





# La Universidad en clave de género



Ángeles Rebollo-Catalán  
Estrella Ruíz-Pinto  
Luisa Vega-Caro  
(coordinadoras)

# La Universidad en clave de género

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La Universidad en clave de género*

Este proyecto editorial cuenta con la ayuda de la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, a través de la convocatoria de ayudas para el desarrollo en materia de igualdad de género de 2018.

Primera edición:

© Coordinadoras: Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruíz-Pinto y Luisa Vega-Caro

© Autoras (por orden de aparición): Trinidad Donoso Vázquez, Belén Blázquez Vilaplana, Francisco Javier Alarcón González, Raquel Vela Díaz, Ana María Porto Castro, María Josefa Mosteiro García, María Dolores Castro Pais, Carmen Arnáiz Franco, Emilia Otal Salaverri, Ventura Pérez Mira, Fernando Vidal-Barrero

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-83-3

Depósito legal:

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión:

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Trayectorias académicas . . . . .	9
Presentación: Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega . . . . .	17
<i>Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruiz-Pinto y Luisa Vega Caro</i>	
1. Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación . . . . .	23
<i>Trinidad Donoso Vázquez</i>	
2. Las competencias de género y la igualdad de oportunidades en el grado universitario: Estudio de caso en Recursos Humanos y Relaciones Laborales . . . . .	53
<i>Belén Blázquez Vilaplana, Francisco Javier Alarcón González y Raquel Vela Díaz</i>	
3. La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia . . . . .	69
<i>Ana M. Porto Castro, M. Josefa Mosteiro García y M. Dolores Castro Pais</i>	
4. La inclusión de la perspectiva de género en estudios de ingeniería: El trabajo final de estudios como oportunidad. . . . .	91
<i>Carmen Arnáiz-Franco, Emilia Otal-Salaverri, Ventura Pérez-Mira y Fernando Vidal-Barrero</i>	
5. Calidad de vida laboral y balance emocional del profesorado universitario desde un enfoque de género . . . . .	111
<i>Rafael García.Pérez, Ángeles Rebollo-Catalán, Agustín Fleta González, Andrea Elizabeth Álvarez-Barias</i>	
Índice . . . . .	131





# Trayectorias académicas

## **Ángeles Rebollo Catalán**

Es profesora titular en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, cuya área de especialización son los estudios de género en educación, siendo reconocida por su contribución en la investigación sobre el papel que juegan las emociones en los procesos educativos relacionados con la prevención del sexismo y la violencia de género, el fracaso escolar y la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas educativas. Participa desde su creación como profesora en el Máster Oficial en Estudios de Género y Desarrollo Profesional de la Universidad de Sevilla como experta en metodologías de investigación con perspectiva de género. Desde 2012 es investigadora principal del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos, con el que participa en diversos proyectos de investigación de ámbito nacional sobre las tecnologías desde una perspectiva de género y prevención de la violencia de género. Es miembro de comités científicos de más de diez revistas científicas y editora de la Revista de Investigación Educativa desde 2015.

## **Estrella Ruiz Pinto**

Es doctora en Pedagogía. Accésit a la mejor tesis doctoral en materia de igualdad de género de la Universidad de Sevilla, 2017. Ha cursado el Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional, 2010. Ha participado en proyectos y contratos de I+D vinculados a la evaluación de planes de igualdad desarrollando recursos y estrategias para su evaluación. Cuenta con diversas publicaciones especializadas en este ámbito, fruto de su actividad investigadora. Desde 2008 forma parte del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos, en el que destaca su participación en el proyecto Teon XX1.

### **Luisa Vega Caro**

Es doctora en Pedagogía desde el 2012 con la tesis titulada *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos*, tras haber cursado estudios de doctorado en género. Actualmente es profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, viene especializándose en los estudios de género en educación, desde su participación en el proyecto de investigación Teon XXI, por el que recibió y disfrutó de una beca de formación de personal investigador. Como parte del grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos, desde 2007, ha participado en diversos proyectos de investigación de ámbito nacional sobre las tecnologías desde una perspectiva de género y prevención de la violencia de género, en el que acredita diversas publicaciones.

### **Trinidad Donoso Vázquez**

Profesora titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus investigaciones sobre estudios de género se remontan a la década de los 90 cuando trabaja en la orientación profesional no sexista. Continúa su trayectoria en temas de género con investigaciones sobre las mujeres universitarias y el mercado laboral, las necesidades de las mujeres migradas en Barcelona, la intervención en mujeres que han sufrido violencia de género, la evaluación de programas de atención a las víctimas de violencia de género, entre otras. Ha elaborado varios programas psicosociales de atención a mujeres maltratadas por sus parejas. Entre sus últimos proyectos se cuentan la coordinación de una atención integral a mujeres e hijos e hijas víctimas de violencia de género y las investigaciones sobre violencias de género 2.0.

### **Belén Blázquez Vilaplana**

Profesora titular de Ciencia Política y de la Administración, en el Departamento de Derecho Público y Privado de la Universidad de Jaén del cual es secretaria. Asimismo, ejerce como secretaria del seminario interdisciplinar «Mujer, Ciencia y Sociedad», de la citada Universidad, y es miembro activo del grupo de trabajo Mujeres, Hombres y Géneros, del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales sobre América Latina (CEISAL) y de la Red Observa-La Trata. Premio Nacional Terminación de Estudios y Junta de Andalucía al Mejor expediente en Ciencias Sociales y Jurídicas ha obtenido también el Premio Cátedra Leonor de Guzmán de la Diputación de Córdoba y la UCO (2010) junto a Isabel Ramos Vázquez por el trabajo *La mujer en la cárcel: Historia Jurídica y Políticas Penitenciarias en España*. Participa como profesora en distintos másteres, entre ellos en el Máster Universitario de Análisis Crítico de las Desigualdades de Género e Intervención Integral en Violencia de Gé-

nero, del cual forma parte de su Comisión de Calidad. Ha participado en diversos proyectos de innovación docente, campo en el que centra algunos de sus trabajos de investigación en los últimos años, así como en las políticas públicas de igualdad y en los estudios de género.

### **Francisco Javier Alarcón González**

Profesor sustituto interino (PSI) en el Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología de la Universidad de Jaén. Previamente profesor del Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados e investigador en el Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada. Licenciado en Ciencia Política y Sociología (Esp. Ciencias Políticas) y licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado, ambas por la Universidad de Granada. Licenciaturas cumplimentadas con estancias en la Universidad libre de Bruselas y en el Escuela Superior de Comercio de Clemont-Ferrand, respectivamente. Diplomado en Estudios Europeos por el Instituto de Estudios Europeos de la Universidad Libre de Bruselas y Diploma de Estudios Avanzados en Ciencia Política por el Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada. Ha sido investigador visitante en la Università degli Studi di Padova, en Sciences Po (París), en la University College (Cork) y en la Trinity College (Dublín). Está interesado en la participación y la representación política con perspectiva de género.

### **Raquel Vela Díaz**

Es profesora del Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Jaén y miembro del Grupo de Investigación «Políticas Territoriales de Empleo, Mercado de Trabajo y Derecho a la Inserción» de esta Universidad. En el año 2013 alcanzó el grado de doctora en Ciencias del Trabajo con la tesis doctoral presentada bajo el título *Empleo, trabajo y protección de las mujeres extranjeras en España: un enfoque de género de la política migratoria*. Ha participado como investigadora en diversos proyectos de investigación nacionales (I+D) e internacionales en colaboración con otras universidades como la Universidad de Granada y la de Málaga. Entre sus principales líneas de investigación destacan los estudios de género y mercado de trabajo, con diversas publicaciones al respecto, y con la presentación de Ponencias y Comunicaciones a Congresos Nacionales e Internacionales vinculadas a esta temática. Ha sido premiada con el Accésit del XVI Premio «Leonor de Guzmán» (2012) al rabajo presentado «*El empleo y la inserción sociolaboral de las mujeres extranjeras en España: análisis desde una perspectiva de género*» y con el premio a la mejor comunicación del Congreso Jurídico Internacional sobre formas contemporáneas de esclavitud celebrado en la Universidad de Granada (2014) titulada «*Explotación sexual, prostitu-*

*ción, economía sumergida e inmigración femenina en España: ¿Qué respuestas jurídicas a nuevas formas de servidumbre moderna?».*

### **Ana M. Porto Castro**

Es profesora titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2012 y coordinadora del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y Evaluación», en el que ha dirigido y participado en proyectos de ámbito nacional y autonómico sobre género y educación. Es miembro fundadora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género (CIFEX). Experta en metodología de investigación en educación, con amplia experiencia docente en la impartición de materias y cursos de formación. Entre sus más recientes publicaciones cabe citar *Trayectoria académica y profesional de las mujeres docentes e investigadoras del área de ciencias experimentales* (2012), *Formación de las mujeres, empoderamiento e innovación rural* (2015), *Women assess rurality - A tailored rural idyll* (2016) o *Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado* (2017).

### **M. Josefa Mosteiro García**

Es profesora contratada doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, Agente de Igualdad de Oportunidades y desde el año 2012 secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación. Es miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género (CIFEX). Forma parte del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación», en el que ha participado en proyectos de investigación sobre género y educación de ámbito nacional y autonómico. Experta en Metodología de Investigación y estudios de género, es autora del libro *Modelos del desarrollo académico-profesional de las mujeres* (2015) y de capítulos de libros entre los que cabe destacar *Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización* (2010) o *Liderazgo y género en la institución universitaria* (2017).

### **Dolores Castro Pais**

Doctora en Ciencias de la Educación y licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Es personal laboral de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia y participa en distintas Comisiones de Evaluación de la Calidad de centros y títulos universitarios nacionales e internacionales. Es miembro del Instituto de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Santiago de Compostela y del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación» en el que ha participado en proyectos de investigación sobre género y educación. Experta en Evaluación de la Calidad Universitaria, Liderazgo y Estudios de Género. Entre sus publicaciones cabe citar *Gender stereotypes perceptions among health vocational training students in Galicia* (2014), *Liderazgo y género en el sector financiero de Galicia* (2017).

### **Carmen Arnáiz Franco**

Profesora contratada doctora del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental e investigadora principal del grupo de investigación Biotecnología Ambiental, de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Sevilla. Doctora en Biología por la Universidad de Sevilla, realizó estudios predoctorales en el Laboratoire de Biotechnologie de l'Environnement, Institut National de la Recherche Agronomique, Narbonne (Francia). Ha participado en proyectos de investigación en temas de ingeniería ambiental y de innovación docente, en el ámbito internacional, nacional, autonómico y local, así como en colaboraciones con empresas. Toda esta actividad aparece recogida en diversas publicaciones, ponencias y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales e informes técnicos. Ha dirigido 29 proyectos fin de carrera, 13 trabajos finales de máster y una tesis doctoral, y actualmente está codirigiendo otras dos. Ha participado en estudios de análisis de riesgos laborales, centrándose en la influencia de riesgos químicos desde una perspectiva de género. Está interesada en la preocupante disminución de chicas que eligen estudios universitarios ligados a algunos ámbitos STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

### **Emilia Otal Salaverri**

Profesora titular de la Universidad de Sevilla. Licenciada en Ciencias Biológicas, continuó con estudios predoctorales en Berkeley, Estados Unidos desde 1988 hasta 1990. Realizó una estancia de tres meses en el Department of Chemical Engineering and Chemical Technology (Imperial College, Londres). Doctora en Biología en 1998. Desde 1999 es miembro del Grupo de Investigación Ingeniería de Residuos (TEP-142) de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Sevilla. Dentro de las líneas de investigación en las que ha participado, ha colaborado en tres proyectos europeos, tres nacionales, uno de la comunidad andaluza, dos de Cooperación para el Desarrollo y en múltiples colaboraciones con empresas. Todos ellos han abordado temas de interés medioambiental. Ha dirigido 39 proyectos finales de carrera, ocho trabajos finales de máster, un diploma de Estudios Avanzados y ha codirigido una tesis doctoral. Con esta trayectoria científica ha logrado contribuir a la comprensión de los mecanismos de la integra-

ción de los procesos físicos, químicos y biológicos en depuración de aguas de orígenes diversos en los que se han podido utilizar, como herramientas tecnológicas, subproductos industriales de bajo coste en los procesos de depuración. Ha participado en proyectos de innovación docente y en estudios de análisis de riesgos laborales, centrándose en la influencia de riesgos químicos desde una perspectiva de género.

### **Ventura Pérez Mira**

Doctora en Prevención de Riesgos Laborales (PRL) por la Universidad de Sevilla, técnico superior de PRL en Seguridad en el Trabajo, Higiene Industrial, Ergonomía y Psicosociología Aplicadas y coordinadora técnica de la Cátedra de PRL de la Universidad de Sevilla desde su creación en 2010. Es profesora asociada en el Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la Universidad de Sevilla, donde imparte docencia en PRL y se centra en aspectos como la Ergonomía y Psicosociología aplicadas, gestión de la prevención, cultura preventiva y mejora de condiciones de trabajo organizacionales, tanto en asignaturas de grado como asignaturas de máster de posgrado y cursos de especialización. Complementa su labor de profesora asociada como consultora profesional en PRL, especialmente en el área de Psicosociología, cuya actividad se ve avalada por sus más de diecisiete años de experiencia en este ámbito. Comprometida con la perspectiva de género desde 2010 cuando complementó su formación con el curso *La salud laboral desde la perspectiva de género*, impartido por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Ha desarrollado diversos trabajos finales de carrera y trabajos finales de máster centrados en la protección de trabajadores especialmente sensibles, becarios de investigación, etc., fomentando la igualdad entre hombres y mujeres, así como el uso del lenguaje no sexista. Asimismo, ha participado en diversas convocatorias de investigación y congresos sobre la perspectiva de género.

### **Fernando Vidal Barrero**

Profesor titular del área de Ingeniería Química. Ha sido director de la «Cátedra INERCO de Riesgos Ambientales y Seguridad». Desde su creación, en el curso 2009-10, es director de la «Cátedra de Prevención de Riesgos Laborales» de la Universidad de Sevilla. Desde 2015 es director del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la misma Universidad. Su actividad investigadora viene avalada por una intensa labor de participación en proyectos de investigación, en los que ha participado en más de 30 proyectos europeos, nacionales, autonómicos y con financiación privada. Fruto de esta actividad, ha publicado dieciséis artículos del primer cuartil en revistas internacionales de reconocido prestigio. Reseñar que ha codirigido cinco tesis doctorales, estando codirigiendo otras tres actualmente en desarrollo. Destaca entre ellas

la tesis doctoral defendida en 2017, *Desarrollo de una herramienta de evaluación de riesgos psicosociales*. En el campo de la Prevención de Riesgos Laborales (además de la tesis anterior) ha participado en 2 proyectos europeos, 5 publicaciones y 10 aportaciones a congresos. Como docente en la Universidad de Sevilla, coordina 5 asignaturas de Prevención de Riesgos y Seguridad Industrial, pertenecientes a 4 másteres y 9 grados impartidos en la Universidad de Sevilla.

### **Rafael García-Pérez**

Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, es especialista en Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico. Su área científica y docente se vincula a la construcción de sistemas y procedimientos de diagnóstico útiles para los estudios de Género, Tecnología y Educación. Participa desde el año 2000 en acciones de Género e Igualdad y permanece vinculado a grupos científicos y docentes feministas, ha desarrollado fundamentalmente trabajos de investigación y formación para la igualdad en las escuelas andaluzas. Ha participado en varios proyectos de I+D+i tales como: *TEON XXI*, dedicado al desarrollo de recursos digitales para la coeducación y el estudio de buenas prácticas; *Recuperando el control de nuestras vidas. Reconstrucción de identidades en mujeres víctimas de violencia de género*; *MAIA: las mujeres como tejedoras de las redes sociales* y *Violencias de Género 2.0*. También es Delegado de Prevención de Riesgos Laborales en la Universidad de Sevilla y miembro de la Sección Sindical PDI CC.OO. Actualmente es miembro de la Comisión de la Agencia de Evaluación AQU Catalunya, encargada de la inclusión de la perspectiva de género en el sistema universitario catalán.

### **Agustín Fleta González**

Profesor de Sociología de las Relaciones Laborales en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla y especialista en Metodología de la Investigación Sociológica. Además, y con especial relevancia para este libro, es Delegado de Prevención en la US y responsable del Área de Salud Laboral y Prevención de la Sección Sindical de PDI CC. OO.

### **Andrea Elizabeth Álvarez-Barias**

Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana), ha realizado estudios de posgrado en el Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla y ha desarrollado su trabajo final de máster sobre la temática de Prevención de Riesgos Laborales y, más específicamente, en el diagnóstico de la calidad de vida laboral, lo que la ha llevado a ser invitada por la Sección Sindical CC. OO. a colaborar en este estudio en coautoría.





# Presentación: Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN, ESTRELLA RUIZ-PINTO y LUISA VEGA CARO

## 1. El punto de partida: un contexto complejo

Son muchos los análisis que se han venido sucediendo en las dos últimas décadas sobre la estructura, funcionamiento y organización de la Universidad desde una perspectiva de género (Flecha, 2011; Folguera, 2010; Guil, 2016; Lopez-Francés y Vázquez-Verdera, 2014). Con más ahínco, desde la creación de las Unidades de Igualdad en el seno de las universidades entre cuyas funciones asumen la competencia de realizar diagnósticos en materia de igualdad en sus instituciones y elaborar planes para reducir la desigualdad y discriminación en su seno, promoviendo actividades de toda índole con este propósito. Pero cabe preguntarse si el resultado de estos análisis se toma como base de las decisiones que se adoptan y de las medidas que se articulan no solo en el seno de las propias universidades sino de las agencias y organismos nacionales y autonómicos que regulan su actividad. Muchos de estos análisis se han centrado en aspectos estructurales y organizativos de la institución, analizando la presencia y porcentaje de mujeres y hombres en distintos niveles, sectores y órganos de esta, pudiéndose constatar la persistencia de la brecha de género en el desarrollo de la carrera profesional en el ámbito universitario.

¿Cómo conciliar un proyecto personal y familiar con una carrera profesional altamente competitiva y feroz de ritmo intrépido y destino incierto? En una de las distintas estancias que he realizado a lo largo la última década en universidades extranjeras, la directora de un centro de investigación me reconoció que ninguna de las mujeres que como ella tenían más de 50 años y estaban en una posición de poder en su universidad habían tenido hijos y que su explicación no era otra que la dificultad añadida que habían tenido al incorporarse a un contexto

altamente masculinizado e insensible a las cuestiones de género. También me reconoció su empeño y el de otras colegas que ahora ostentaban cargos de dirección en facilitar que las jóvenes que se incorporaban en sus centros no tuvieran que hacer esta renuncia si no querían, es decir, que fuera su libre elección y no una elección forzada. Es evidente que la incorporación de las mujeres a la Universidad se ha hecho con mucho esfuerzo y renuncia por parte de las propias mujeres que han ido abriéndose camino en un contexto altamente competitivo y jerarquizado.

Uno de los hitos más reseñables en el camino hacia la igualdad en nuestro pasado reciente que afecta a una de las funciones y actividades más reseñables de la Universidad ha sido la asunción del *mainstreaming* en las políticas públicas (Astelarra, 2005; Bustelo y Lombardo, 2007), el cual se tradujo en la aprobación de leyes encaminadas a combatir la desigualdad estructural y social entre hombres y mujeres creando las condiciones necesarias para hacerlo, esto es, un marco legislativo que legitimara el cambio hacia otro modelo más equitativo.

Una de esas leyes fue la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres que supuso un hito legislativo relevante que obligó a la modificación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, originando cambios en normativas y protocolos en materia de formación universitaria. Pero la realidad después de diez años es que no se ha cumplido como tampoco los criterios recogidos en el protocolo de verificación de los títulos oficiales de grado y máster de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA), ni las normativas europeas sobre Espacio Europeo de Educación Superior (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Esto hace preguntarse por qué no se cumple esta ley y sus directrices con el mismo empeño que se ha puesto en el cumplimiento de otros decretos; ¿por qué a pesar de todo este esfuerzo realizado no se alcanza a vislumbrar la igualdad real en ciertos aspectos que se hacen muy patentes en la vida universitaria? Esto es lo que se aborda en este libro que trata de poner a debate esta cuestión a partir de datos recogidos en distintos contextos y ámbitos.

