieran dichas competencias”. Es importante destacar que la investigación evidencia que, a pesar de que la distribución de las asignaturas (que implementan cuestiones de género), por curso, es bastante equilibrada, las materias específicas sobre género se imparten principalmente en 4º, al igual que sucede en el Grado de Educación Social (Bas-Peña et al., 2014). Además, es preciso señalar que las materias que incorporan, en algunos de sus contenidos, cuestiones de género, se ofertan fundamentalmente en primer curso, de modo que a medida que se progresa hacia niveles superiores, la cifra se reduce considerablemente. Podemos apuntar, entre las causas, el que los planes de estudio tratan de incorporar una secuencia gradual en esta formación, introduciendo en los primeros cursos, de forma transversal, cuestiones relacionadas con la importancia de la igualdad de género, para posteriormente, en algunos casos, ofrecer materias que

permitan la profundización en esta temática. La problemática subyace en que la formación ofertada resulta insuficiente y, en la mayor parte de los casos, es voluntaria.

En relación a la distribución de asignaturas que trabajan cuestiones relacionadas con el género, en cada CCAA, advertimos que la disposición es muy variada, siendo Cantabria, Asturias y Galicia las que, en mayor medida, implementan esta formación, lo que también se puede observar a través de los ECTS que ofertan. De acuerdo con ello, Romero y Abril (2008) destacan que la situación de la inclusión de estas temáticas, en el territorio español, es completamente heterogénea, sin embargo, señalan que Andalucía y Cataluña han impulsado estas cuestiones durante los últimos años, mientras que en otras autonomías representan temáticas invisibilizadas. En contraposición, la presente investigación encuentra que Andalucía ocupa el sexto lugar en el *ranking*, mientras que Cataluña se sitúa al final, concretamente en la decimotercera posición.

En relación a los contenidos que implementan las guías docentes, detectamos que se trabajan cuestiones relacionadas con el papel que la escuela desempeña en consecución de la igualdad o en la conservación de la desigualdad de género, estudiando la implicación del currículo y el lenguaje como elementos que, depende de cómo se implementen, favorecen la coeducación o perpetúan la desigualdad. Asimismo, encontramos contenidos que se centran en los procesos de desarrollo vinculados con el género, así como en el papel que el profesorado ha de desempeñar para favorecer la igualdad de género en el aula, promoviendo el conocimiento y la adquisición de estrategias, recursos y proyectos sobre igualdad y coeducación. Romero y Abril (2008) señalan que, en los estudios para la docencia, en la etapa de Educación Infantil, se promueven temáticas relacionadas con la desigualdad de género y la coeducación en la escuela. Bas-Peña et al. (2014) establecieron entre las categorías y subcategorías de su estudio: igualdad, desigualdad, escuela y lenguaje; lo que nos indica que en el Grado de Educación Social se implementan contenidos similares.

El presente trabajo muestra que las guías docentes incluyen contenidos vinculados con el papel que ejerce la sociedad en la igualdad o desigualdad de género, prestando especial atención a las discriminaciones que persisten en este plano; a la importancia de la igualdad de oportunidades; a los mecanismos de transmisión de sexismos; y al papel que la familia ejerce en este proceso. Apoyando estos datos, la investigación de Bas-Peña et al. (2014) establece como una de las subcategorías de contenido: la familia. A pesar de ello, Romero y Abril (2008) determinan que los centros no disponen de una estrategia definida para implementar esta temática en la citada titulación.

También identificamos contenidos que relacionan la historia y la política con el género, abarcando cuestiones como la evolución histórica de la igualdad de género, teorías feministas y de género, y las leyes y normativas que implementan mediadas para alcanzar la igualdad. En este sentido, las investigaciones de Romero y Abril (2008) también aluden a contenidos relacionados con el feminismo y teorías sobre género. Asimismo, Ortega y Pagès (2018) exponen que las temáticas relacionadas con la interpretación de determinados fenómenos sociales e históricos son aspectos que se mencionan en las guías docentes que incluyen alusiones al género.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la finalidad principal de la presente investigación es “conocer la inclusión de la formación en género en los planes de estudio del Grado de Educación Infantil, de las universidades españolas (públicas y privadas)”, se puede concluir, en primer lugar, que las temáticas relacionadas con la igualdad de género y la coeducación no forman parte relevante y significativa en los planes de estudios del citado título. Esto evidencia que las universidades españolas no cumplen lo dispuesto en la actual legislación española, ni en la ratificación de los acuerdos internacionales, que ordena la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio y la praxis de principios relacionados con la igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, en relación con el objetivo “describir cómo se lleva a cabo la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes de los planes de estudio” nuestra investigación determina que, entre las materias que incorporan cuestiones de género hacerlo es a través de competencias que contienen el género, incluyendo entre una y doce competencias, lo que en ningún caso asegura que el alumnado las pueda adquirir, porque no se indican contenidos ni estrategias complementarias que hagan posible su adquisición, olvidándose del concepto de competencia. Además, las asignaturas que introducen contenidos, ya sean de forma específica o transversal, representan un porcentaje minoritario, lo que además de incumplir lo establecido legislativamente, supone que el futuro profesorado no reciba una formación completa que le permita asumir un modelo docente, que defienda la conciencia de género, y que favorezca el cambio y la transformación de la estructura social patriarcal.