## 2. La docencia en clave de género

También encontramos cada vez más trabajos publicados que analizan y presentan evidencias y logros de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria, poniendo de relieve la indudable contribución de la teoría y análisis feminista en la construcción del conocimiento científico y, por ende, en su enseñanza (Díaz-Martínez y Dema, 2013; Donoso-Vázquez y Velasco, 2013; García-Dauder y Pérez-Sedeño, 2016; Rebollo-Catalán *et al.*, 2009). De este modo, y más allá de visibi-

lizar la contribución de las mujeres en las distintas disciplinas que ya en sí mismo supone un avance según el ámbito del que tratemos, la perspectiva de género en la docencia se plantea una revisión de los mecanismos de selección, organización y transmisión del conocimiento para reducir los sesgos androcéntricos en los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación insertos en las culturas universitarias.

Entonces por qué este libro y por qué ahora. Porque estos análisis que se suceden inspirados en el feminismo no se traducen ni incorporan en la cultura y organización institucional. No dejan de ser residuales en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación y la docencia y, por tanto, en la configuración de planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios.

Estamos en un momento clave de cambios sociales que demanda a las universidades responder a los nuevos desafíos de las sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas y es crucial plantear esta cuestión no solo para que no se olvide sino también para que en los pasos sucesivos que se vayan dando en esta materia se introduzcan los necesarios mecanismos de control y seguimiento del cumplimiento de la legislación y normativas para garantizar su efectividad y aplicación, siendo un aspecto clave la incorporación de personas expertas en materia de género en los comités encargados de la revisión y aprobación de planes de estudio.

La formación en género que reciben estudiantes universitarios sigue siendo algo residual y anecdótico, cuando la realidad nos grita la importancia y repercusión que tiene una falta de formación y conocimiento en esta materia en las actuaciones profesionales en diferentes ámbitos (judicatura, abogacía, psicología, medicina, educación, etc.) con graves consecuencias, en muchos casos, sobre la vida y bienestar de mujeres y niñas como así lo evidencian las múltiples y terribles formas de violencia que sufrimos y sus cifras (violencia de género, violencia sexual, etc.).

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que no se trata de una cuestión puramente ideológica sino de conocimientos disciplinares de los que hay que disponer (García-Pérez *et al.*, 2013; Macías, Gil-García y González, 2012). Cuando se trata de descubrimientos científicos probados y testados, seguir actuando sobre la base de falsas creencias es mala praxis profesional, y esto se produce por una dejación de funciones de las instituciones que tienen competencia en esta materia.

### 3. Estructura y contenidos del libro

Este libro se plantea como un punto de partida para el debate y reflexión sobre la presencia y naturaleza de contenidos científicos en clave de género en la formación universitaria, aportando evidencias

y argumentos para su inclusión. Para hacerlo, el libro se estructura en cuatro capítulos que abordan distintos enfoques de análisis en múltiples contextos, aportando cada uno piezas que ayudan a dimensionar el compromiso institucional de la Universidad y de la docencia universitaria, como una de sus funciones clave, con la igualdad mediante la inclusión de la perspectiva de género en los principios, competencias y contenidos de la formación que imparte a las futuras generaciones de profesionales.

El capítulo 1 desgana los distintos niveles de análisis que supone la inclusión de la perspectiva de género en la Universidad, aportando evidencias y datos que permiten atisbar en qué estado de progreso se encuentra la institución en esta materia. La tesis que sostiene la autora es que la perspectiva de género supone un factor de innovación en la cultura, práctica y organización universitarias que va más allá de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en cada nivel, sector y órgano de decisión. Esto, siendo una condición necesaria, no se muestra ni mucho menos suficiente para los cambios que el enfoque de género plantea.

El capítulo 2 nos muestra la necesidad de afianzar los estudios de género como parte central de la formación del alumnado universitario, dotándoles de las competencias y conocimientos necesarios para hacer frente a los numerosos retos que se están planteando en la sociedad actual en relación con las desigualdades y a las discriminaciones de género. Partiendo de un análisis previo en el que se constató la ausencia de contenidos especializados en género e igualdad de oportunidades, así como la falta de conocimiento del alumnado sobre estos temas, este capítulo presenta los resultados de un proyecto de innovación docente desarrollado en los títulos de grado de Recursos Humanos y Prevención de Riesgos Laborales en la Universidad de Jaén, que puede servir de modelo y guía para su desarrollo en otros contextos y titulaciones al aportar pruebas de la mejora de las competencias del alumnado cuando se incluyen contenidos y recursos de aprendizaje en materia de género.

El capítulo 3 hace un completo y original análisis de los planes de estudio de grado de Educación del sistema universitario gallego en materia de igualdad de género, descubriendo la escasa presencia de competencias y contenidos específicos sobre el tema. Además de aportar categorías para el análisis de género de los planes de estudio, el trabajo revela diferencias significativas en la presencia de contenidos y competencias de género en distintos planes de estudio, revelando el imaginario institucional sobre las distintas identidades profesionales y su ámbito de actuación.

El capítulo 4 aborda uno de los ámbitos de mayor preocupación actual en materia de género, como son las profesiones STEM, en cuyo campo la participación y el protagonismo de las mujeres y la configu-

ración de sus carreras profesionales son temas de gran atención académica y científica. La tesis que sostiene el trabajo gira en torno a la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria en estas áreas a través de asignaturas como el trabajo final de grado y el trabajo final de máster, representando una oportunidad única para adquirir una formación especializada sobre las implicaciones del ejercicio de la actividad profesional para la salud y bienestar de las mujeres cara a la prevención de riesgos laborales.

El capítulo 5 recupera algunas categorías de análisis propuestas en el capítulo 1, profundizando y aportando evidencias y pruebas que revelan la necesidad de una transformación profunda de la institución universitaria como organización con prácticas y dinámicas relacionales que perjudican el desarrollo profesional y calidad de vida laboral de las mujeres; es lo que los autores han denominado *riesgo laboral añadido por género*. Resultan sumamente sugerentes los resultados sobre el riesgo laboral percibido, así como el bienestar y malestar emocional que afecta de forma diferencial a hombres y mujeres influye en su calidad de vida profesional.

## Referencias bibliográficas

- Astelarra, Judith (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- Bustelo, M. y Lombardo, Emanuela (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa*. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra.
- Díaz-Martínez, Capitolina y Dema, Sandra (2013). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?». *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1): 71-88.
- Flecha, Consuelo (2010). «Una relación difícil: las mujeres y el poder». *Crítica*, 971: 46-49.
- Folguera, Pilar (2010). *Mujeres con voz. Voces desde el silencio*. Santander: UIMP.
- García-Dauder, Silvia y Pérez-Sedeño, Eulalia (2016). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Madrid: La Catarata.
- García-Pérez, Rafael, Sala, Arianna, Rodríguez-Vidales, Esther y Sabuco, Assumpta (2013). «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 17(1): 269-287.
- Guil, Ana (2016). «Techos universitarios de cristal blindados». *Investigaciones feministas*, 7(2): 25-39.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades.
- Lopez-Francés, Inmaculada y Vázquez-Verdera, Victoria (2014). «La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI». *Teoría de la Educación. Educación, Cultura y Sociedad de la Información*, 15(4): 241-261.
- Macías, Juana, Gil-García, Eugenia y González, Mar (2012). «Asignatura “Género y salud” en el Grado Universitario de Enfermería: minimizar creencias sexistas». En: Vázquez-Bermúdez, I. (coord.). *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional «Investigación y Género»*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rebollo-Catalán, María Ángeles, García-Pérez, Rafael, Vega-Caro, Luisa, Barragán Sánchez, Raquel y Buzón-García, Olga (2009). «Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje». *Cultura y Educación*, 21(3): 257-274.

# Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación

TRINIDAD DONOSO VÁZQUEZ

## 1. Resumen

En estos momentos de incertidumbre educativa sobre el paradigma de la educación superior, ¿cómo puede ser un motor de innovación la introducción de la perspectiva de género? Más aún cuando no sabemos a ciencia cierta de qué estamos hablando cuando hablamos de género o si es todavía válido o necesario este constructo.

Es posible que para una parte del mundo académico la perspectiva de género sea el cuento del «hombre del saco». Un ser que aparece por las noches y se lleva lo valioso de una casa. Para esa parte, el conocimiento científico puede verse tambaleado en su pureza y esencia si la Universidad acepta la introducción de la perspectiva de género; y los peligros, por ello, superan a las ventajas.

También es posible que sea una oportunidad de innovación o un motor de cambio.

## 2. Breve aclaración

Podríamos abordar la perspectiva de género como factor de innovación desde ámbitos muy diversos: la política, la economía, el mercado de trabajo, las instituciones, etc. En este escrito, voy a centrarme exclusivamente en la Educación Superior. He querido hacer esta aclaración para que se entienda que podríamos realizar un extenso análisis de los otros campos reseñados más arriba e incluso desarrollar el análisis en otros niveles del sistema educativo, ya fuera la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria o postobligatorio, e incluso la educación no formal o educación profesional.

En el título de este texto aparecen dos conceptos clave: *perspectiva de género e innovación*. Comencemos por el primero.

### 3. Primer nivel de la perspectiva de género: el modelo del déficit

*La prueba para saber si puedes o no hacer un trabajo no debería ser la organización de tus cromosomas.*

BELLA ABZUG, 1920

La perspectiva de género puede entenderse como análisis de las desigualdades entre hombres y mujeres a fin de visibilizarlas y subsanarlas.

En este sentido, la perspectiva de género alude a la deseada igualdad entre hombres y mujeres. Dicho de otra forma, las mujeres quieren tener los mismos derechos que los hombres, gozar de los mismos recursos, ser tratadas en igualdad de condiciones y poder estar en los centros de toma de decisiones al mismo nivel que los hombres.

A este planteamiento de igualdad hombres-mujeres no creo que pueda aplicársele el concepto de *innovación*, ya que es una petición del ser humano desde la revolución francesa, a partir de la cual se instauraron todas las democracias modernas. Una petición tan antigua no podría tratarse de innovadora. Es cierto que en esa petición de igualdad no estaban incluidas las mujeres, a las cuales se las olvidó porque prácticamente eran inexistentes, no en número, sino en valor social.

Esta conceptualización pertenece a mí entender a un *primer nivel* de la perspectiva de género, aquella que pretende incidir en las desigualdades de género existentes para nivelarlas. Sería adecuado hablar desde este primer nivel de integración de la perspectiva de género en Educación Superior, puesto que a lo único que aspira este enfoque es a introducir los ajustes necesarios en el sistema para eliminar los desajustes existentes. Veamos alguno de estos desajustes.

#### 3.1 Cumbres de vértigo

Más del 50% de estudiantes a nivel mundial son mujeres. La tasa de graduación en España es del 40% mujeres frente al 24% hombres, un patrón que se registra en la mayoría de los países europeos (50% frente al 32%) y de la OCDE (48% frente al 32%), con excepción de Japón (tasa de 48% hombres y 39% mujeres).



El 41,7% del personal docente e investigador (PDI) son mujeres. Este porcentaje se sitúa ligeramente por encima de la media de las universidades públicas españolas (36'1%), pero confirma la dinámica según la cual, a medida que se asciende en la estructura educativa, la presencia de mujeres es cada vez menor.

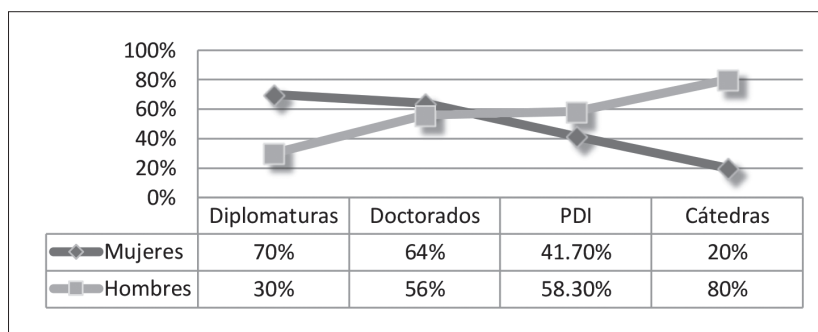
El doctorado es un grado de titulación dominado por los hombres (el 64% del PDI con doctorado), mientras que, a la inversa, la diplomatura lo es para las mujeres (70%).

La presencia de mujeres en los departamentos no es equitativa, sino que se da concentración según algunas áreas de conocimiento. Los departamentos con mayor presencia de mujeres son: Enfermería (91%), Química Analítica y Orgánica (66,7%) y Pedagogía (58,7%). Los que tienen menor presencia femenina son: Ingeniería Electrónica (9,1%), Ingeniería Mecánica (10,3%) e Ingeniería Informática (19,4%).

El 5,9% de los hombres son catedráticos universitarios, por solo un 2,1% de las mujeres. De hecho, 8 de cada 10 catedráticos de universidad (CU) son hombres. O, dicho de otro modo, por cada mujer catedrática de universidad hay 4 hombres de la misma categoría (Pastor, 2012).

A medida que aumenta el nivel de categoría en las universidades, los porcentajes de mujeres van disminuyendo. Es lo que se conoce como *gráfico de tijeras*, presente en toda la Unión Europea. En la figura 1.1 se observa cómo las mujeres decaen en la curva y los hombres ascienden, según la titulación y la categoría profesional.

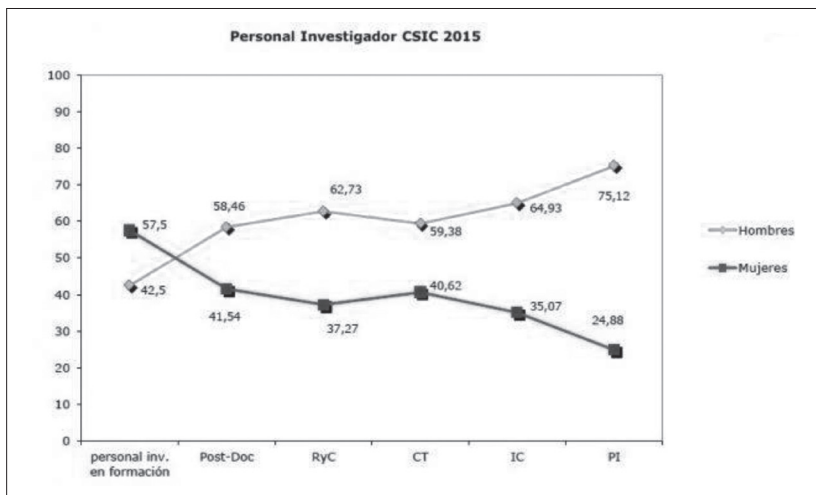
**Figura 1.1.** Porcentajes de mujeres y hombres según titulación y categoría profesional



Fuente: Instituto de la Mujer, 2010

El gráfico de la figura 2.2, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, también refleja esta situación: a medida que asciende el nivel, las mujeres científicas caen en picado.

**Figura 2.2.** Personal investigador por categoría y género.



Fuente: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2015

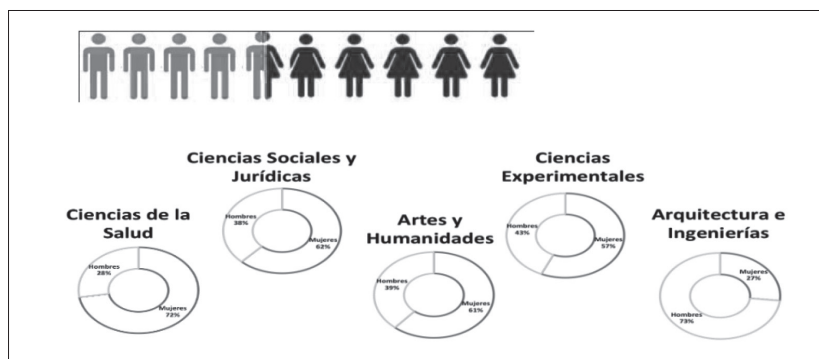
Estos gráficos de tijeras se mantienen en la Unión Europea desde las primeras recopilaciones que hicieron las universidades de datos diferenciados por sexo.

A esta casuística se la ha llamado *segregación vertical*. Nadie puede dudar de la valía en competencias y capacidades cognitivas de las mujeres que han copado las universidades y tienen éxito en ellas, pero cuando se trata de ascender, las mujeres reciben un frenazo considerable, frenazo que puede deberse a muchos factores. El resultado es una base con muchas mujeres y una cima ocupada por hombres.

### 3.2 Caminos vedados

Según datos del instituto nacional de estadística del curso 2010-11 por ramas de enseñanza, hay mayoría femenina entre el alumnado de nuevo ingreso de primer curso de grado como: Artes y Humanidades (60% mujeres), Ciencias Sociales y Jurídicas (61%), Ciencias (51%) y, muy especialmente, en Ciencias de la Salud (72%), lo contrario que en Ingeniería y Arquitectura (23%). El siguiente gráfico (figura 1.3) se obtuvo a partir de datos del instituto nacional de estadística para el año 2013.

**Figura 1.3.** Porcentaje de mujeres y hombres por grados universitarios.



Fuente: Elaborado a partir de datos de INE, 2013

La tabla 1.1 está extraída de la memoria de la Universidad de Barcelona para el año 2015. Al igual que con el gráfico de tijeras, no se obtienen grandes diferencias en el resto de las universidades para la proporción de mujeres en función de las disciplinas académicas.

**Tabla 1.1.** Porcentaje de hombres y mujeres por grados universitarios.

Rama académica	Mujeres	Hombres
Grado de Física	25,4%	74,5%
Grado de Ingeniería Informática	10,75%	89,25%
Psicología	76,6%	23,4%
Grado de Trabajo Social	85%	15%
Grado de Matemáticas	30,5%	69,5%
Grado de Economía	30,6%	69,4%

Fuente: Memoria de la Universidad de Barcelona, 2015

Las aspiraciones de las mujeres se orientan hacia disciplinas tradicionalmente femeninas. De una manera sorprendente, en las disciplinas tradicionalmente feminizadas van introduciéndose los hombres, mientras que en las disciplinas tradicionalmente masculinizadas apenas ha habido grandes cambios.

A esta otra casuística se la denomina *segregación horizontal*. Por algo que no acertamos a entender, las mujeres no transitan libremente por cualquier disciplina, sino que se constriñen a unas determinadas que asombrosamente les ha marcado el género con su dedicación a los cuidados.

Las repercusiones de estas dos casuísticas son que, una proporción importante de talentos con unas capacidades altamente demostradas por sus éxitos en el sistema educativo, no puedan ejercerlas al máximo. Ni en puestos de gestión ni en unas disciplinas determinadas. Desde el modelo del déficit esto representa una tara para la sociedad, que pierde capital humano, pierde oportunidades y pierde el coste que se ha invertido en una formación sin sacarle el máximo provecho.

### 3.3 Homofilia de género

La homofilia, una afinidad entre personas con atributos similares, parece ser un rasgo sociológico de la población de las sociedades humanas. La homofilia de género se ha demostrado que existe en las evaluaciones de los trabajos científicos cuando son sometidos incluso a interacciones de doble ciego, donde las personas revisoras del trabajo desconocen el sexo de la autoría. Aun así, existen más trabajos de mujeres que de hombres que son rechazados. Este homofilismo está dañando a las mujeres científicas, cuyo trabajo termina siendo pasado por alto, debido a sesgos negativos inconscientes. El fenómeno homofilia también es probable que no se restrinja a la revisión por pares de manuscritos, por lo que debe tenerse en cuenta para la evaluación de las subvenciones y las contrataciones. Este sesgo, afecta negativamente a la ciencia en su conjunto, ya que una mayor participación de las mujeres aumentaría la calidad de la producción científica (Helmer, 2017).

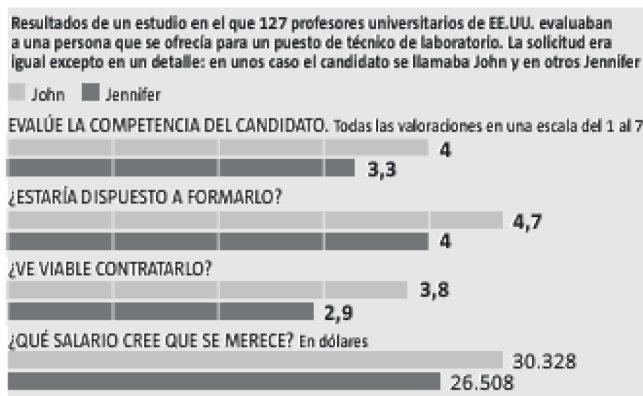
### 3.4 Sesgos en las evaluaciones de contratación

En un estudio de la Universidad de Yale (Moss-Racusina *et al.*, 2012), los investigadores enviaron a 127 profesores/as de seis universidades públicas y privadas de EE. UU. un currículum de un/a recién graduado/a para la candidatura de un puesto de jefe de laboratorio. El objetivo era que lo evaluaran y dieran su opinión sobre sus competencias, sus posibilidades de empleo y el sueldo que, a su juicio, merecía. En la mitad de los casos, los investigadores llamaron John al candidato, y en la otra mitad, Jennifer. Solo cambiaba el nombre, el resto –cartas de recomendación, nota media, actividades extracurriculares o experiencia previa– era idéntico. Sin embargo, las calificaciones de los profesores-jueces otorgadas fueron en todos los indicadores de mayor puntuación al currículum con el nombre masculino.

Los académicos puntuaban más alto y estaban dispuestos a ofrecer un salario mejor a un potencial candidato, a un puesto de laboratorio, cuando creían que el currículum que juzgaban era el de un hombre que cuando creían que era el de una mujer.

**Figura 1.4.** Sesgos de género en la evaluación de solicitudes de candidatos a un empleo.

### *Los hombres parecen más competentes aunque no lo sean*



Fuente: *La Vanguardia*, 1 de octubre de 2012

### 3.5 Olvidadas y expulsadas

Que la genealogía de la contribución de las mujeres a la ciencia se ha perdido en el olvido es un hecho demostrable. ¿Quién conoce nombres como Ada Byron, Mileva Maric o Sophie Germain? Cada una de ellas realizó una contribución a la ciencia considerable pero el mundo académico las olvidó. Y utilizar la palabra *olvido* es equívoco, porque quiere decir algo recordado y luego olvidado. En estos casos, como en el de muchas otras mujeres investigadoras, científicas, creadoras de conocimiento, nunca han sido recordadas. Nunca han existido. Algunas de estas científicas podrían haber sido merecedoras de un Premio Nobel, Premio Nobel que en ocasiones ganaron sus compañeros de laboratorio o de investigaciones.

En 1993 Margaret Rossiter definió lo que bautizó como *efecto Matilda*, en honor a Matilda J. Gage, sufragista neoyorkina de finales del siglo XIX que identificó y denunció la invisibilización de las mujeres y sus méritos en otros contextos (incluso en la propia Biblia). El efecto Matilda es la atribución de las ideas y aportaciones hechas por mujeres a hombres de su equipo de investigación (Martín, 2012). Rossiter ofrece una larga lista de ejemplos de científicas a las que el sistema de recompensas de la ciencia trató injustamente por su sexo. Las contribuciones de Lise Meitner al descubrimiento de la fisión nuclear o de Rosalind Franklin al de la estructura de doble hélice del ADN, por ejemplo, no

fueron reconocidas en su momento, aunque sus colegas varones recibieron sendos premios Nobel por ellas (González, 2015; Ruiz, 2017).

El efecto Matilda es una variación del efecto Mateo en la ciencia, denominado así por el sociólogo Robert K. Merton. En el Evangelio según San Mateo (25, 14-30), la parábola de los talentos se cierra con una lección inquietante: «A todo el que tiene se le dará y le sobraré, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará». Aunque este efecto puede encontrarse en cualquier ámbito de la vida humana, Merton señaló el modo en el que funciona en la ciencia: concentrando cada vez más recursos en forma de mejores puestos de trabajo, financiación, publicaciones o premios en manos de aquellos investigadores que ya han alcanzado reconocimiento, y dificultando que los investigadores que empiezan accedan al sistema de recompensas. Las mujeres son ampliamente vulnerables al efecto Matilda, porque está naturalizado en el sistema que las mujeres no «hagan ciencia».

La historia cuenta con un buen número de mujeres que trabajaron al lado de los hombres que después se llevaron el premio, quedando el trabajo de ellas silenciado. Muchas mujeres por méritos propios deberían haber tenido un Premio Nobel. Solo 49 mujeres han sido galardonadas en la historia de estos premios, de un total de 561 Premios Nobel que han sido entregados.

### 3.6 Discriminación y violencia

Por último, la punta del iceberg de todas estas discriminaciones es el acoso que sufren las mujeres en la Universidad. En el estudio de Igareta y Bodelón (2013), el 21 % de las chicas afirman sufrir acoso sexual de manera frecuente. Este estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona es un indicador de lo que ocurre en el resto de las universidades. Además, el 98 % no sabe que la Universidad cuenta con servicios para gestionar estas situaciones, tal es la naturalidad con que se vive que las mujeres estén sometidas a vejaciones.

### 3.7 La impermeabilidad del sistema universitario al tema género

El repaso a los desajustes del sistema en cuanto a tratar igual a mujeres y hombres no acaba aquí. Este es un repaso general que no ahonda en muchas especificidades, sino que basta para demostrar que una introducción de la perspectiva de género en la Universidad es urgente.

La Universidad tiene, además, algunas características que la hacen «impermeable» a ajustes por razón de género. Una perversidad del mismo sistema.

Una de estas características es la creencia de que en las élites no puede existir discriminación. El mundo universitario es la élite del sistema

educativo y quienes egresan de ella aspiran a situarse en puestos clave en la sociedad. Las élites no pueden ser discriminadas. Se está leyendo el «género» como la variable «clase» o la variable «nivel educativo» o «posición social». Cuando el género es una variable de discriminación ahistórica y que solo recientemente hemos aprendido a distinguir. Esta creencia permite enterrar todos los desajustes del sistema para discriminar a las mujeres. Y muchas mujeres se prestan a ello, porque, después de años de estudio y trabajo intelectual y con unas aspiraciones profesionales elevadas ¿quién quiere percibirse como discriminada?

El fenómeno llamado *espejismo de la igualdad* (Valcárcel, 2008) que pretende explicar la presunta situación de igualdad formal que la sociedad percibe, pero que desgraciadamente no se ajusta a la realidad, es otro de los mecanismos de impermeabilidad del sistema. Es decir, la falta de sensibilización en las cuestiones de género, la corrección política y los códigos heteropatriarcales más sutiles que hoy en día se aplican (el sexismo cada vez parece más diluido y pasa más desapercibido, pero sigue siendo igual de penetrante), hacen que el profesorado y la Universidad en conjunto no se preocupe por detectar presuntas prácticas discriminatorias y piense que la igualdad ya está conseguida, pero en realidad ante lo que nos encontramos es un nuevo sexismo más naturalizado y, en consecuencia, con un mayor grado de invisibilidad.

El mundo universitario tiene, también, unas peculiaridades propias para enfrentarse a las estadísticas y las reclamaciones que evidencian estos desajustes. Siguiendo en la misma línea de las «élites discriminadas», cuando aparecen estadísticas sobre doctorados, posiciones de poder, etc. se atribuyen a educación anterior: expectativas familiares, orientación en los estudios, etc. Pero en contraposición a esto, existe la pseudocreencia de que el alumnado universitario está libre de estereotipos de género gracias a su historia educativa (Ballarín, 2009). Contradicciones que no pueden explicarse.

La atribución de las estadísticas a las elecciones voluntarias que se realizan, o a la incorporación tardía de las mujeres al mundo académico y laboral público, se concluye con la aseveración de que el tiempo se encargará de equilibrarlo todo. Nada más lejos de la realidad.

Considerando que, a este ritmo [con un esfuerzo deliberado y consciente y aplicando políticas compensatorias] habrá que esperar hasta 2038 para alcanzar el objetivo consistente en que la tasa de empleo de las mujeres sea del 75 %, y que la igualdad salarial se hará realidad en 2084; que es posible lograr la igualdad de representación en los Parlamentos nacionales, en las instituciones de la UE y en los consejos de administración de las empresas europeas antes de 2034, pero el reparto igualitario de las tareas domésticas no sería una realidad hasta 2054. (Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género, 2013)

Otro factor es que el número de mujeres en estudios universitarios crea una «cortina de humo» para ocultar las discriminaciones, con la falsa impresión de que la representación implica reconocimiento.

El sistema universitario se sacude su responsabilidad en estos temas. Procura que las miradas de estos desajustes recaigan sobre la sociedad, el sistema educativo, las familias, etc. Y este es uno de los grandes problemas de la Universidad, el sentirse a «salvo» de las discriminaciones. La ciencia es «neutra», «objetiva» y no está «sometida a creencias», por lo cual en la Universidad no hay lugar para la mugre. Falsos axiomas, tanto los atribuidos a la ciencia como los atribuidos a la impermeabilidad de la Universidad a todo lo que ocurre en la sociedad.

El modelo del déficit ahonda en las problemáticas y dificultades de las mujeres en las instituciones universitarias: el techo de cristal, las expectativas frustradas, el acoso sexual, la invisibilidad ante los colegas masculinos, las dificultades de conciliación familia-trabajo, los procesos de exclusión en la promoción profesional, etc. (Donoso, Montané y Pessoa, 2014).

### 3.8 Repercusiones e impacto del modelo de déficit en la Universidad

Algunas de las repercusiones las hemos apuntado ya: desperdicio de capital humano y social y pérdida económica por ello. Otras son las expectativas frustradas de una parte de la población y la ausencia de democratización de las instituciones.

¿Y las repercusiones simbólicas? La autoridad científica se percibe como fundamentalmente masculina. Existe un filtro de valoración de las profesoras: la valoración que hace el alumnado del profesorado depende de su percepción socialmente prestigiosa; se otorga menos autoridad científica en el aula a las profesoras, algo que queda reforzado por la segregación vertical y horizontal y por los estereotipos de género y las cualidades atribuidas a cada sexo. Por último, la salida profesional de investigación y docencia académica es más masculina que femenina (Verge, 2014).

Este modelo pone en duda la legitimidad de la Universidad, sus finalidades y objetivos. Su principio de utilizar al máximo las competencias de todas las personas. Su capacidad de influir en la sociedad para producir cambios.

Exigir que se introduzca el primer nivel de la perspectiva de género en la Universidad es simplemente exigir que se cumplan los derechos humanos fundamentales, que se respete la Constitución y que la Universidad actúe como parte de un estado de derecho. ¿Por qué no se hace? ¿Por qué las mujeres en las universidades no se movilizan en masa para exigir inmediatamente que los desajustes del sistema se



solucionen? ¿Por qué el sistema sigue aportando dinero a las universidades públicas que mantienen una clara discriminación hacia uno de los sexos? ¿Por qué la ciudadanía que paga las matrículas de sus hijas no exige una actuación inmediata?

Solo podemos contestar a estas preguntas desde el convencimiento de que las creencias y pensamientos que conducen a la discriminación por razón de sexo y género están profundamente arraigados, creencias que se perpetúan y reproducen socialmente. Que en las instituciones de Educación Superior todavía no sea una realidad lo que hemos querido llamar *primer nivel de la perspectiva de género* no es de recibo en estos momentos en nuestra realidad.

El European Research Area Board (ERAB) dice que:

Europa necesita una ciencia y una innovación excelentes para hacer frente a los Grandes Retos. Se necesitan todos los recursos. Independientemente del género, la raza o la edad, el Espacio Europeo de Investigación debe utilizar todos los talentos disponibles y para ello debe recurrir a instrumentos específicos. La Unión Europea debe pedir activamente a los estados miembros que: 1) desarrollen una Educación Superior de manera que la ciencia y la tecnología sean atractivas para todas las personas; 2) apliquen medidas para ayudar a la vida cotidiana de las mujeres con cargas familiares que quieren desarrollar una carrera científica; 3) exijan a sus instituciones científicas que adopten planes y estrategias para incrementar la presencia de mujeres entre su personal científico y la monitorización de estos planes; 4) a igualdad de méritos, el o la candidata que pertenezca al sexo menos representado tendrá prioridad en el acceso a recursos y puestos; 5) la Comisión Europea debería asegurar una representación adecuada de mujeres en todos los comités bajo su responsabilidad. (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2011)

Abundan los estudios y documentos de diagnóstico de la realidad y estrategias de acción,<sup>1</sup> pero la realidad sigue presentando los desajustes esbozados más arriba.

Ahora bien, la introducción del primer nivel de la perspectiva de género en la Universidad produciría un cambio en la institución, sí, pero a mi entender es una innovación muy pequeña. En realidad, lo que se haría sería redecorar la casa. La estructura queda intacta, no tiene que cambiar para que todas y todos los miembros de la comunidad tengan igualdad de trato y derecho.

1. La información en este punto es extensísima, excede este capítulo, algún ejemplo podría ser el siguiente documento: Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). Cambio estructural de las Instituciones científicas: impulsar la excelencia, la igualdad de género y la eficiencia en la investigación y la innovación. [http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MI-CINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cambio\\_estructural\\_instituciones\\_cientificas.pdf](http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MI-CINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cambio_estructural_instituciones_cientificas.pdf).

Con la superación de este modelo lo único que nos espera a las mujeres es «entrar con cortesía», a decir de Valcárcel (2008). Esto es, una petición de acceso y trato para las mujeres que antes no habían tenido, una reforma sin desafiar las estructuras de conocimiento, ni la cultura dominante, ni los valores.

Pero exigimos que sea una realidad ya. Desde hace años, la Unión Europea plantea la igualdad entre mujeres y hombres como un derecho fundamental, un valor común a todos los Estados miembros y una condición necesaria para alcanzar los objetivos de crecimiento, trabajo y cohesión social. Como dice la UNESCO (Grünberg, 2011), los roles rígidos y estereotipados impiden a todos, mujeres y hombres, realizar su potencial al máximo y va contra el principio de una democracia participativa.

## 4. Segundo nivel de análisis: la perspectiva de género como factor de innovación

*Objetividad es el nombre que la sociedad patriarcal da a la subjetividad masculina.*

ADRIENNE RICH, 1976

No es posible adentrarse en el *segundo nivel* de la perspectiva de género sin hacer alusión al feminismo. Ha sido el feminismo el que ha posibilitado la elaboración de conceptos teóricos y el análisis de la realidad que permite una nueva manera de ver la Universidad.

Ha sido el movimiento feminista quien ha dotado el concepto de *género* de la fuerza descriptiva, analítica, interpretativa y subversiva que tiene. Conocer y valorar lo que ha representado y representa el movimiento feminista parece necesario para poder asumir e integrar la perspectiva de género. «*En este sentido puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención*» (Amorós, 1998: 22 en Cobo, 2008).

Es cierto que el primer nivel de la perspectiva de género también es fruto de la actuación feminista. Pero es en este segundo nivel donde se despliega toda su fuerza creativa.

La perspectiva de género hace referencia al posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos

materiales, económicos, públicos e ideológicos. Esta normatividad social alude también a una jerarquía de valores, estructurados de mayor a menor importancia y de mayor a menor valor –valores masculinos ligados a la ambición, el poder, el éxito, la conquista, la utilidad y valores centrados en las relaciones, las vivencias, los deseos–, donde los primeros conforman las relaciones no solo sociales sino también con el entorno y los seres inanimados y los segundos quedan circunscritos al ámbito doméstico, pero que, sin duda, representan una fuente de cohesión imprescindibles para la vida y mayor grado de sostenibilidad. Entre ellos el valor del cuidado (Donoso y Velasco, 2013).

Este segundo nivel pone en duda la estructura social patriarcal moderna, basada en la dicotomía de la esfera pública y privada:

- ▶ Reconoce la diversidad de las mujeres y sus experiencias. Construye un nuevo sujeto de derechos, un sujeto que no se caracteriza por lo que le hace falta con respecto al modelo, sino por ser una parte más del nuevo modelo de ciudadanía.
- ▶ Incorpora a la ciudadanía, la red de relaciones, los *valores* y las capacidades desarrolladas por las mujeres. No es un mecanismo para definir nuevos mecanismos de privilegio, sino para destruirlos (Heim y Bodelón, 2010).

En el segundo nivel, hombres y mujeres no quieren recibir una educación, «para entrar en posesión de actuar como receptáculo o contenedor, para aceptar como autoridad o verdad lo dado», quieren reclamar una educación para «considerarse el legítimo dueño», negarse a dejar que los demás elaboren la forma de pensar, hablar, y nombrar para cada persona (Rich, 1979).

Todo esto requiere transformar las prácticas educativas en la Universidad. Requiere transformar las conciencias de futuros profesionales y hacerlos permeables a las relaciones generizadas que van a encontrarse en los futuros puestos de trabajo.

La elección de enseñar un conjunto de valores, ideas, suposiciones e informaciones, y, al hacerlo, omitir otros valores, otras ideas, otras suposiciones y otras informaciones, se convierte en un acto político.

Incluir a las mujeres como objeto y como sujeto del conocimiento, su historia, su genealogía, sus saberes, las perspectivas de sus miradas, es una especie de declaración política. Si las opciones elegidas para introducir en el currículum excluyen a la mitad de la humanidad, las mujeres, también es una declaración política.

No debemos olvidar que la educación gobierna el destino de muchas personas y les ofrece una clase particular de futuro, con unas expectativas de realización profesional y unos logros determinados.

## 4.1 La auténtica innovación

Estamos hablando con este segundo nivel, no de redecorar la casa, sino de reformar la estructura. No se trata de integrar a las mujeres en las instituciones universitarias, lo que parece implicar que el cambio curricular con perspectiva de género sigue algún patrón sencillo, cuando en realidad, una perspectiva de género no puede simplemente ser asimilada en el plan de estudios tradicional o dominante. La etiqueta de integración trivializa estos estudios, dan a entender que las mujeres hemos estado «fuera de», y ahora entramos «dentro», y que solo queremos acceder. El término *integración* implica que hay una corriente principal y que, mediante la introducción de la perspectiva de género, no habrá cambios sustanciales en el plan dominante (Andersen, 1987).

Por lo tanto, no se trata de integrar, se trata de engendrar las disciplinas, de crear pedagogía, de cuestionar las políticas universitarias y el sistema. Los estudios feministas se basan en el supuesto de que la exclusión de las mujeres conduce a afirmaciones distorsionadas, parciales y falsas del conocimiento científico.

Un currículum generizado propone la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres y la construcción de nuevos conocimientos a partir de esta experiencia.

- ▶ La adquisición del ejercicio profesional por parte del alumnado pasa por explicar la historia de la disciplina; esta historia incorpora las relaciones de cada profesional con otros agentes, aquellos a los que alude la profesión o quedan incluidos en su ámbito.
- ▶ Los estudiantes deben conocer las acciones profesionales y actitudes atravesadas por el género que se establecen en una profesión específica entre, por ejemplo, un profesor y su alumnado, el médico y su paciente, la persona especialista en ingeniería y su cliente, etc.
- ▶ También han de conocer el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género: cuáles son las jerarquías profesionales generizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral-personal-familiar, etc.

Si estos elementos no se incorporan o se desconocen, la realidad sobre la que se aplica esa profesión queda amputada (Donoso, Montané y Pessoa, 2014).

La introducción de la perspectiva de género en la Universidad representa un cambio estructural a todos los niveles: política universitaria, distribución de recursos, gestión de presupuestos, puestos de trabajo, organización del tiempo, etc. Pero aquí voy a centrarme en dos de los tres pilares de la Universidad; la docencia y la investigación.

Por lo tanto, el género es una categoría analítica subversiva (Cobo, 2008), que busca romper con las estructuras establecidas a partir de la cual se estructura la sociedad en jerarquías de poder. Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros.

Los trabajos de Donoso, Montané y Pessoa, (2014) y de Bolaños y Jiménez (2007), desarrollan algunos elementos significativos para introducir la perspectiva de género en Educación Superior. Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos conceptuales sobre las relaciones de género, en conocimientos no sometidos a la distorsión sexista, en metodologías didácticas no sesgadas por el género, en la identificación de elementos culturales que tienden a la dominación, en estrategias didácticas para el cambio y en la deconstrucción de identidades atravesadas por el género.