Pero para que esto suceda, los contenidos de género implementados, durante los primeros cursos de formación, deberían favorecer la concienciación en materia de género, promoviendo la propia reflexión sobre los rasgos patriarcales arraigados en el propio pensamiento, y permitiendo profundizar en la temática mediante el conocimiento, la creación de herramientas, estrategias y proyectos que permitan trasladar la perspectiva de género a la práctica docente. Sin embargo, a través de este estudio se concluye que existen algunos contenidos que favorecen la adquisición de herramientas y estrategias coeducativas, pero en ningún caso promueven la reflexión sobre las propias concepciones asumidas, como fruto de su proceso de socialización, lo que puede desencadenar que el futuro profesorado transmita carga de género en su práctica, más por omisión que por acción consciente.

En tercera instancia, se observa que las pocas asignaturas específicas sobre género son, en su mayoría, optativas, impartándose casi en su totalidad en 4º curso, de modo que formarse para favorecer el cambio social es una tarea voluntaria, que depende de los intereses y de la voluntariedad del alumnado. En este sentido, los datos ponen de relieve la necesidad de implementar asignaturas sobre la temática, que se oferten desde la troncalidad y a través de todos los cursos, siguiendo una secuencia gradual. Hay que hacer hincapié en la visibilización de esta cuestión, a través de contenidos que complementen las competencias de género introducidas en diversas materias, favoreciendo su adquisición para avanzar en la eliminación de estereotipos y la promoción de la igualdad de género en el aula, de modo que se fomente el progreso social y la consecución de una sociedad y cultura más igualitaria.

En síntesis, a través de este trabajo se evidencia la obligación, por parte de las universidades, de cumplir lo establecido por la actual legislación y los acuerdos internacionales, y de responsabilizarse ante esta problemática social, adoptando el papel de espacio de reflexión, formación y generador de propuestas científicas para dar respuestas a los problemas de discriminación y violencia contra las niñas y mujeres. Superar la sociedad patriarcal exige el compromiso de la institución universitaria, que mediante el desarrollo real de políticas educativas implemente la perspectiva de género en todas las titulaciones, si bien, para ello, requiere una reflexión sobre su propio sistema educativo y su compromiso, sensibilización y formación con la igualdad entre los géneros.

Es preciso destacar que la limitación más significativa para el desarrollo de esta investigación lo encontramos en el acceso a algunas guías docentes (1%) de los planes de estudio de las universidades, aunque resulte un dato minoritario. De cara a seguir profundizando en la formación del alumnado universitario, podría resultar interesante complementar esta investigación con entrevistas o cuestionarios dirigidos al alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, con objeto de conocer su opinión respecto a su formación en género, sus demandas, intereses, etc. Además, esta información podría completarse, recabando datos sobre la percepción del personal docente sobre la cuestión, de modo que se conozca si la incorporación de las cuestiones de género

en asignaturas depende de la voluntad individual del profesorado interesado en la problemática, o si responde a un proyecto de universidad y de facultad.

Referencias

- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., & Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3(67), 51-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5121662>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523709>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2008). *Metodología de la investigación educativa*. Muralla. https://books.google.es/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_educat.html?hl=es&id=VSb4_cVukkcC
- Bolaños, C. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista Ciencias Sociales*, 4(102), 71-78. [Rhttps://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101_102/05BOLANO_S.pdf](https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101_102/05BOLANO_S.pdf)
- Botton, L., Puigdellívol, I., & de Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 41-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4297357>
- Bricall, J. M (2000). *Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE)*. Informe Universidad 2000. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2016). La influencia del sexismo en la práctica docente. Sexismo y formación inicial del profesorado. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón & A. B. Barragán (Coords.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 21-28). ASUNIVEP.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación de la Universidad de Sevilla*, 340, 415-444. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_15.pdf
- Ródenas, C. A., Alonso Olea, M. J., Melgar Alcatud, P., & Molina Roldán, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para la superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36950/20516>
- CRUE. (2018). *Crue Universidades Españolas, por la igualdad de género*. CRUE.
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29/12/1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(17), 71-88. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>
- Elboj, C., Puigvert, L., & Redondo, G. (2003). Cómo afrontar la violencia de género en las universidades: Modelo de Harvard y modelo UB. En M. García-Lastra, A. Calvo, J. M. Osoro & S. Rojas (Coords.), *Convergencia con Europa y Cambio en la Universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación* (pp. 130-131). Editorial Germania.
- Espinosa, M. A. (2007). *La construcción del género desde el ámbito educativo: Una estrategia preventiva*. Simposio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, España. http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/