Tres aspectos deben considerarse para la transformación de una disciplina que incorpore la perspectiva de género (Grünberg, 2011):

- a) aspectos profesionales de la disciplina,
- b) conocimiento de la generización de la disciplina,
- c) producción y aplicación de los resultados de investigación de la disciplina.

#### *Elementos de los aspectos profesionales de la disciplina*

Incluye el análisis y desarrollo de la propia carrera profesional; historia de la disciplina desde el punto de vista del género; cuestiones históricas sobre la accesibilidad de las mujeres a determinados estudios universitarios y profesiones específicas; análisis de las profesiones feminizadas (por ejemplo, las profesiones de salud pública, Fisioterapia o Enfermería); así como, discutir el porcentaje de mujeres y hombres en carreras específicas y sus causas subyacentes (¿por qué estamos asistiendo a una disminución de la proporción de hombres en las ciencias de rehabilitación? ¿Por qué los hombres dominan en los programas de grado y trabajos en Ciencias Naturales e Ingeniería?). La mirada de género en el análisis de las profesiones supone tener en cuenta la persona y el nivel social e institucional, con el fin de demostrar la generización del trabajo.

Incluye sensibilizar al alumnado en relación con los roles de género y con los estereotipos existentes en su disciplina y animar a la reflexión sobre las futuras actividades profesionales y visibilizar la importancia del género en la vida profesional.

Algunas preguntas que podrían plantearse para analizar las relaciones de género dentro de un campo profesional específico son: ¿Cuáles

son las consecuencias de un alto porcentaje de mujeres y hombres en un campo profesional específico?; ¿existen jerarquías profesionales?; ¿cuáles son las relaciones de poder en las profesiones?; ¿cómo se han configurado culturalmente estas relaciones de poder?; ¿cómo deberían diseñarse las políticas de personal?; ¿difiere la remuneración de los empleos llamados de las mujeres y los trabajos de hombres?; ¿cuál es el equilibrio entre el trabajo y la vida familiar o personal?; ¿cuáles son los sesgos de género en la bibliografía o el lenguaje?

Solo si los aspectos profesionales de una disciplina se consideran en el plan de estudios, el alumnado puede adquirir los conocimientos sensibles al género necesarios para que su incorporación al mundo profesional no sea sesgada. De este modo, al finalizar sus estudios, los y las estudiantes podían ser capaces de evaluar su práctica profesional desde una perspectiva de género.

### *Roles de hombres y mujeres en la universidad y el mundo académico*

Partiendo de una crítica a la ciencia, el alumnado ha de trabajar en detectar sesgos de género en su disciplina, que aprendan a cuestionarse qué se investigó, quien publicó, cuándo y por qué. Poner el foco en lo androcéntrico de las disciplinas, tanto en su construcción, como en su desarrollo y aplicación práctica. ¿Qué objetivos del curso están relacionados con el género? Esta pregunta solo puede ser respondida en el contexto particular de cada disciplina. Es un desafío para el profesional el ahondar en cómo su disciplina se relaciona con los temas de género. Algunos ejemplos de preguntas que podemos hacernos en función de la disciplina son (Grünberg, 2011):

- ▶ Estudios literarios/culturales y lingüísticos:
  - ¿Los estudiantes están capacitados para reconocer y reflejar la importancia de la categoría de género (también en relación con las categorías como la raza, la etnia, la sexualidad y la clase) en las formas culturales de representación (especialmente literatura y cine)?
  - ¿Son conscientes de las jerarquías de género en el lenguaje?
- ▶ Farmacia:
  - ¿Los estudiantes conocen que deben tenerse en cuenta las diferencias de sexo/género con respecto a la salud y la enfermedad?
  - ¿Estudian los efectos de los medicamentos y cómo estas diferencias afectan a la prescripción y uso?
  - ¿Conocen las diferentes funciones con relación a la salud en la familia que tradicionalmente tienen mujeres y hombres?
  - ¿Conocen las diferentes conductas relacionadas con la salud?

- ¿Sabían evaluar estas diferencias en cuanto a sus causas y consecuencias?
  - ¿Sabían evaluar el tratamiento diferenciado por género para el asesoramiento a hombres y mujeres en las farmacias?
- ▶ Derecho:
- ¿Ha analizado el alumnado los déficits en la legislación con respecto a la necesidad de la justicia de género y la inclusión?
  - ¿Se visibilizan las percepciones, prejuicios, estereotipos de género en la aplicación y administración de la justicia?
  - ¿Se ofrece toda la información sobre la legislación importante para situaciones típicas de la vida y la coexistencia de hombres y mujeres?
  - ¿Se ha estudiado toda la información sobre las posibilidades y limitaciones de la maquinaria de igualdad del estado y de las instituciones internacionales para la creación de la justicia de género?
- ▶ Arquitectura:
- ¿Se ha trabajado el conocimiento de las diferentes experiencias de mujeres y hombres en la profesión de arquitectura, tanto en nuestros días como en otros contextos históricos?
  - ¿Se ha trabajado el conocimiento de las influencias (explícitas e implícitas) que las construcciones culturales de género han tenido sobre la planificación, la construcción y la percepción de los edificios y las ciudades?
  - ¿Tienen conciencia de que la arquitectura (incluyendo el diseño de edificios, diseño de interiores y diseño de producto) y el urbanismo (incluyendo estrategias para el diseño y la expansión, renovación urbana y la contracción urbana) pueden ser vistos como una reproducción de las relaciones de género?
  - ¿Conocen las formas en que los diferentes grupos perciben cuerpos en el espacio (por ejemplo, la moral, el sentido de la vergüenza, etc.) y cómo influyen estas actitudes en la planificación y utilización de los edificios y ciudades en diferentes culturas?
- ▶ Biología:
- ¿Es consciente el alumnado de que los paradigmas biológicos y los supuestos básicos contienen diferencias de género basadas en dicotomías, como cuerpo/mente, naturaleza/cultura y pasividad/actividad, y que están dispuestos en un orden jerárquico codificado en el género?
  - ¿Y cómo estas categorías genéricamente codificadas constituyen principios que influyen a las y los biólogos y guían sus perspectivas y valores?

- ¿Saben que estos paradigmas y supuestos han demostrado ser constitutivos del pensamiento biológico, estableciendo un marco en el que se plantean cuestiones científicas, explicaciones aceptadas y respuestas encontradas?

### *Producción y aplicación de los resultados de investigación de la disciplina*

El tercer aspecto atañe a una perspectiva sensible al género en los procesos de producción y aplicación de los resultados de investigación. Cada disciplina debe examinar su producción de conocimiento y aplicación de los resultados de una manera consciente al género. En particular, en ámbitos como la ingeniería, en el que la idea que predomina con frecuencia es que la construcción de una máquina no tiene nada que ver con el género, el análisis de los resultados de investigación a través de una lente de género puede contribuir a demostrar la importancia del género en todas las áreas académicas y sociales.

Si algo se produce en la ciencia, la perspectiva de género se ha de considerar tanto en la producción como en la utilización de este producto. Los medicamentos recetados deben ser probados con relación a los diferentes efectos fisiológicos que pueden tener en las mujeres como en los hombres, las casas deben incluir una amplia cocina lo suficiente como para permitir hacer juntos el trabajo de casa, y se deben hacer coches para satisfacer las diferentes demandas físicas.

Estos ejemplos anteriores se han tomado del libro de Grünberg (2011): *From gender studies to gender IN studies: case studies on gender-inclusive curriculum in higher education*, cuya lectura aconsejo.

La característica androcéntrica del conocimiento científico (Harding, 1996; Haraway 1995), sus enfoques dicotómicos y el pseudouniversalismo de sus planteamientos han sido ampliamente debatidos. La senda de la academia ha sido transitada por hombres, quienes consideraban qué era importante y relevante. Este hombre en abstracto ha establecido tanto la agenda de la investigación como los paradigmas que la sustentan. ¿Tienen las mujeres intereses diferentes por el hecho de ser mujer? Esta no es la cuestión que debe debatirse, sino reconocer que las mujeres han tenido y tienen una posición histórica y social diferente con unas tradiciones y roles y unas experiencias vitales que han sido olvidadas por la academia. Pocos estudios reaccionarán hoy día contra esta afirmación, pues es sabido que en el proceso epistemológico de las disciplinas, el modelo ideológico basado en un abstracto universal masculino, blanco y occidental, ha guiado prácticamente toda la producción de saber. La cuestión es cómo desembarazarse de esta tradición.

[...] las feministas comparten un profundo escepticismo respecto a los enunciados universales (o universalizadores) sobre la existencia, la natu-



raleza, la fuerza de la razón, el progreso, la ciencia, el lenguaje y el «sujeto/yo» [...] Objetividad frente a subjetividad; el científico, como persona que conoce (Knower) frente a los objetos de su investigación; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo: en todos estos casos, el primer elemento se asocia con la masculinidad y el último con la feminidad. (Harding, 1996)

La creación de una práctica pedagógica con perspectiva de género significa no solo incorporar las experiencias, expectativas y vivencias de las mujeres en el plan general de estudios, sino también contrarrestar los aspectos racistas, sexistas y de prejuicios culturales que pueden encontrarse en un plan de estudios tradicional.

Para construir conocimiento nos basamos en teorías y hechos acumulados con anterioridad y en la realidad social de la cual se nutre el conocimiento para comprobar o elaborar nuevas teorías. Estos marcos teóricos deberían revisarse descontaminados de sesgos androcéntricos y el análisis de la aproximación a la realidad social debería realizarse con una mirada a las diferencias que marcan el devenir de hombres y mujeres.

La documentación relacionada con las expectativas diferentes de hombres y mujeres, sus procesos de aprendizaje, sistemas de evaluación que responden mejor a unas y otros, etc. es abundante; al igual que también lo son las guías y materiales sobre cómo introducir la perspectiva de género en la Universidad.<sup>2</sup>

También contamos con estudios empíricos de aspectos más específicos que los que hemos ido describiendo. Por ejemplo, según Younger y Warrington (2002), en un estudio con alumnado de secundaria, las chicas responden mejor a pedagogías no directivas, propician un ambiente más colaborativo y cooperativo en el aula, mientras que los chicos necesitan más dirección, persuasión y refuerzos constantes. Las investigaciones sobre estilos de aprendizaje y género se han realizado también en muestras universitarias. ¿Se recogen o se hace eco la Universidad de estos resultados para adaptar su práctica educativa?

La respuesta es un no rotundo. La introducción de la perspectiva de género sigue ligada al voluntarismo de unas pocas profesoras y todavía menos profesores que con insistencia, a pesar de los obstáculos de todo el ambiente, siguen empeñadas en que la Universidad no puede seguir ajena a los temas de género porque la transformación que implica no solo sería buena para las mujeres, sino para todos los hombres que la conforman y para la sociedad en su conjunto.

2. Algunas de estas guías son:

Martínez Moscoso, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de Trabajo*. Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios de Género. Unidad de igualdad.

Universidad de Vigo (2014). *Guía de apoio para introducir a perspectiva de xénero na docencia da universidade de Vigo*. Universidad de Vigo.

## 5. El pánico del cambio

*La oposición masculina a la independencia femenina es quizás más interesante que la independencia en sí.*

VIRGINIA WOOLF, 1929

Existe una especie de pánico a la feminización de la academia; más exactamente, a la aparición y desarrollo de los estudios de mujeres. Se oyen discursos del tipo: «Las feministas se están apoderando de la academia», y que este hecho es responsable en parte de la desestabilización de la sociedad y de la crisis de la masculinidad. Se ha acusado a la introducción masiva de los estudios de género de devaluar la academia. Se les ha acusado de insistir en puntos que son menos importantes que otras discriminaciones que sufren los seres humanos. Esto es una manera de enfrentar a grupos vulnerables entre sí y de entrar en el juego de comparar discriminaciones, un juego donde solo pueden salir ganando los que siguen dominando. Ocultar este hecho hace aparecer a la clase y al pensamiento dominante como víctimas.

Hay una identificación negativa y estigmatizante de las temáticas de género, considerándolas como no importantes e innecesarias para trabajarlas en la Universidad.

La alusión al *tiempo* como un factor decisivo para no innovar desde este campo se añade a algunas de las excusas que se dan.

Se alude al movimiento feminista como «ideológico», mientras que no se admite ni se cae en la cuenta de que los estudios basados en la cultura dominante también parten de una ideología. Una ideología que se asume tácitamente, cuyos paradigmas son invisibles y de los que se participa de ellos inconscientemente.

Este pánico es simplemente la resonancia en la academia de lo que está ocurriendo en la sociedad. El discurso indiferente, pero en ocasiones violento que acompaña a las propuestas feministas en la academia, son una manifestación de la ideología patriarcal. El patriarcado tiene una extensión universal y con un gran potencial de flexibilidad y adaptación. Esa capacidad de adaptación y flexibilidad es la que se manifiesta en tiempos de crisis, donde se recrudece su discurso.

Según algunas autoras, las convulsiones sociales de la primera década del siglo XXI, entre las que cabe situar el atentado a las torres de Nueva York, fomentaron una rebelión simbólica para acabar con el sueño feminista (Cobo, 2011). Se ha producido una reacción patriarcal insólita por su intensidad sistémica. Las causas apuntan a la crisis financiera como una de ellas y al contexto mundial neoconservador. Otro factor relacionado con esta reacción patriarcal podría ser la pérdida de sen-

tido crítico alrededor de los temas de género. Creo que no podemos olvidar la fuerza de un sistema tan antiguo como el patriarcado que siente que su existencia está amenazada y las jerarquías sociales zaran-deadas. Ante esto debe atacar al avance de las mujeres hacia la igualdad y al nuevo sistema social que plantea el feminismo.

En la Unión Europea este freno se demuestra con el hecho de que hoy en día todas las propuestas de directivas para avanzar hacia la igualdad de género están bloqueadas en el Consejo o en la Comisión Europea, ya sea la propuesta de una directiva para cuotas en los consejos de administración de las grandes empresas, la directiva horizontal contra la discriminación o las propuestas de directivas para una mejor conciliación de la vida laboral y personal.

A esta situación debemos añadir que en los últimos años en algunos estados miembros han surgido movimientos políticos en contra de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las cuales ponen en duda las políticas de igualdad de género y cuestionan los avances conseguidos en derechos de las mujeres y de colectivos LGTBI y quieren reintroducir el papel tradicional de la mujer. Trump no es el único ejemplo. En el seno de la Unión Europea, algunos de estos movimientos se han llegado a organizar para presentar una propuesta de ley para la prohibición total del aborto (Parlamento Europeo, 2017).

El empeoramiento es también fruto de la política de austeridad. Las mujeres han sido las más afectadas por los recortes presupuestarios en los servicios públicos como la sanidad, la educación, los servicios sociales y las prestaciones sociales, contribuyendo a la persistencia de la feminización de la pobreza y a la reprivatización de estos servicios que retornan la responsabilidad del cuidado a los hogares, generalmente a las mujeres (Comisión Europea, 2017).

Las leyes de igualdad son también complejas, en cuanto su aplicación, pues deben combatir el inmovilismo, las raíces culturales hegemónicas, el imaginario social de un conocimiento único y un modelo predominante.

Se ha hablado de una solución de compromiso. Aproximarnos a los conceptos elaborados por el feminismo para entender el mundo de otra manera, pero eliminar la parte de transformación personal y social que implica. Pero, sin este elemento de cambio personal y social, el feminismo pierde parte de su esencia. El feminismo aspira a subvertir el *statu quo*, a cambiar conciencias y transformar subjetividades. Si este enfoque se pierde en el intento de asumir una perspectiva de género en Educación Superior, habremos «muerto de éxito».

No hay duda de que muchos académicos se aproximan al movimiento feminista por la fuerza de sus producciones; como una teoría que ha producido conceptos y visiones diferentes de la realidad y que debe ser estudiada. Solo si estos académicos se vuelven plenamente

conscientes de su participación activa y pasiva en los sistemas de género pueden hacer crítica feminista. De lo contrario, esta participación se convertirá en una observación de lo que «hacen las chicas».

La implicación de la perspectiva de género en Educación Superior significa algo más que una toma de conciencia de estructuras y privilegios estructurados por género: debe incluir una participación en el cambio político para la liberación de las mujeres y la transformación social.

## 6. Algunas propuestas generales

*Las herramientas del amo nunca destruirán la casa del amo.*

AUDRE LORDE, 1979

*Las políticas de género deben estar en el centro de las políticas de la Universidad.* Deben ser formuladas en una unidad relacionada de forma íntima y permanente con el órgano de gobierno de las instituciones de Educación Superior. Por ley, las universidades en España deben contar con una unidad de igualdad, pero en nuestra realidad las leyes suelen estar bien formuladas, mal ejecutadas y a renglón seguido trampeadas u olvidadas (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2011).

Solo un *compromiso pleno* del órgano de gobierno de una institución garantizará el efecto duradero de una política de género, dado que esta proximidad al «poder» evita que una política de género pase a ser un informe más, y garantiza que la política se lleva a cabo correctamente, evaluada y adaptada a las necesidades y retos cambiantes implementando nuevas medidas.

Se hace necesario *el diagnóstico de la institución*. Conocer la institución desde una perspectiva de género, es la primera fase para provocar el cambio cultural. En este sentido, las universidades han de disponer de datos desglosados por sexos de todos los niveles, estamentos, unidades, servicios, disciplinas, investigación, personal, etc. Este diagnóstico es clave para ir avanzando con conocimiento de la realidad y establecer las bases de planes futuros.

Aportar mayor *transparencia* a los comités de nombramiento y selección. Eliminar el sesgo inconsciente de las prácticas institucionales.

Financiar los esfuerzos de *cambio estructural* y premiar las prácticas eficaces y reconocerlas. Abogar por la continuidad de todas las actividades y acciones que promuevan una cultura de género. Aumentar la visibilidad de la enseñanza y la investigación, en el ámbito académico, por medio de conferencias, debates, etc. Apoyar la investigación con perspectiva de género. Animar la creación de grupos de investigación en estudios de género o de un centro de excelencia.

Generar *prácticas de gestión eficaces*. Es absolutamente crucial que las personas que se dediquen a la gestión:

- a) estén personalmente involucradas en la formulación de la política de género de la institución;
- b) apoyen plenamente la introducción, sostenibilidad y seguimiento de la política de género.

*Integrar el género* en todo el proceso de producción, distribución y transferencia de conocimiento, atendiendo especialmente a la docencia y la investigación, introduciendo así distintas perspectivas para alcanzar un mayor potencial de innovación. Desarrollar, comunicar e implementar estándares para la incorporación del análisis del sexo y el género a las ciencias básicas y aplicadas

Cada disciplina tiene que hacer un ejercicio reflexivo para descubrir cómo desembarazarse de los vestigios hegemónicos que la han llevado a formular unas preguntas en lugar de otras, a acercarse a determinados problemas, a elegir procesos metodológicos, a incidir en secciones de la realidad. La lente de género permite revisar de forma consciente las preguntas que se formulan, los temas que se eligen, las aportaciones que se hacen invisibles y las ocultaciones que se producen (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2011).

El camino que queda por recorrer no es solo que las mujeres tengan el mismo nivel de implicación que los hombres en la investigación y transferencia, sino, sobre todo, que se desarrolle una nueva manera de crear conocimiento. La posición de las mujeres en el devenir histórico y las aportaciones de numerosas científicas feministas abren la oportunidad de repensar los procesos de construcción del conocimiento, lo que se refleje en la *elaboración de módulos y programas* sobre cuestiones específicas de género.

Creación de una *plataforma virtual* de temática dedicada al diálogo, el intercambio de buenas prácticas e información sobre temas de género. Diseñar una red electrónica para personal interesado en estudios de género y especialistas, además de facilitar contactos entre profesorado y alumnado interesado en el género. Esta red puede crear una base para la enseñanza en línea disponible, con el fin de difundir información cualitativa pertinente.

Todo esto no puede lograrse sin una *actualización de las capacidades de las personas*, especialmente las que toman decisiones y el profesorado, a fin de que se sensibilicen, comprendan y analicen las cuestiones que tienen que ver con la perspectiva de género.

Introducir *especialistas permanentes* en las universidades para apoyo al profesorado y al gobierno universitario en todas las acciones de transversalización de género.

Implicarse activamente en la eliminación de los *estereotipos* que acompañan el *movimiento feminista*.

Animar a la *creación de grupos feministas* dentro de las universidades, sea de alumnado o de personal docente y de administración y servicios. La movilización feminista es la que ha producido cambios e impacto en las instituciones de Educación Superior, la que ha introducido las ideas feministas, transformado muchas prácticas y promovido los cambios que se han producido en las personas que forman el entramado universitario. Las leyes son clave, las actuaciones políticas, también, pero la llave la han tenido y la siguen teniendo las personas que asisten y enseñan, investigan y trabajan en la Universidad.

## 7. Una Universidad sensible al género

*Cambiar corazones y mentes uno por uno es demasiado lento,  
cambia la institución y los corazones cambiarán con ella.*

NANCY HOPKINS

¿Cuál es el valor añadido de contemplar el enfoque de género en la Educación Superior? Introducir la perspectiva de género en Educación Superior significa desarrollar una mirada crítica hacia las discriminaciones en el estudiantado universitario, extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales (Gay y Kirkland, 2003; McLeod, 1998).

La apertura hacia una justicia de género puede dotar a la academia tanto de un instrumento para un enfoque intersectorial de las discriminaciones como de una nueva mirada a la política de la diferencia, con un efecto multiplicador en el cambio de actitudes hacia las discriminaciones, por lo tanto, aumenta la justicia social.

La perspectiva de género incrementa la dimensión social de la Educación Superior e incide en el papel de la ciencia en su compromiso con la autonomía, la dignidad y la justicia social.

En un estudio con alumnado universitario a través de diarios reflexivos del alumnado, Donoso y Velasco (2013) establecieron los niveles de desarrollo de conciencia de género durante la realización de una asignatura de género. Mediante este análisis comprobaron cómo la conciencia del alumnado va sufriendo transformaciones que van más allá de su esfera personal para adentrarse en su esfera social; transformaciones que los llevan a desarrollar una conciencia crítica y a implicarse en los cambios sociales. El alumnado dice que es la primera vez que trata estos temas, por lo tanto, no es que exista un rechazo

a la temática, sino más bien un desconocimiento y desinformación, hecho que refuerza y perpetúa la idea esgrimida por Riley (2001), García-Pérez *et al.* (2011) y Valcárcel (2008) entre otros, de que la juventud es ciega delante de las discriminaciones de género y la construcción patriarcal de la sociedad. Este compromiso con la transformación de la sociedad va más allá del aula, hecho que también detectan Rebollo-Catalán *et al.* (2009): «Esta asignatura con contenidos de género parece estimular acciones de transferencia que van más allá del contexto de la asignatura».

Una Universidad implicada con el entorno, abierta al mundo, responsable con los problemas sociales. Una Universidad de las personas. Una Universidad que aprende constantemente cómo superar las jerarquías y cómo hacer suyos los valores relegados a la esfera privada: sostenibilidad, empatía, responsabilidad afectiva, ternura, comprensión, flexibilidad, atención, confianza, seguridad, etc.

Fomentar la interdisciplinariedad, la reflexividad y el estudio científico a través de la integración de los aspectos de género, no es un marketing que entre fácilmente. Son necesarios esfuerzos y cooperación para garantizar el éxito de este anclaje. Esfuerzos conjuntos de las personas científicas, las académicas, las responsables de las unidades de igualdad. Una actuación política activa para integrar la perspectiva de género en el currículum acompañada de decisiones concretas desde las facultades y el establecimiento de un consejo y evaluación del sistema con la ayuda de expertos en género.

Una práctica pedagógica sensible al género tiene a su favor una flexibilidad intelectual que actúa como motivación de la búsqueda intelectual.

La realidad demuestra que encontrar asignaturas que trabajen la perspectiva de género como uno de sus ejes centrales no es muy habitual (García-Pérez *et al.*, 2011). Pero numerosos estudios han destacado la gran influencia positiva que prestan los cursos de estudios de género para sensibilizar a la juventud y posibilitar que presenten una visión más crítica y una actitud transformadora hacia la sociedad (Dabrowski, 1985; Downing y Roush, 1985; Williams y Witting, 1997; Myakovsy y Witting, 1997; Cowan *et al.*, 1992; Donoso y Velasco, 2013), pero se requiere avanzar un paso más allá y permear el currículum universitario de la perspectiva de género. La conciencia crítica es necesaria para fomentar la propia conciencia de género y al mismo tiempo comprometerse como agentes activos de la transformación de normas sociales (Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega-Caro, 2011).

Cassese, Bos y Duncan (2012) plantean los estudios de género con una nueva riqueza intelectual relacionada con la diversidad y la inclusión, y nuevos paradigmas de investigación, enseñanza y capacitación profesional.

En un estudio de Griffin (2010) sobre los y las estudiantes que se habían especializado en estudios de género, se encontró que el alumnado:

- ▶ había conseguido un empleo tan o más rápido que otros egresados;
- ▶ evolucionaba más rápidamente en su profesión;
- ▶ tendía a elegir carreras menos convencionales y divergentes (es decir, crear sus propias empresas, trabajar en nuevas profesiones, etc.);
- ▶ tendía a actuar como agente de cambio en su lugar de trabajo;
- ▶ integraba el aprendizaje académico en la experiencia personal;
- ▶ había incrementado su autoestima;
- ▶ había ampliado su visión del mundo.

Investigaciones como las de Bagard y Hyde (1991), también muestran como su alumnado una vez finalizado el curso académico sobre temas de género se habían dotado de nuevos conocimientos que les permiten interpretar la realidad desde otra mirada desconocida hasta el momento. Estos autores detectan cómo el alumnado universitario al finalizar el curso no solo dispone de conocimientos para poner nombre a situaciones de discriminación por razón de género, sino que analiza la realidad desde una mirada más multidimensional y relativista, huyendo de las perspectivas excluyentes y discriminatorias. Es decir, que disponen de una visión crítica de la realidad, pudiendo discernir en ella situaciones en las que se da una discriminación por razón de género.

Los patrones de dominación impuestos por la normatividad generalizada necesitan disponer de sistemas de legitimación del orden imperante. La Universidad debería constituirse en el lugar idóneo para deslegitimar estos sistemas de dominación históricamente construidos, desde la religión, la política, la filosofía, la historia... (Donoso y Velasco, 2013).

La lucha feminista es incuestionable por su fuerza y por su necesidad en el mundo en que nos encontramos. La ignorancia de sus aportaciones y logros es consecuencia de su olvido en el sistema educativo. Esto diluye su mensaje y engaña sobre una realidad social que parece no necesitar seguir luchando contra la primigenia relación jerárquica de poder, debido a los ataques que el feminismo recibe socialmente.

La Universidad tiene que ir al frente de la sociedad, construir conocimiento, innovar en prácticas, asesorar gobiernos e instituciones. No podemos olvidar que la Universidad marca la vida de miles de personas. No puede perder la oportunidad de ayudar a que la vida de cada una de estas personas sea una caja de resonancia en pro de la justicia social y de género.



## Referencias bibliográficas

- Andersen, Margaret (1987). «Changing the Curriculum in Higher Education». *Journal of Women in Culture and Society*, 12(2): 222-254. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/3173984?origin=JSTOR-pdf>>
- Bagard, Adena y Hyde, Janet Shibley (1991). «Women's studies: A study of feminist identity development in women». *Psychology of Women Quarterly*, 15(2): 181-201.
- Ballarín, Pilar (2009). «Feminismo académico y docencia universitaria». *Jornadas internacionales en políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito académico*. Lérida, 20-21 de noviembre de 2009.
- Bolaños Muñoz, Lucy Mar y Jiménez Cortés, Rocío (2007). «La formación del profesorado en género». *Revista de Investigación Educativa*, 25(1): 77-98.
- Cassese, Erin C., Bos, Angela y Duncan, Lauren (2012). «Integrating Gender into the Political Science Core Curriculum». *PS, Political Science & Politics*, 45(02): 238-243.
- Cobo, Rosa (2008). «El género en las ciencias sociales». En: Patricia Laurenzo, María Luisa Maqueda y Ana Rubio (coords). *Genero violencia y derecho*, 49-59. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2011). *Hacia una nueva política sexual*. Madrid: La Catarata.
- Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género (2013). *Informe sobre los progresos en la igualdad entre mujeres y hombres en la Unión Europea*. Parlamento Europeo.
- Comisión Europea (2011). *El género en la investigación*. Unidad de Mujeres y Ciencia. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- (2017). *Report on equality between women and men in the EU*. Unión Europea.
- Cowan, Gloria (1992). «Predictors of feminist self-labeling». *Sex Roles*, 27 (7/8): 321-330.
- Dabrowski, Irene (1985). «Liberating the “deviant” feminist image through education». *Social Behavior & Personality*, 13: 73-81.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?». *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1): 71-88.
- Donoso-Vázquez, Trinidad, Montané, Alejandra y Pessoa Carvalho, María Eulina (2014). «Género y calidad en Educación Superior». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3): 157-171.
- Downing, Nancy y Kristin, Roush (1985). «From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women». *The Counseling Psychologist*, 13: 695-709.
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, María Ángeles, Vega Caro, Luisa, Barragán-Sánchez, Raquel, Buzón García, Olga, Piedra de la Cuadra, J. (2011). «El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad». *Cultura y Educación*, 23(3): 385-397.

- Geneva, G. y Kirkland, K. (2003). «Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education». *Theory into Practice*, 42(3): 181-187.
- González, Marta (2015). «Efecto Matilda: ser mujer resta puntos en el currículo científico». *Ciencia para llevar*. Disponible en: <<https://blogs.20minutos.es/ciencia-para-llevar-csic/2015/03/05/efecto-matilda-ser-mujer-resta-puntos-en-el-curriculo-cientifico>>
- Griffin, Gabriele (2010). «Gender Studies as a Profession». En: Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter y Ursula Müller (eds.). *Gender Change in Academia Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective*, 243-253. Wiesbaden, Alemania: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünberg, Laura (ed.) (2011). *From gender studies to gender IN studies: case studies on gender-inclusive curriculum in higher education*. Bucarest, Rumania: UNESCO-CEPES.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- Heim, Daniela y Bodelón González, Encarna (coord.) (2010). *Derecho, género e igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntrica*, vol. 1. Barcelona: Grupo Antígona UAB. Disponible en: <[http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34792\\_0.pdf#page=9](http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34792_0.pdf#page=9)>
- Helmer, M., Schottdorf, M., Neef, A. y Battaglia, D. (2017). «Research: Gender bias in scholarly peer review». *eLife*, 6: 21718.
- Igareda, Noelia y Bodelón Encarna (2013). «Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español». *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 7(2): 65-79.
- MacKinnon, Catharine (1982). «Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory». *Signs: Cath Journal of Women in Culture and Society*, 7(3): 515-544.
- Markowitz, Linda (2005). «Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance?». *Gender and Education*, 17(1): 39-55.
- Martín, Guadalupe (2012). «Mujeres científicas en la Unión Europea: ¿escasean todavía las mujeres en carreras científicas y en posiciones de liderazgo?». *Revista de Física Médica*, 13(1): 41-46.
- McLeod, Julie (1998). «The promise of freedom and the regulation of gender-feminist pedagogy in the 1970s». *Gender and Education*, 10(4): 431-445.
- Morley, Louise (2010). «Hyper-Modernisation and Archaism: Women in Higher Education Internationally». En: Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter y Ursula Müller (eds.). *Gender Change in Academia Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective*, 27-43. Wiesbaden, Alemania: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moss-Racusin, Corinne, Dovidio, J., Brescoll, Victoria, Graham, M.J. y Handelsman, J. (2012). «Science faculty's subtle gender biases favor male students». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41): 16474-16479.

- Myaskovsky, Larissa y Witting, Michele (1997). «Predictors of feminist social identity among college women». *Sex Roles*, 37(11-12): 861-883.
- Parlamento Europeo (2017). *Resolución del Parlamento Europeo sobre la igualdad entre mujeres y hombres en la Unión Europea en 2014-2015*. Disponible en: <2016/2249(INI)>
- Pastor, Inmaculada (2012). «Las mujeres en la universidad: ¿de la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva?». *Revista mientras tanto*. Disponible en: <<http://www.mientrastanto.org/boletin-105/ensayo/las-mujeres-en-la-universidad-de-la-igualdad-de-oportunidades-a-la-igualdad-efect#sthash.J7gcs3h2.dpuf>>
- Rebollo-Catalán, María Ángeles, García-Pérez, R., Vega-Caro, Luisa, Barragán Sánchez, Raquel y Buzón-García, Olga (2009). «Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje». *Cultura y Educación*, 21(3): 257-274.
- Rebollo-Catalán, María Ángeles, García-Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J. y Vega Caro, Luisa (2011). «Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad». *Revista de Educación*, 355: 521-546.
- Rich, Adrienne (1979). *Toward a Woman-centered University. On Lies, Secrets, and Silence*. Nueva York, Estados Unidos: W. W. Norton & Company, Inc.
- Riley, Sarah (2001). Maintaining male power: male constructions of «feminists» and «feminist values». *Feminism & Psychology*, 11(1): 55-78.
- Ruiz Guevara, Patricia (2017). «Científicas en la sombra: las mujeres que fueron eclipsadas por sus colegas (y maridos)». *El confidencial*. Disponible en: <[https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2017-02-11/cientificas-en-la-sombra-las-mujeres-que-fueron-eclipsadas-por-sus-colegas-y-maridos\\_1329531](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2017-02-11/cientificas-en-la-sombra-las-mujeres-que-fueron-eclipsadas-por-sus-colegas-y-maridos_1329531)>
- Unidad de Mujeres y Ciencia (2011). *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- (2011). *Cambio estructural de las Instituciones científicas: impulsar la excelencia, la igualdad de género y la eficiencia en la investigación y la innovación*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Valcárcel, Amelia (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Verge, Tània (coord.) (2014). *La perspectiva de gènere en la docència. Grau en Ciències Polítiques i de l'Administració*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Williams, Rachel y Witting, Michele (1997). «'I'm not feminist, but...': Factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity». *Sex Roles*, 37(11-12): 885-904.
- Younger, M. y Warrington, Molly (2002). «Single-sex teaching in a coeducational comprehensive school in England: An evaluation based upon students' performance and classroom interactions». *British Educational Research Journal*, 28(3): 353-374.



# Las competencias de género y la igualdad de oportunidades en el grado universitario: Estudio de caso en Recursos Humanos y Relaciones Laborales

BELÉN BLÁZQUEZ VILAPLANA, FRANCISCO JAVIER ALARCÓN GONZÁLEZ  
y RAQUEL VELA DÍAZ

## 1. Resumen

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los resultados del proyecto implantado en los dos últimos cursos académicos (2014-15, 2015-16) en el grado de Recursos Humanos y Relaciones Laborales. El diseño de los grados universitarios no materializó la inclusión de competencias y conocimientos sobre las cuestiones de género e igualdad. Su desarrollo quedó a merced de la buena voluntad del profesorado que quiso incluir esas materias en sus guías docentes. Este hecho y las inquietudes, o no, del alumnado, hacia esas materias, han condicionado la adquisición de estas competencias, así como su relación con la percepción que tiene el alumnado sobre la violencia de género. Tras la constatación de la importancia de la necesidad de estudio de las cuestiones de género e igualdad entre los estudiantes universitarios se ha implementado un proyecto de Innovación Docente para elaborar materiales que permitiesen desarrollar competencias en género e igualdad de oportunidades y, por otro lado, poner esos materiales en práctica para aumentar dichas competencias entre el alumnado del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRHH y RRL). El objetivo era ver si resultaban apropiados para poder extender esas prácticas docentes a otros grados ofertados por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén. Afirmamos que estas competencias no se han considerado básicas en su formación, apareciendo de manera subsidiaria y no transversal. Concretamente, el análisis de los cuestionarios realizados

a una muestra por grupos de estudiantes de RRLL y RRHH (N=112) y como grupo de control al alumnado de Administración y Dirección de Empresas (N=132), teniendo en cuenta su curso arroja como resultados generales que, si bien el nivel de competencias en género aumenta curso tras curso en ambos grupos, el conocimiento es más elevado en el grado de RRHH y RRLL en el que se realizó la intervención.

## 2. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior: una exigencia legal

El año 2007 supuso un importante avance para afianzar los logros alcanzados en temas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la sociedad española. En ese sentido, la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres,<sup>3</sup> suponía la consolidación normativa de muchas de las reivindicaciones que durante años se habían venido produciendo entre distintos sectores sociales. Buscando, con ella, hacer realidad dicha igualdad en «todos los contextos y esferas de la vida» (Rubio, 2011: 17). En concreto, en el tema que aquí nos interesa, la educación superior, dicha ley daba lugar a la obligación de la modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades.<sup>4</sup> Reforma que se debía a la necesidad de adaptar la mencionada Ley de Universidades a los nuevos contenidos que aparecían en la conocida como Ley de Igualdad. Ello porque, como bien se afirmaba en su preámbulo, no se podía olvidar el papel de la Universidad como transmisor esencial de valores a la hora de conseguir alcanzar una sociedad igualitaria con respeto a los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre mujeres y hombres.<sup>5</sup>

Ese logro que tantos alabaron en el momento de su aprobación, actualmente, pasados ya diez años desde ese momento, apenas ha quedado en buenos deseos y promesas incumplidas. En la actualidad, si-

3. BOE núm. 71, de 23/03/2007. Recuperado en junio de 2017 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>.

4. BOE núm. 307, de 24/12/2001. Recuperado en junio de 2017 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>.

5. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no solo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. Recuperado en junio de 2017, de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>.

guen existiendo numerosas lagunas en cuanto a estos contenidos en los planes de estudios de los grados que se vienen impartiendo en las universidades españolas. E incluso se han producido algunos retrocesos debido a la supresión, entre otras cuestiones, de grados y másteres que específicamente trabajaban estos temas.<sup>6</sup> Además, a pesar de los numerosos esfuerzos que se han efectuado desde diversos colectivos universitarios, los estudios de género no han sido reconocidos como área de conocimiento lo que limita las posibilidades de la carrera académica de personal docente e investigador dedicado a estos temas.

Lo cierto es que ni las leyes mencionadas, ni los criterios recogidos en el protocolo de verificación de los títulos oficiales de grado y máster de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA), ni en las normativas europeas que conformaron el Espacio Europeo de Educación Superior (Saldaña, 2010; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Blázquez, 2016), entre otras referencias de obligado cumplimiento, han conseguido que la formación que el alumnado reciba incluya contenidos en género. Contenidos que vayan más allá de la mera incorporación en las memorias académicas y en las guías docentes de dos competencias específicas que fueron utilizadas como la respuesta a las exigencias normativas. A saber:

- ▶ Competencia C18: Respeto a los principios de libertad, igualdad, cooperación y respeto entre los seres humanos.
- ▶ Competencia C29: Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y valores democráticos y de la cultura de la paz.<sup>7</sup>

En este sentido, las temáticas de género e igualdad han ocupado un lugar residual en los planes de estudios, y se han eliminado asignaturas propuestas específicas de género y dejándose este acuerdo a la voluntad y trabajo del profesorado implicado en su puesta en marcha o de la Universidad como institución.<sup>8</sup> El profesorado, debido a las limitacio-

6. En el curso académico 2016/17 el Gobierno, a través del Instituto de la Mujer, suspendió las subvenciones a las universidades para la formación en Igualdad, ya fueran estas para la realización de posgrados o de otras actividades relacionadas con estas materias.

7. Memoria intermedia del proyecto PID10\_201416 de la Universidad de Jaén: Competencias en género e igualdad de oportunidades: indicadores y herramientas de evaluación.