- eu_def/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf
- EIGE. (2016). *Consolidated Annual Activity Report of the European Institute for Gender Equality*. file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/2016_caar_adopted_20170518_0.pdf
- Facio, A., & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 1(6), 259-294.
http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/1/RCIEM105.pdf
- Gambóa, M. A., & Pineda, S. C. (2018). Actitud de la escuela y su relación con la diversidad de género. Un reto a considerar. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 1(2), 180-190.
http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/escuela-diversidad.pdf
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Revista Ex Aequo*, 1(36), 43-57. http://exaequo.apem-estudios.org/files/2017-12/03-marta-garcia-lastra.pdf
- González Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-24.
http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764
- Ley 3/2007, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 23/03/2007, núm. 71, pp. 12611- 12645.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 13/04/2007, núm. 89, pp. 1-34.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 08/12/2013, núm. 295, pp. 97858 – 97921.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Martín Marín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de la investigación. En A. Cubo, B. Martín Marín & J. L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Pirámide.
- Martínez Mocosó, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género: Una guía de trabajo*. Amaya Ediciones.
http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/3-equidad-de-genero-practica-docente.pdf
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://dudh.es/
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030)*.
https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/
- ONU. (2015). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. ONU.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno
- Ortega, D., & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos*, 1(21), 53-66.
https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3315
- Ortiz Gómez, T. (2007). La práctica sanitaria en la historia ¿una cuestión femenina? *Revista de la Fundación de Ciencias de la Salud*, 23, 61-65.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6302934
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 1(355), 521-526.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf
- Romero, A. & Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 40-50.
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229105472.pdf

- Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *Revista Electrónica el Futuro del Pasado*, 1(3), 255-281. <http://www.elfuturodelpasado.com/eFdP03/014%2017.pdf>
- Santos Pitanga, T., Bas-Peña, E., & Iranzo García, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4297341>
- Serrano Pastor, F. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez Carreras, J. Escarbajal, A. García Martínez, A. & M. Campillo (Coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-73). Diego Marín Librero Editor.
- UNESCO. (1999). *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- UNESCO. (2018). *Resumen sobre género del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. UNESCO. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/14235/pdf/261945s.pdf>
- Unión Europea. (2003). *Berlín 2003. Educación Superior Europea*. http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Unión Europea. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Valdivielso, S., Ayuste, G., Rodríguez, M. A., & Vila E. S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Castillo (Presidencia), *XXXV Seminario Interuniversitario de teoría de la educación: Democracia y educación en la formación docente*. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Vich (Universidad Central de Cataluña).
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Revista Feminismo/s*, 1(12), 155-184. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11654/1/Feminismos_12_06.pdf
- Viteri Díaz, G. (2007). *Política social: Elementos para su discusión*. www.eumed.net/libros/2007b/297/

Sobre las Autoras

Encarna Bas Peña

Universidad de Murcia, España

ebas@um.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular en la Facultad de Educación. Profesora visitante en diferentes universidades de Europa y América Latina. Las líneas de investigación se centran en: Educación Superior y formación de profesionales, Pedagogía Social - Educación Social, Género y educación, Educación y trata de seres humanos, Profesionalización docente y Educación y drogodependencias. Ha publicado numerosos artículos sobre formación en género. En la actualidad es la Vicepresidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2433-3152>

Victoria Pérez de Guzmán

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España

mvperpuy@upo.es

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social. Sus temas de investigación se ubican dentro de la Pedagogía y la Educación Social. Entre sus líneas se destacan: género y educación, educación de personas adultas y mayores, familia y escuela y cultura de

paz y resolución de conflictos. Ha participado en proyectos de ámbito nacional e internacional. Ha sido secretaria académica de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. En la actualidad Preside la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

Sara Celorrio Moreno

Universidad de Murcia

saracemob96@gmail.com

Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Burgos. Graduada en el Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: Educación Infantil, Educación Infantil y género.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 92

5 de julio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.