8. A pesar de que muchos grados ya han pasado una primera evaluación de la ANECA trascurrido el primer período de su implementación y que muchas de estas deficiencias han sido denunciadas por el profesorado y las Unidades de Igualdad, no se han introducido cambios sustanciales que vengan a modificar estas lagunas en las memorias de los grados implantados en las universidades españolas.

nes impuestas por las faltas de referentes para guiar su labor docente, se ha visto en la necesidad de ir improvisando mecanismos, metodologías y herramientas tanto para dotar de contenido teórico y práctico a sus materias, como para evaluar las competencias y conocimientos adquiridos a través de ellas (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015).

El trabajo que aquí presentamos es parte de los resultados de un proyecto de innovación docente implementado en la Universidad de Jaén durante los cursos 2014-15 y 2015-16 y prorrogado al curso 2016-17: Competencias en género e igualdad de oportunidades: indicadores y herramientas de evaluación (PID10\_201416). Dicho proyecto, a su vez, tuvo su origen en otro implementado el curso 2013-14: *Estudios de género: docencia, aprendizajes y metodologías en el aula. Generando redes y espacios de colaboración*.<sup>9</sup> Ambos parten de la constatación de la necesidad de afianzar los estudios de género como parte central de la formación del alumnado universitario. El profesorado implicado considera que trabajar con perspectiva de género no es solo una nueva forma de analizar la realidad, sino que es una necesidad que permitirá al docente hacer frente a los numerosos retos que se están planteando en la sociedad actual con relación a las desigualdades y a las discriminaciones de género. Solo conociendo las razones estructurales que han dado origen a una diferenciación en cuanto al papel desempeñado por el hombre y la mujer en la sociedad, a los roles y estereotipos asignados en función del sexo, a las limitaciones asociadas al lugar que se le adjudica a las personas no por su valía como tales, sino por las barreras culturales, psicológicas y organizacionales que encuentran ellos, pero sobre todo ellas a la hora de adentrarse en el mercado laboral, será posible implementar medidas para superarlas.<sup>10</sup>

Enseñar con perspectiva de género no es una cuestión asociada al «feminismo que se ha puesto otra vez de moda» como en algunos medios de comunicación se ha intentado transmitir en los últimos tiem-

9. Proyecto (PID- UJaen – 2013/14) dirigido por la profesora Belén Agrela Romero.

10. En un estudio presentado en el año 2014, por la Fundación Sociedad y Educación con motivo de la preparación e implementación del III Encuentro de Rectores Universia en Rio de Janeiro, el 31,6% de los y las entrevistados consideraban que la cuarta función de la Universidad era contribuir a la disminución de las desigualdades y la cohesión social, frente a la primera razón con un 73,9% que pensaban que su función era formar buenos profesionales, la segunda con un 52% que era llevar a cabo tareas de investigación, desarrollo del conocimiento e innovación y la tercera, con un 40,6% que era contribuir al desarrollo económico de la región en la que estaba asentada. Mercedes de Esteban Villar (dirección) (2014). La Comunidad Universitaria Opina. Sondeos de Opinión. Fundación Sociedad y Educación. Santander Universidades. Recuperado de: [http://www.sociedadyeducacion.org/documentos/informe\\_sondeos.pdf](http://www.sociedadyeducacion.org/documentos/informe_sondeos.pdf) (mayo de 2017).



pos,<sup>11</sup> ni un capricho de un grupo, sobre todo de mujeres, que buscan su espacio en las distintas esferas de la sociedad y en el campo que nos ocupa en la Universidad. En realidad, como afirmaba Marta Lamas, trabajar con dicha perspectiva:

Supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas (...) impacta a mujeres y hombres, y beneficia al conjunto de la sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia. (Lamas, 1996, s/p)

Es, por tanto, un recurso necesario que hay que poner a disposición del alumnado para permitirle ver con «otras gafas»<sup>12</sup> la sociedad en la que van a tener que desarrollarse profesional y personalmente.

### 3. Análisis del grado de Recursos Humanos y de Relaciones Laborales desde un enfoque de género

El objetivo general del proyecto cuyos resultados presentamos en este trabajo es analizar el grado de conocimiento que el alumnado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén tienen sobre las cuestiones de género, la igualdad de oportunidades y la aplicación de la perspectiva de género en la docencia y/o evaluación de las materias impartidas.<sup>13</sup>

11. «Os preguntaréis por qué vamos a debatir sobre feminismo. Y en realidad es porque estamos desconcertados, porque parece como que de repente se ha puesto otra vez de moda algo que había pasado de moda. Igual que es raro oír hablar de un ensayo de censura, a mí me suena raro hablar todavía hoy en día de feminismo, pero por lo visto no hay que aparcarse la palabra». Comienzo del programa *Mad Spain* de Telecinco, el sábado 28 de agosto de 2017. Recuperado de: [http://www.huffingtonpost.es/2017/08/28/jordi-gonzalez-sobre-el-feminismo-se-ha-puesto-otra-vez-de-moda\\_a\\_23187668/?utm\\_hp\\_ref=es-homepage](http://www.huffingtonpost.es/2017/08/28/jordi-gonzalez-sobre-el-feminismo-se-ha-puesto-otra-vez-de-moda_a_23187668/?utm_hp_ref=es-homepage) (septiembre de 2017).

12. Mirar la realidad con las gafas moradas fue una metáfora utilizada por la escritora Gemma Lienas para, como explicaba en su libro, *El diario Violeta de Carlota*, tener una «manera de mirar el mundo para darse cuenta de las situaciones injustas, de desventaja, de menosprecio, etc., hacia la mujer. Esta nueva mirada se consigue cuestionando los valores androcéntricos, es decir, valores que se dan por buenos vistos desde los ojos masculinos» (Lienas, 2013: 164).

13. Tal y como se explicará en la metodología, en un primer momento solo se trabajó con estudiantes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Los resultados de ese análisis nos permitirían diseñar e implementar estrategias para incluir dichos contenidos, en el caso de que se detectase que no existían como se barajaba en la hipótesis inicial, en los grados de la mencionada Facultad.<sup>14</sup>

Para ello, los objetivos específicos que se trabajaron a lo largo de la implementación de este proyecto fueron:

- ▶ detectar las competencias adscritas al género en las memorias de ambos grados;
- ▶ detectar las competencias adscritas al género en las guías docentes de las asignaturas impartidas por el profesorado adscrito al proyecto;
- ▶ señalar, si las hubiera, las herramientas utilizadas por el profesorado para evaluar las competencias adscritas al género;
- ▶ diseñar indicadores para evaluar las competencias adscritas al género a partir de las evidencias obtenidas del objetivo anterior;
- ▶ elaborar una guía y un glosario de términos para trabajar competencias adscritas al género en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en el de Administración y Dirección de Empresas;
- ▶ transferir los resultados a otros estudios de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén;
- ▶ dotar al alumnado de competencias y herramientas para superar estereotipos de género que les permitan desarrollarse en el campo profesional y personal.

## 4. Método para el análisis de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto no comenzaba de cero, sino que tenía como motor de arranque los resultados de otros trabajos realizados por parte del equipo investigador y por la experiencia e inquietudes del profesorado implicado.<sup>15</sup> En este sentido, las preguntas que iban a guiar los primeros pasos fueron: ¿Tienen conoci-

14. En la actualidad se ha aprobado el proyecto: Análisis descriptivo de la perspectiva de género en los grados impartidos en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (PID 73\_201617).

15. Una parte importante de él forma parte del Seminario Interdisciplinar «Mujer, Ciencia y Sociedad» que viene trabajando en la Universidad de Jaén en estudios de género desde el curso 95-96.

mientos en género el alumnado universitario cuando accede al grado que quieren cursar?, ¿entienden qué es trabajar con perspectiva de género y qué diferencias hay con otras formas de analizar la sociedad?, ¿son conscientes de cómo esa formación complementa sus estudios y las competencias, habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de sus años universitarios?, ¿se les facilita esas herramientas en su etapa universitaria?, ¿se considera tanto por parte del alumnado como de las instancias universitarias como una herramienta necesaria y sin la cual su formación no está completa o se ve solo como algo accesorio de lo cual se puede prescindir en determinados contextos?, ¿cambia su percepción a lo largo de sus estudios?, ¿condiciona el grado que cursan estos conocimientos y sus necesidades?

Tras las primeras reuniones de trabajo del equipo multidisciplinar que iba a implementar el proyecto,<sup>16</sup> se realizaron las siguientes actividades:<sup>17</sup>

- ▶ análisis de la memoria de grado (Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Administración y Dirección de Empresas);
- ▶ análisis de las guías cocentes (Competencias en género y/o transversales);
- ▶ sistemas de evaluación y otras referencias a la temática de género (uso del lenguaje no sexista);
- ▶ análisis del material elaborado por la Universidad de Jaén sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (planes de igualdad);
- ▶ seminario para el profesorado con una experta en temas de igualdad, perspectiva de género y evaluación;
- ▶ creación de un espacio ILias (plataforma virtual de la Universidad de Jaén) para incluir los materiales obtenidos en el proyecto;
- ▶ cuestionario al alumnado (de primero a cuarto);
- ▶ foro de debate dirigido al alumnado (guiado por el profesorado).

Esta primera toma de contacto sirvió para afianzar algunas ideas que ya estaban latentes entre el profesorado acerca de la falta de conocimiento que sobre estos temas tiene el alumnado cuando accede a

16. Había profesoras/es de las áreas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; Ciencia Política y de la Administración; Historia del Derecho y de las Instituciones. También se contó con un especialista en investigación y análisis de resultados.

17. Existe una presentación de los primeros resultados del proyecto en Belén Blázquez (2016). Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5: 28-45. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1465> (junio de 2017).

la universidad y, lo que más nos interesaba, sobre las carencias que se encuentran en sus años universitarios para cubrirlas. Desconocimiento que solo se ve superado, en algunos casos, si cursan alguna materia cuyo profesorado trabaje con perspectiva de género. La constatación de este hecho conllevó que se hiciera un cambio en la metodología utilizada mediante una modificación en la orientación del cuestionario con el que se estaba buscando analizar la realidad del alumnado que cursaba Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Si en un primer momento el cuestionario que se había realizado tenía preguntas abiertas, tras la primera valoración de los resultados preliminares, se llegó a la conclusión –apoyada en una exhaustiva revisión bibliográfica y documental de materiales y herramientas ya contrastados y validados– de que era necesario elaborar y trabajar a través de un cuestionario con preguntas cerradas y que permitiesen un análisis cuantitativo de los resultados.

Asimismo, aunque en una primera aproximación el proyecto solo se dirigía a estudiar las competencias adquiridas por el alumnado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, los interrogantes y los obstáculos que fueron surgiendo durante este primer año llevaron al equipo de trabajo a la necesidad de plantear como elemento de control al alumnado del grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE). Ello posibilitaría analizar si los cambios se debían a la inclusión de estas competencias por el profesorado –tal y como se iba a hacer con los de RRL y RRHH– o había otras variables que podían producir dichos cambios, más allá de la inclusión de estas herramientas, conocimientos y competencias en sus memorias y guías docentes –lo cual vendría avalado si los cambios se daban en el alumnado de ADE con el cual no se iba a trabajar en estos temas–. Asumimos que el perfil de los sujetos matriculados en ADE y RRL es similar y que ambos grupos están sujetos a los mismos estímulos externos.

A continuación, presentamos algunos de los primeros resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios realizados a una muestra de estudiantes en ambos estratos (RRL y RRHH) por curso (N=112) y como grupo de control al alumnado de Administración y Dirección de Empresas (N=132).<sup>18</sup> La tabla 2.1 incluye las principales características socioeconómicas de la población encuestada en los dos grupos y en su conjunto.

18. En el supuesto de un muestro aleatorio simple con un margen de confianza del 95 % ( $P=Q=0,5$ ) es de 5,7 %. Para el estrato de RRHH es del 6,08 %, y para la muestra de ADE es del 8,8 %.

**Tabla 2.1.** Características de la muestra (en%).

Variable	ADE	RRLL y RRHH	Todos
<b>Sexo (mujer)</b>	<b>50,8</b>	<b>65,2</b>	<b>57,4</b>
<b>Edad</b>			
Media	21,59	23,29	22,37
Desviación típica	3,782	5,043	4,476
Hijos (Si)	2,3	5,4	3,7
<b>Estado civil</b>			
Casado/a	1,5	5,4	3,3
Soltero/a	97,7	92,9	95,5
Divorciado/a	0,8	0,9	0,8
NS/NC	0	0,9	0,4
<b>Religión</b>			
Católico/a	66,7	67,9	67,2
Creyente otra	3	0,9	2
No creyente	29,5	31,3	30,3
NS/NC	0,8	0	0,4
<b>Clase social</b>			
Alta	0,8	0	0,4
Media-alta	13,6	13,4	13,5
Media	63,6	44,6	54,9
Media-baja	18,2	35,7	26,2
Baja	3,8	6,3	4,9
<b>Situación</b>			
Estudia	74,2	72,3	73,4
Estudia y trabaja tiempo completo	24,2	23,2	23,8
Estudia y trabaja tiempo parcial	1,5	4,5	2,9
<b>Ideología</b>			
Media	5,35	5,14	5,25
Desviación típica	1,912	1,752	1,836
<b>N (muestra)</b>	<b>132</b>	<b>112</b>	<b>244</b>
Primer curso	27	21	48
Segundo curso	37	40	77
Tercer curso	41	36	77
Cuarto curso	27	15	42

Fuente: Elaboración propia

## 5. La Universidad a examen: lo que revelan los datos bajo una mirada de género

El análisis se presenta haciendo una distinción entre los estudiantes de ADE y de los de RRL y RRHH. Los datos, como veremos, muestran una mayor sensibilidad de los alumnos de RRL y RRHH en los asuntos de género que entre aquellos alumnos de ADE. La tabla 2.2 es un buen ejemplo de ello, más del 80% de los estudiantes de RRL y RRHH considera que las desigualdades entre sexos son grandes o muy grandes mientras que en ADE el porcentaje es menor. Las diferencias entre los dos grupos son significativas (sig. 0,000). En la medición de escala, 1 muy graves y 4 ninguna, la media en ADE es 2,34, y en RRL y RRHH es de 1,92.

**Tabla 2.2.** Calificación de las desigualdades actuales entre sexos en España.<sup>19</sup>

Variable	ADE	RRL y RRHH	Todos
Muy grandes	6,1	20,5	12,7
Grandes	56,8	62,5	59,4
Pequeñas	32,6	13,4	23,8
Ninguna	3,8	0	2
Ns/Nc	0,8	3,6	2

Fuente: elaboración propia

La comparación entre estudiantes de ADE y RRL y RRHH en la percepción de la situación de las mujeres con respecto a los hombres también arroja diferencias entre ambos grupos. En el plano laboral es percibida una infravaloración de la mujer en términos de salarios, oportunidades, acceso, ascensos y estabilidad entre los estudiantes de RRL y RRHH. Los valores son más acusados en la categoría de respuesta «Peor». Los estudiantes de ADE consideran que el acceso y el ascenso laboral se produce en términos de igualdad. Estas diferencias también se perciben en la percepción de la vida laboral y familiar, que, a pesar de ser estar consideradas peores para las mujeres, en ambos grupos son más acusadas en los estudiantes de RRL y RRHH.

En cuanto a la asunción de tareas representativas en política encontramos que entre los estudiantes de ADE la igualdad entre hombre y

19. La pregunta que se les planteó fue: A continuación, vamos a hablar de la situación de las mujeres en España en general. ¿Cómo calificarías las desigualdades que actualmente existen entre mujeres y hombres en nuestro país?, opciones de respuesta: Muy grandes, grandes, pequeñas y ninguna. y ninguna. y existen entre mujeres y hombres en nuestro país?

mujeres en el ámbito político es percibida (61,4%), mientras que los estudiantes de RRLL y RRHH asumen mayoritariamente que la situación de la mujer es peor (con un 58,9). Esta situación, por ejemplo, confirmaría la incidencia de las lecciones/clases sobre participación política que ponen de manifiesto las limitaciones ligadas al género en la participación y representación política.

Por último, hay unanimidad entre ambos grupos en la percepción de la igualdad en el acceso a la educación. Los estudiantes de ambos grados, e incluso más entre los de ADE, consideran que no existen limitaciones en el acceso a la formación educativa.

**Tabla 2.3.** La situación de las mujeres respecto a los hombres (en%).

		ADE	RRLL	Total
En los salarios*	Mejor	1,5	0,9	1,2
	Igual	21,2	12,5	17,2
	Peor	77,3	86,6	81,6
En las oportunidades para encontrar empleo	Mejor	12,1	4,5	8,6
	Igual	37,1	17	27,9
	Peor	50	78,6	63,1
	Ns/Nc	0,8	0	0,4
En el acceso a puestos de responsabilidad en las empresas	Mejor	6,1	2,7	4,5
	Igual	29,5	21,4	25,8
	Peor	64,4	75	69,3
	Ns/Nc	0	0,9	0,4
En las posibilidades de compaginar la vida laboral y familiar	Mejor	15,9	14,3	15,2
	Igual	21,2	12,5	17,2
	Peor	62,1	73,2	67,2
	Ns/Nc	0,8	0	0,4
El acceso a puestos de responsabilidad en la vida política*	Mejor	7,6	5,4	6,6
	Igual	61,4	35,7	49,6
	Peor	31,1	58,9	43,9
Las posibilidades de ascenso en el trabajo*	Mejor	6,1	5,4	5,7
	Igual	59,8	35,7	48,8
	Peor	34,1	58,9	45,5
En la estabilidad en el puesto de trabajo	Mejor	3	6,3	4,5
	Igual	49,2	37,5	43,9
	Peor	47,7	55,4	51,2
	Ns/Nc	0	0,9	0,4
En el acceso a la educación*	Mejor	12,1	17,9	14,8
	Igual	87,1	75,9	82
	Peor	0,8	6,3	3,3

\* En estas variables ningún encuestado optó por la opción de no sabe / no contesta.

Fuente: elaboración propia

Otra de las desigualdades presentes y percibidas radica en el reparto en las tareas en el hogar. El reparto se produce de forma muy similar en ambos grupos, con una mayor carga de tareas hacia las mujeres. Más del 60% manifiesta que son las mujeres mayoritariamente las que realizan las tareas del hogar y en solo 1 de cada cuatro hogares las tareas son repartidas equitativamente entre todos los miembros. Los datos nos presentan una paradoja sobre el hecho de que los estudiantes de RRLL y RRHH a pesar de percibir, como hemos visto en las tablas número 2.2 y 2.3, una mayor concienciación de las limitaciones de las mujeres, no son más cooperativos en las tareas del hogar. O nos podemos situar en lo opuesto, que indicaría que los estudiantes de ADE que perciben una situación más igualitaria colaboran en las tareas del hogar igual que aquellos que ven en desventaja a las mujeres.

**Tabla 2.4.** Reparto de tareas en el hogar (%).

	ADE	RRLL	Total
Todos los miembros por igual	26,5	26,8	26,6
Mayoritariamente las mujeres	63,6	61,6	62,7
Mayoritariamente los hombres	1,5	0	0,8
Solo las mujeres	6,8	10,7	8,6
Solo los hombres	0,8	0	0,4
Ns/Nc	0,8	0,9	0,8

Fuente: elaboración propia

Preguntados sobre el tipo de familia ideal la mayoría, casi 9 de cada 10 estudiantes, consideran que en la familia ideal ambos trabajan y comparten por igual las tareas domésticas y los/as hijos/as. En ambos grupos la concepción igualitaria de familia es el tipo ideal, aunque, como se puede apreciar, 1 de cada 10 estudiantes cree que la mujer debería trabajar menos y ocuparse del cuidado de los/as hijos/as.

**Tabla 2.5.** Tipo de familia ideal.

	ADE	RRLL	Total
Los dos trabajan y comparten por igual tareas e hijos/as	86,4	86,6	86,5
La mujer trabaja menos y se ocupa del cuidado de hijos/as	9,8	8	9
Solo trabaja el hombre y la mujer hogar e hijos/as	0,8	0,9	0,8
Solo trabaja la mujer y el hombre hogar e hijos/as	0,8	0,9	0,8
Otro tipo	1,5	3,6	2,5
Ns/Nc	0,8	0	0,4

Fuente: elaboración propia



Tanto los estudiantes del grado de ADE como los de RRLL y RRHH comparten la idea de que la independencia de la mujer se adquiere con la obtención de un trabajo fuera del ámbito del hogar. La percepción de este hecho es mayor entre el alumnado sobre el que se realizó la intervención. En estos, 3 de cada 4 están de acuerdo o muy de acuerdo, proporción que baja a 1 de cada 2 entre los estudiantes del grado de ADE.

En cuanto a la extendida idea en la sociedad que enfatiza que la mujer prioriza el trabajo doméstico y la crianza de los/as hijos/as a un trabajo fuera del hogar la opinión de estudiantes de ADE Y RRLL y RRHH es muy similar. En ambos grupos 4 de cada 5 están en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación.

Al igual que con la anterior afirmación, ambos grupos de jóvenes perciben con iguales porcentajes su desacuerdo con la tercera afirmación. Estudiantes de ADE y RRLL y RRHH están muy en desacuerdo con que hombres y mujeres no reciban la misma remuneración económica por el mismo trabajo derivado del hecho de que los hombres son más productivos.

**Tabla 2.6.** Acuerdo con diferentes afirmaciones.

	Para una mujer es imprescindible tener un trabajo fuera de casa para ser independiente			Trabajar está bien, pero lo que la mayoría de las mujeres realmente quiere es crear un hogar y tener hijos/as			En un mismo puesto de trabajo deben cobrar más los hombres que las mujeres porque rinden más		
	ADE	RRLL	Total	ADE	RRLL	Total	ADE	RRLL	Total
Muy de acuerdo	24,2	32,1	27,9	4,5	4,5	4,5	2,3	0,9	1,6
De acuerdo	34,8	40,2	37,3	17,4	15,2	16,4	2,3	2,7	2,5
En desacuerdo	34,1	23,2	29,1	37,1	43,8	40,2	10,6	9,8	10,2
Muy en desacuerdo	6,1	4,5	5,3	40,2	36,6	38,5	83,3	86,6	84,8
Ns/Nc	0,8	0	0,4	0,8	0	0,4	1,5	0	0,8

Fuente: elaboración propia

Un síntoma del patriarcado consiste en que las decisiones en el ámbito familiar recaen en el hombre. En sociedades más igualitarias ambos miembros deberían tomar la decisión al 50 por ciento. En cuanto a las repuestas obtenidas al grado de acuerdo con que el hombre tome la decisión, en ambos grupos los valores de desacuerdo son superiores al 90%. Esto nos señala que ambos grupos tiene una percepción más igualitaria y compartida de la toma de decisiones en el hogar.

**Tabla 2.7.** Grado de acuerdo con que el hombre sea el que tome las decisiones.

	ADE	RRLL y RRHH	Total
Muy de acuerdo	2,3	4,5	3,3
De acuerdo	3,0	0,9	2
En desacuerdo	31,1	25,9	28,7
Muy en desacuerdo	62,1	68,8	65,2
Ns/Nc	1,5	0	0,8

Fuente: elaboración propia

## 6. A modo de conclusión

Aunque, en un principio, el proyecto contaba con dos cursos académicos para su realización, tras la finalización del segundo se solicitó una prórroga debido a la necesidad de analizar los últimos datos obtenidos. En este sentido, consideramos que el tiempo óptimo para poder implementar este tipo de análisis es –como mínimo– de cuatro cursos académicos. El cual correspondería al tiempo medio estipulado en la normativa española para poder finalizar los estudios de grado con los que estamos trabajando. Ello, porque entendemos que si el objetivo es ver qué tipo de competencias adquiere el alumnado en relación con el tema tratado y si estas difieren con respecto al tipo de docencia, las estrategias de enseñanza, el profesorado implicado, las guías implementadas, etcétera, necesitamos ese período temporal para establecer las relaciones de casualidad y la influencia en sus conocimientos, destrezas y habilidades del grado universitario cursado.

En relación con el profesorado, tras las primeras reuniones fuimos conscientes de las dificultades que existían por las diferencias que hay a la hora de dotar de contenido a un «conocimiento» que parecía común a todos/as. Este hecho se ha producido, por ejemplo, respecto a qué íbamos a entender por evaluación e indicadores, más allá de la idea preconcebida por nuestro trabajo. Se partía de un punto de semejanza entre todos/as los miembros del equipo: la visión de igualdad, perspectiva de género, equidad... estaba cargada de connotaciones jurídicas por la propia formación de la mayor parte del equipo. Es interesante tenerlo en cuenta para analizar cómo se transmite y cómo se evalúan estos conceptos entre nuestros estudiantes.

El análisis de los datos indica que la percepción de la igualdad es mayor en el grupo de estudiantes sometidos a la intervención, aunque los valores están repartidos entre ambos grupos. La presencia de espacios comunes entre ambos grupos entendemos que deriva de la propia democratización y apertura de la sociedad y del énfasis otorgado a las políticas de igualdad ya sea por la propia acción gubernamental o por la incidencia de los medios de comunicación.

Se debe destacar que una lectura transversal de los datos indica que en torno a un 10% de los jóvenes tiene una percepción tradicionalista de la familia que conlleva la asunción de roles relacionados con el patriarcado. Por tanto, ello indicaría cuáles serían las líneas de actuación a implementar o hacia dónde se deberían dirigir las acciones que buscasen romper o luchar contra esas ideas.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, Josep (coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Octaedro.
- Asián, Rosario, Cabeza, Francisca y Rodríguez, Vicente (2015). «Formación en género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24): 35-54.
- Blázquez, Belén (2016). «Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén». *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5: 28-45. Disponible en: <<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1465>> (visitada en junio de 2017).
- (2016). «Evaluando nuevas competencias: enseñar y aprender con perspectiva de género en los estudios de grado». Primer Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (noviembre de 2014).
- Bustelo, María y Lombardo, Emanuela (eds.) (2007). *Políticas de igualdad en España y en Europa*. Madrid: Cátedra
- Dávila, Mónica (s/f). *Guía práctica. Indicadores de género*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- De Esteban Villar, Mercedes (dir.) (2014). *La Comunidad Universitaria Opina. Sondeos de Opinión*. Fundación Sociedad y Educación. Santander Universidades. Disponible en: <[http://www.sociedadyeducacion.org/documentos/informe\\_sondeos.pdf](http://www.sociedadyeducacion.org/documentos/informe_sondeos.pdf)> (visitada en mayo de 2017).
- Delgado, Leticia (2014). «La promoción de la igualdad de género en la ciencia española». *Investigaciones feministas*, 5: 232-258.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1): 71-88.
- Elexpuru, Itziar, Villardón, Lourdes y Yániz, Concepción (2013). «Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 362: 186-216.
- García, Antonia (2010). «Viejos retos y nuevas realidades de las mujeres en la Educación Superior». *Revista de Antropología experimental*, 10 (especial Educación): 29-46.

- Gil, Juana María (2014). «Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: hacia una formación reglada». *Revista de Educación y Derecho*, 10. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10712/13493>> (visitada en mayo de 2017).
- Lamas, Marta (1996). «La perspectiva de género». *La Tarea*, 8. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Guadalajara (México). Disponible en: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>> (visitada en mayo de 2017).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- Lienas, Gemma (2013). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Planeta de los Libros.
- López-Francés, Inmaculada y Vázquez-Verdera, Victoria (2014). «La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el siglo XXI». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4): 1-21.
- Mora, Enrico y Pujal, Margot (2009). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Univest 2009, Girona. Disponible en: <<http://du-gi-doc.udg.edu//handle/10256/2017>> (visitada en mayo de 2017).
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porcel, María (2017). «Jordi González sobre el feminismo: se ha puesto otra vez de moda» (artículo del 28 de agosto de 2017). Disponible en: <[http://www.huffingtonpost.es/2017/08/28/jordi-gonzalez-sobre-el-feminismo-se-ha-puesto-otra-vez-de-moda\\_a\\_23187668/?utm\\_hp\\_ref=es-homepage](http://www.huffingtonpost.es/2017/08/28/jordi-gonzalez-sobre-el-feminismo-se-ha-puesto-otra-vez-de-moda_a_23187668/?utm_hp_ref=es-homepage)> (visitada en septiembre de 2017).
- Rubio, Ana (coord.) (2011). *Estudio sobre la aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Barcelona: Generalitat de Cataluña y Consejo General del Poder Judicial.
- Saldaña, M. Nieves (2010). «Los estudios de género en los Grados de Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista de Educación y Derecho*, 3. Disponible en: <<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1781/1764>> (visitada en junio de 2017).
- Simón, Elena (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Ventura, Asunción (2008). «Normativa sobre estudios de género y Universidad». *Feminismos*, 12: 155-184.

# La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia

ANA M. PORTO CASTRO, M. JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA y M. DOLORES CASTRO PAIS

## 1. Resumen

La integración de la perspectiva de género debe estar presente en los nuevos títulos de grado tal y como recoge el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: «[...] los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos».

En esta línea, el principal objetivo de este trabajo es conocer si la inclusión de la perspectiva de género es una realidad en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello, llevamos a cabo una revisión, mediante la metodología de análisis de contenido, de las competencias de las memorias verificadas de los grados de Educación impartidos en las universidades gallegas. Las memorias seleccionadas corresponden a los grados de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Pedagogía. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de impulsar cambios en los planes de estudios que respondan a las exigencias legales y a los retos de la sociedad actual en materia de igualdad.

## 2. La igualdad de género como principio del Espacio Europeo de Educación Superior

En mayo de 1998 los ministros encargados de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido se reúnen en París y suscriben la Declaración de la Sorbona, para iniciar el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año más tarde, en junio de 1999, los ministros con competencias en Educación Superior de 29 países, incluido España, celebran una conferencia que da como resultado la Declaración de Bolonia, que sienta las bases para instaurar el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este marco, derivado de la convergencia universitaria europea, se propone un nuevo modelo de enseñanza basado en la adquisición de competencias profesionales, entendidas estas como:

La capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. (Organización Internacional del Trabajo, 2003)

Este nuevo modelo requiere una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje, en el que la mirada del profesorado se ha de centrar en los resultados del aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de estos, en lo que cree que es más conveniente enseñar (Martínez y Viader, 2008).

Se trata, en definitiva, de «facilitar al estudiante la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras» (Artículo 10, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y lograr que el alumnado desarrolle e interiorice aptitudes (saber), habilidades (hacer) y actitudes (ser) que le permitan ser competente profesionalmente en el presente y en el futuro.

La reforma de los estudios universitarios en el marco del EEES también contempla como prioritario el principio de igualdad. De hecho, el Preámbulo del Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior celebrada en Berlín el 19 de septiembre de 2003 bajo el título *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior*, establece «la necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo desigualdades sociales y de género tanto a nivel nacional como europeo».

Del mismo modo, el principio de igualdad entre mujeres y hombres es uno de los valores de la Estrategia de Lisboa y así se refleja en el documento de la Comisión Europea de 22 de marzo de 2005 *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* en el que se indica, según señala Moltó (2005) que «la adecuación del sistema educativo implica una reestructuración completa para acomodarse a las nuevas necesidades y valores, entre los que destaca el desarrollo del principio de igualdad».

### 3. La igualdad de género en la Educación Superior en España

A partir de las premisas europeas, las directrices del Gobierno Español en el momento de la reforma universitaria de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen la necesidad de integrar los principios de igualdad género en el diseño de los nuevos títulos universitarios de grado.

Así se recoge en el marco legislativo, concretamente, en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en cuya Exposición de Motivos se hace hincapié en que «la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos y de fomento de la cultura de la paz».

También el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el anterior, en el artículo 3.5 recoge, entre los principios generales que inspiran el diseño de los nuevos títulos, que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse «desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos».

El desarrollo de iniciativas dirigidas a favorecer la sensibilización y formación en igualdad en las universidades, «resulta hoy ineludible y no únicamente por una cuestión de sensibilización social sino porque es un imperativo legal» (Suárez y otros, 2008) a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 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 y otros textos normativos posteriores.

En efecto, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su artículo 4.7 establece que «las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal». Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres regula, en el artículo 25, la Igualdad en el ámbito universitario señalando que «en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres», y con tal finalidad, y en particular, propone: *a)* la inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, *b)* la creación de posgrados específicos, y *c)* la realización de estudios e investigación especializada en la materia.

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 incluye la igualdad de mujeres y hombres entre los valores a los que tiene que contribuir la formación universitaria, pronunciándose del siguiente modo en la Exposición de Motivos del Preámbulo, párrafo 12: «Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no solo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad».

Asimismo, el Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (grado y máster) (**Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2008**) que define los criterios y directrices aplicables en el proceso de evaluación, indica que «los objetivos generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres...» y que «en los planes de estudios en que proceda se deberán incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres...».



La inclusión en los planes de estudio de enseñanzas que contribuyan al conocimiento y desarrollo de los principios de igualdad entre mujeres y hombres aparece también recogida en el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011), aprobado por el Consejo de Ministros el 14 de diciembre de 2007. Entre las actuaciones para alcanzar el primer objetivo estratégico del sexto eje de actuación, relativo al Conocimiento, «Formalizar los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género en el ámbito universitario», este plan señala la de «Impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud».

La *Declaración por la plena integración de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género en el Espacio Europeo de Educación Superior* recoge que las universidades deben asumir, de manera inaplazable, dos cuestiones fundamentales: por un lado, la incorporación institucional de modelos concretos de Estudios Feministas, de Mujeres y de Género a la enseñanza universitaria y, por otro, la creación de estructuras y asignación de recursos orientados a tal fin dentro de la propia Universidad.

## 4. La inclusión de la perspectiva de género en el sistema universitario gallego

En el contexto del Sistema Universitario Gallego (SUG), la Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema Universitario de Galicia, en el artículo 2 propone, entre los objetivos y fines del Sistema Universitario de Galicia: «El fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad, la solidaridad, la igualdad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática. Se prestará especial atención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres así como a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad».

La integración de la perspectiva de género en la actividad docente es una prioridad de las tres universidades del SUG, tal y como se recoge en sus respectivos planes de Igualdad.

Así pues, en el I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de La Coruña (2013-17), trabajar a favor de la introducción de la perspectiva de género en la actividad docente, la elaboración de una guía dirigida al profesorado que oriente y facilite la integración de la perspectiva de género en las materias, así como en la oferta de posgrado, recomendando la introducción de módulos específicos siempre que fuese posible, son actuaciones que se recogen en el segundo eje

de actuación, «Integración de la perspectiva de género en la actividad docente e investigadora».

En la Universidad de Santiago, las acciones descritas en el área 2 del II Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Santiago de Compostela (2014-18) van dirigidas a impulsar la formación en género del personal docente e investigador, el reconocimiento de la formación en género como créditos transversales para el alumnado y la selección de indicadores para la incorporación de la perspectiva de género en los materiales docentes de las distintas titulaciones.

Por su parte, las acciones descritas en el eje III del II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Vigo 2016/19 van dirigidas a la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudios, en el diseño de una oferta formativa complementaria para cubrir las necesidades de formación del alumnado, la formación en género del profesorado y la incorporación de contenidos específicos en género, en la planificación académica oficial del Máster para el Profesorado de Enseñanza Secundaria o en cualquier otro.

Estos son algunas de las referencias que enmarcan el presente trabajo en el que se pretende visibilizar la realidad de la inclusión de la perspectiva de género en el contexto universitario.

## 5. Análisis de los grados universitarios de Educación de Galicia

El objetivo de este trabajo es conocer en qué medida se ha incorporado la perspectiva de género en las memorias de verificación o en los planes de estudio de los grados de Educación ofertados en el Sistema Universitario de Galicia y comprobar en qué medida se están llevando a cabo las directrices señaladas por ley en el diseño de los planes de estudio de las titulaciones de educación.

Para ello, hemos realizado un análisis de contenido de las memorias verificadas de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de las universidades de A Coruña (UDC), Santiago de Compostela (USC) y Vigo (UVigo) y del grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, tomando como indicadores las referencias generales y las competencias que hacen mención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las memorias seleccionadas.

Como categorías de análisis se han utilizado los siguientes términos: *género*, *sexo*, *igualdad*, *coeducación*, *diversidad* y *discriminación*, los más utilizados en la literatura especializada sobre el estado de la cuestión.

El análisis de la información se ha realizado a partir del recuento de las referencias a la igualdad y las competencias vinculadas con cuestiones de género, utilizando para ello una plantilla ad hoc.

Algunos datos del análisis realizado nos permiten valorar el grado de inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria de los grados de Educación de Galicia y visualizar en qué medida se ajustan a los requerimientos legales y normativas en esta materia.

## 5.1 Referencias generales a la igualdad de género en los planes de estudio

En todas las memorias de verificación revisadas se incluyen referencias claras de un compromiso de la universidad con la igualdad entre mujeres y hombres.

Así pues, la Universidad de A Coruña se compromete a colaborar de forma activa en la consecución de los objetivos establecidos por la Oficina para la Igualdad de Género de su Universidad.

En la Universidad de Santiago también se hace explícito en sus títulos el compromiso en la aplicación del Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad, que incorpora diversas acciones de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Los títulos de la Universidad de Vigo hacen referencia a la normativa estatal para la igualdad entre mujeres y hombres (Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

## 5.2 Competencias vinculadas a cuestiones de género

Presentamos a continuación las competencias vinculadas a cuestiones de género para cada uno de los grados objeto de análisis en el Sistema Universitario de Galicia (SUG).

### *Competencias vinculadas a grados de Educación Infantil*

En el proceso de revisión de las memorias verificadas de los grados de Educación Infantil de las tres universidades del SUG se han analizado (tabla 3.1), un total de 36 competencias básicas y generales, 51 transversales y 199 específicas, aunque cabe destacar que algunas de estas competencias son coincidentes en las memorias de las distintas universidades.

**Tabla 3.1.** Competencias analizadas en los grados de Educación Infantil.

	UDC	USC	UVigo	Total
Básicas y generales	12	12	12	36
Transversales	25	4	22	51
Específicas	66	66	67	199
Total	103	82	101	286

Fuente: Elaboración Propia

Del total de 286 competencias solo se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género una competencia general y una específica.

**Tabla 3.2.** Asignaturas que incluyen la competencia general CG3 en las memorias del grado de Educación Infantil del SUG.

USC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Obligatorias (6,0 ECTS)
	Aprendizaje de la matemática
	Aprendizaje de las ciencias sociales
Proyectos e innovación en el aula	Literatura infantil y dramatización
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Practicum I. Vida de aula y tareas del profesorado (12,0 ECTS)
Escuela inclusiva y necesidades educativas especiales	Practicum II. El Centro escolar y su contexto: proyectos y prácticas (18,0 ECTS)
Infancia, familia y escuela	Practicum III. Procesos de mejora de aula y centro (12,0 ECTS)
Teorías e instituciones contemporáneas de educación Infantil	Trabajo final de grado (9,0 ECTS)
Didáctica y profesión docente	Optativas (4,5 ECTS)
Diseño y desarrollo curricular	Educación en contextos rurales
Organización y gestión del aula	Educación en valores y ciudadanía
	Educación vocal para docentes
	Lengua gallega para la docencia
UDC	UVigo
Formación Básica (6,0 ECTS)	
Psicología del desarrollo de 0 a 6 años	
Obligatorias (6,0 ECTS)	Todas las asignaturas del plan de estudios
Diseño de proyectos educativos de 0 a 3 años	
Optativa (4,5 ECTS)	
Atención temprana	

Fuente: Elaboración propia

La competencia general CG3, «Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos», se incluye en la memoria de verificación de las tres universidades del SUG (tabla 3.2). En la USC está asociada a un total de 19 asignaturas, 8 de carácter básico de 6 créditos, 7 obligatorias, 3 de 6 créditos, 2 de 12 créditos, 1 de 18 créditos y 1 de 9 créditos, además de 4 asignaturas optativas de 4,5 créditos. En el caso de la UDC está vinculada a 3 asignaturas del plan de estudios, 1 de formación básica, 1 de carácter obligatorio de 6 créditos cada una y 1 asignatura optativa de 4,5 créditos. Sin embargo, esta misma competencia en el grado de Educación Infantil de la UVigo aparece vinculada a todas las asignaturas del plan de estudios.

La competencia específica CE13, «Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalista; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible», está presente en la memoria de verificación del grado de Educación Infantil de la UDC y de la UVigo (tabla 3.3). En el caso de la UDC, se trabaja en 12 asignaturas del plan de estudios, 6 de ellas de carácter básico de 6 créditos, 4 obligatorias de 6 créditos y 2 asignaturas optativas de 4,5 créditos cada una. En el caso de la UVigo, esta competencia se trabaja en todas las asignaturas obligatorias y optativas de 8 materias.

**Tabla 3.3.** Asignaturas que incluyen la competencia específica CE13 en las memorias del grado de Educación Infantil de la Universidad de A Coruña y de Vigo.

UDC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Obligatorias (6,0 ECTS)
Teoría de la educación	Valores y educación para la igualdad
Organización y evaluación de instituciones educativas	Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Intervención psicológica en el contexto familiar
Sociología de la educación	Diseño de proyectos educativos de 0 a 3 años
Diseño, desarrollo y evaluación del currículo	<b>Optativas (4,5 ECTS)</b>
Educación inclusiva y multicultural	Bases didácticas de la educación especial inclusiva
	Infancia, televisión y otras pantallas

---

## UVigo

---

Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo

Sociedad, familia y escuela

Infancia, salud y alimentación

Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes

Observación sistemática y análisis de contextos

Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de las Matemáticas

Aprendizaje de las lenguas y lectoescritura

Música, expresión plástica y corporal

---

Fuente: Elaboración propia

### *Competencias vinculadas a grados de Educación Primaria*

En los grados de Educación Primaria, se han analizado 32 competencias básicas y generales, 47 transversales y 206 específicas (tabla 3.4).

**Tabla 3.4.** Competencias analizadas en los grados de Educación Primaria.

	UDC	USC	UVigo	Total
Básicas y generales	8	12	12	32
Transversales	20	4	23	47
Específicas	68	69	69	206
Total	96	85	104	285

Fuente: Elaboración propia

Del total de 285 competencias, solo se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género una competencia general y una específica.

La competencia general CG4, «Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana», se recoge en las memorias de verificación del grado de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Universidad de Vigo (tabla 3.5). En la USC se vincula a 14 asignaturas de carácter obligatorio, 11 de 6 créditos, 1 de 9 créditos y otras dos de 18 y 24 créditos cada una. Se trabaja, además, en 6 asignaturas de formación básica también de 6 créditos, así como en 6 optativas generales de 4,5 créditos y otras 16 asignaturas vinculadas con algunos de las 10 menciones de este grado. En la UVigo, igual que ocurría en el grado de Educación Infantil, esta competencia se trabaja en la totalidad de asignaturas del plan de estudios.

**Tabla 3.5.** Asignaturas que incluyen la competencia general CG4 en las memorias del grado de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela y de Vigo.

USC	
Obligatorias (6,0 ECTS)	Formación Básica (6,0 ECTS)
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias sociales en la educación primaria	
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales I	Didáctica y tareas docentes
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales II	Organización y gestión del centro escolar
Enseñanza y aprendizaje de la aritmética	Diseño, desarrollo e innovación curricular
Enseñanza y aprendizaje de la geometría	Infancia, familia y escuela
Enseñanza y aprendizaje de la medida, probabilidad y estadística	Psicología de la educación
Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: inglés/francés/alemán/portugués	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo
Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura gallegas	
Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura castellanas	
Fundamentos de la educación física	
Didáctica de la educación física	
<hr/>	
Practicum I (18,0 ECTS)	
Prácticum II (24,0 ECTS)	
Trabajo final de grado (9,0 ECTS)	
<hr/>	
Optativas (4,5 ECTS)	
Optativas de Título / Obligatorias de Mención	Optativas Generales
<hr/>	
Intervención educativa en la diversidad cognitiva: discapacidad intelectual y altas capacidades	
Intervención educativa en los trastornos del desarrollo: TDAH y TEA	Educación ambiental y su didáctica
Intervención educativa en las dificultades del lenguaje oral y escrito	Educación emocional
El lenguaje en los trastornos del desarrollo	Educación en valores y ciudadanía
<hr/>	
Trastornos del lenguaje, habla y voz en la infancia	Identidad de género y educación
Educación física inclusiva	Literatura, lectura y creatividad
Diversidad y escuela inclusiva	Tutoría y orientación educativa
Detección y evaluación de los problemas del lenguaje en la infancia	
Tratamiento e intervención psicoeducativa en los problemas del lenguaje	
La convivencia en los centros escolares	
<hr/>	
UVigo	
Todas las asignaturas del plan de estudios	

Fuente: Elaboración propia

La competencia específica CA23, «[...] Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible [...]», está presente en la memoria del grado de la UDC y de la UVigo (tabla 3.6). En la Universidad de A Coruña, aparece vinculada a 5 asignaturas del plan de estudios, de las cuales 3 son de carácter básico de 6 créditos, 1 de formación obligatoria de 6 créditos y 1 asignatura optativa de 4,5. En la Universidad de Vigo se vincula a todas las asignaturas obligatorias.

**Tabla 3.6.** Asignaturas que recogen la competencia específica CA23 en las memorias del grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña y de Vigo.

UDC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Obligatorias (6,0 ECTS)
Educación inclusiva y multicultural	Trabajo final de grado
Sociología de la educación	<b>Optativas (4,5 ECTS)</b>
Orientación, tutoría y calidad	Valores y educación para la igualdad
UVigo	
Todas las asignaturas obligatorias del plan de estudios	

Fuente: Elaboración propia

## Competencias vinculadas a grados de Educación Social

En las memorias verificadas de los grados de Educación Social de las tres universidades del SUG se han analizado un total de 25 competencias básicas y generales, 31 transversales y 57 específicas (tabla 7).

**Tabla 3.7.** Competencias analizadas en los grados de Educación Social.

	UDC	USC	UVigo	Total
Básicas y generales	13	6	6	25
Transversales	6	5	20	31
Específicas	21	14	22	57
Total	40	25	48	113

Fuente: Elaboración propia



Del total de 113 competencias, se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género, dos competencias transversales y cuatro específicas.

La competencia transversal CT4, «Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos ubicados en situaciones de desventaja social», se recoge en la memoria de verificación del grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña (tabla 3.8) vinculada a 16 asignaturas del plan de estudios, 2 de ellas de formación básica, 8 de carácter obligatorio y 6 optativas, todas de 6 créditos.

**Tabla 3.8.** Asignaturas que recogen la competencia transversal CT4 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña.

UDC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Obligatorias (6,0 ECTS)
Sociología	
Psicología del desarrollo	Educación multicultural
<b>Optativas (6,0 ECTS)</b>	Intervención Psicológica en las discapacidades
Sociología de la educación	Género, igualdad y educación
Psicología comunitaria	Servicios sociales y bienestar social
Educación para la paz, resolución de conflictos y la ciudadanía	Educación de personas adultas y mayores
Dinamización de espacios de proximidad y participación social	Educación de menores en desprotección y conflicto social
Cuestiones filosóficas del mundo contemporáneo	Intervención en contextos familiares de riesgo
Antropología de la educación	Recursos y estrategias para la intervención en el tiempo libre

Fuente: Elaboración propia

La competencia transversal CT10, «Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad», se incluye en la memoria de verificación del grado de Educación Social de la Universidad de Vigo (tabla 3.9) a través de 16 asignaturas de 6 créditos, 4 de formación básica, 4 de carácter obligatorio y 8 de carácter optativo.

**Tabla 3.9.** Asignaturas que incluyen la competencia transversal CT10 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de Vigo.

UVigo	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Optativas (6,0 ECTS)
Sociología de la educación Antropología social y cultural Educación. Pedagogía social Psicología. Psicología del desarrollo	Sociología del consumo e identidades culturales Investigación acción en la práctica socioeducativa
Obligatorias (6,0 ECTS)	Dinámica de grupos e intervención psicosocial comunitaria
Intervención socioeducativa en el ámbito familiar Intervención socioeducativa para la inclusión social Intervención socioeducativa en la infancia y adolescencia en situación de riesgo social Estrategias de aprendizaje en contextos socioeducativos	Educación ambiental para el desarrollo sustentable Intervención en Salud y educación social Sexualidad y salud Discapacidad y educación social Gerontología y educación social

Fuente: Elaboración propia

La competencia específica CA8, «Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos», está presente en la memoria de verificación del grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña (tabla 3.10). Se trabaja en 16 asignaturas del plan de estudios, 2 de formación básica y 5 optativas de 6 créditos cada una y 9 asignaturas obligatorias, 7 de 6 créditos, 1 de 12 y 1 de 30 créditos.

**Tabla 3.10.** Asignaturas que recogen la competencia específica CA8 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña.

UDC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Obligatorias (6,0 ECTS)
Sociología Acción socioeducativa con minorías y colectivos vulnerables	Intervención psicológica en las discapacidades Género, igualdad y educación Servicios sociales y bienestar social
Optativas (6,0 ECTS)	Educación de menores en desprotección y conflicto social Educación multicultural Cuestiones filosóficas del mundo contemporáneo Orientación ocupacional Practicum I (12 ECTS) Practicum II (30 ECTS)
Sociología de la educación Psicología comunitaria Educación para la paz, resolución de conflictos y la ciudadanía Antropología de la educación Evaluación y diagnóstico de necesidades socioeducativas	

Fuente: Elaboración propia

La competencia específica CE.2.2., «Promover y desarrollar actuaciones educativas orientadas a dinamizar la participación de las personas en la sociedad, minimizando las situaciones de riesgo o dependencia y maximizando sus potenciales de inclusión y autonomía. Tendrá un especial significado en este logro la atención a la diversidad, a la igualdad de género, a los valores de la cultura de paz y a la sostenibilidad», aparece recogida en la memoria de verificación del grado de Educación Social de la USC (tabla 3.11) vinculada a 14 asignaturas, de las cuales 2 son de formación básica, 2 de carácter obligatorio y el resto de carácter optativo.

**Tabla 3.11.** Asignaturas que incluyen la competencia específica CE.2.2 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela.

USC	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Optativas (6,0 ECTS)
Políticas socioeducativas y derechos humanos	Educación y mediación en los procesos de inclusión social
Economía de la educación	Acción socioeducativa con minorías y colectivos vulnerables
<b>Obligatorias (6,0 ECTS)</b>	Acción socioeducativa en las dependencias
	Acción socioeducativa en las discapacidades
	Acción socioeducativa con la infancia y juventud
Planificación y diseño de la acción socioeducativa	Acción socioeducativa con las personas adultas y mayores
Educación social, servicios sociales e iniciativa ciudadana	Educación del ocio y desarrollo comunitario
	Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad
	Educación social en las políticas culturales
	Animación y gestión sociocultural

Fuente: Elaboración propia

La competencia específica CE3, «Asumir y orientarse de acuerdo con valores de igualdad y de ciudadanía democrática, y capacitar para la prevención y la mediación en casos de violencia en sus diferentes manifestaciones (simbólica, de género, laboral, escolar, sexual, étnica)», del grado de Educación Social de la UVigo (tabla 3.12), se trabaja en 10 asignaturas del plan de estudios, 2 de formación básica, 5 de formación obligatoria y 3 optativas de 6 créditos cada una.

La competencia específica CE2, «Estar capacitado/a para el diagnóstico y la mediación en la prevención y resolución de conflictos en condiciones de desigualdad y crisis en comunidades socioeducativas», aparece también recogida en el plan de estudios del grado de Educación Social de la UVigo (tabla 3.13), la cual se incluye en un total de 25 asignaturas, 7 de formación básica de 6 créditos, 10 obligatorias (7 de 6 créditos, 2 de 12 créditos y 1 de 18 créditos) y 8 optativas de 6 créditos de duración.

**Tabla 3.12.** Asignaturas que recogen la competencia específica CE3 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de Vigo.

UVigo	
Formación Básica (6,0 ECTS)	Optativas (6,0 ECTS)
Psicología. Psicología social	
Educación. Pedagogía social	
Obligatorias (6,0 ECTS)	
Metodología de investigación socioeducativa	Educación intercultural y para la paz
Intervención socioeducativa en las conductas adictivas	Educación ambiental para el desarrollo sustentable
Educación social en el sistema educativo	Intervención en salud y educación social
Intervención socioeducativa para la inclusión social	
Programas de animación sociocultural	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.13.** Asignaturas que recogen la competencia específica CE2 en la memoria del grado de Educación Social de la Universidad de Vigo.

UVigo	
Formación Básica (6,0 ECTS)	
Psicología. Psicología social	
Educación. Pedagogía social	
Psicología. Psicología del desarrollo	
Educación de personas adultas	
Intervención socioeducativa en el ámbito familiar	
Intervención socioeducativa para la inclusión social	
Educación. Didáctica: diseño y programación en el ámbito socioeducativo	
Obligatorias (6,0 ECTS)	Optativas (6,0 ECTS)
Metodología de investigación socioeducativa	Gerontología y educación social
Recursos tecnológicos en educación social	Investigación-acción en la práctica socioeducativa
Estrategias de aprendizaje en contextos socioeducativos	Dinámica de grupos e intervención psicosocial comunitaria
Programas de animación sociocultural	Educación ambiental para el desarrollo sustentable
Intervención socioeducativa en la infancia y adolescencia en situación de riesgo social	Evaluación de programas socioeducativos
Educación y animación sociolaboral	Programas de educación social en la tercera edad
Iniciación en la práctica profesional	Sexualidad y salud
Practicum I (12,0 ECTS)	Educación social en los servicios sociales
Practicum II (18,0 ECTS)	
Trabajo final de grado (12,0 ECTS)	

Fuente: Elaboración propia

## Competencias vinculadas al grado de Pedagogía

En el proceso de revisión de la memoria verificada del grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela se han analizado un total de 44 competencias: 8 básicas y generales, 7 transversales y 29 específicas (tabla 3.14).

**Tabla 3.14.** Competencias analizadas en el grado de Pedagogía.

	USC
Básicas y Generales	8
Transversales	7
Específicas	29
Total	44

Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis del contenido de las 44 competencias de la memoria verificada de este grado, comprobamos que ninguna de las competencias recoge explícitamente dichos términos y, por tanto, no se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género.

Sin embargo, dentro de la propia memoria de verificación existe un apartado denominado «Presencia explícita o implícita de los contenidos transversales en los descriptores de las asignaturas del grado de Pedagogía», donde se indica en qué asignaturas se trabajan contenidos relacionados, entre otros aspectos, con la «Igualdad de género» y la «Atención a la diversidad» (tablas 3.15 y 3.16).

**Tabla 3.15.** Presencia explícita o implícita de contenidos transversales en la memoria de grado de Pedagogía.

Presencia explícita o implícita de contenidos transversales de igualdad de género	
Antropología de la educación	Pedagogía intercultural
Educación y sociedad en Galicia	Contextos educativos
Sociología de la educación	Diagnóstico pedagógico
Políticas socioeducativas y derechos humanos	Técnicas de educación y formación en grupo
Pedagogía hospitalaria	Prácticum en pedagogía I. Diseño de proyectos educativos
Pedagogía penitenciaria	Prácticum en Pedagogía II. Perspectiva profesional en Pedagogía
Dirección, organización y gestión de instituciones educativas	Trabajo final de grado
Psicología social de la educación	Pedagogía laboral
Economía de la educación	Orientación profesional
Psicología del desarrollo	Diseño y evaluación de materiales didácticos
Historia de la educación	Formación y recursos humanos
Orientación educativa	Educación a lo largo de la vida
Pedagogía social	

Presencia explícita o implícita de contenidos transversales atención a la diversidad	
Psicología del desarrollo	Organización de centros educativos
Teoría de la educación	Técnicas de educación y formación en grupo
Políticas socioeducativas y derechos humanos	Tecnología Educativa
Educación especial	Practicum en Pedagogía I. Diseño de proyectos educativos
Orientación educativa	Practicum en Pedagogía II. Perspectiva profesional en Pedagogía
Diseño e implementación de planes y programas de formación	Trabajo final de grado de Pedagogía
Dificultades de aprendizaje escolar	Pedagogía laboral
Pedagogía penitenciaria	Orientación profesional
Pedagogía familiar	Formación en red
Didáctica	Diseño y evaluación de materiales didácticos
Historia de la educación	Formación y recursos humanos
Pedagogía social	Multimedia y software educativo
Pedagogía intercultural	Dirección, organización y gestión de instituciones educativas
Contextos educativos	Educación a lo largo de la vida
Diagnóstico pedagógico	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.16.** Presencia explícita o implícita de contenidos transversales en la memoria del Grado en Pedagogía (*Continuación*).

Presencia explícita o implícita de contenidos transversales de igualdad de género y/o atención a la diversidad	
Antropología de la educación	Prácticum en Pedagogía II. Perspectiva profesional en Pedagogía
Educación y sociedad en Galicia	Trabajo final de grado
Sociología de la Educación	Pedagogía laboral
Políticas socioeducativas y derechos humanos	Orientación profesional
Pedagogía hospitalaria	Diseño y evaluación de materiales didácticos
Pedagogía penitenciaria	Formación y recursos humanos
Dirección, organización y gestión de instituciones educativas	Educación a lo largo de la vida
Psicología social de la educación	Educación especial
Economía de la educación	Diseño e implementación de planes y programas de formación
Psicología del desarrollo	Dificultades de aprendizaje escolar
Historia de la educación	Pedagogía familiar
Orientación educativa	Didáctica
Pedagogía social	Contextos educativos
Pedagogía intercultural	Organización de centros educativos
Diagnóstico pedagógico	Tecnología Educativa
Técnicas de educación y formación en grupo	Formación en red
Practicum en Pedagogía I. Diseño de proyectos educativos	Multimedia y software educativo

Fuente: Elaboración propia

## 6. Algunas reflexiones a partir de los datos

La reforma de los estudios universitarios en el marco del Proceso de Bolonia contempla el principio de igualdad como prioridad, reconociendo la necesidad de incorporar institucionalmente la perspectiva de género en los títulos de grado y posgrado, para así dar respuesta a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad que la sociedad pone en marcha (Radl, Porto, Gómez y Mosteiro, 2012).

Si bien es cierto que en la normativa desarrollada en el contexto de las universidades gallegas se percibe un claro compromiso por trabajar desde la perspectiva de género en la actividad docente, no se materializa en actuaciones concretas.

El análisis de las memorias de los grados de Educación ofertados en las universidades del Sistema Universitario de Galicia pone de manifiesto que en la configuración de estos títulos se visibiliza la incorporación de la perspectiva de género, aunque en términos generales, sin aludir a cómo llevar a cabo, en la práctica, dicha incorporación.

Por otra parte, se constata el número reducido de competencias que se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género, competencias en su mayoría de carácter específico. Asimismo, son los grados de Educación Social impartidos en las tres universidades gallegas los que recogen el mayor número de competencias con referencia a la igualdad.

Cabe también señalar que el número de asignaturas a las que se vinculan dichas competencias es ínfimo en relación con la oferta formativa, asignaturas que son en su mayoría de carácter obligatorio o de formación básica. Las universidades de Vigo y Santiago son las que cuentan con más competencias sobre igualdad recogidas en las memorias de los grados de Educación.

Esta radiografía de la realidad pone de manifiesto la necesidad de impulsar cambios en los planes de estudios que respondan a las exigencias legales y a los retos de la sociedad actual, pues no debemos olvidar, que la formación en igualdad de las nuevas generaciones y la configuración de un ámbito de conocimiento plural, abierto y tendente a la superación de las desigualdades de género son prioridades que no pueden ser postergadas.

## Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2008). *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA.

- Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, «Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior», Berlín, 19 de septiembre de 2003. Disponible en: <[http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)>
- Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema Universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 125: 26068-26148. Disponible en: <[https://www.udc.es/export/sites/udc/normativa/\\_galeria\\_down/xeral/Lei\\_6\\_2013\\_sistema\\_universitario\\_galicia.pdf](https://www.udc.es/export/sites/udc/normativa/_galeria_down/xeral/Lei_6_2013_sistema_universitario_galicia.pdf)>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313: 42166-42197. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71: 12611-12645. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89: 16241-16260. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>>
- Martínez, Miquel y Viader, Manel (2008). «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes». *Revista de Educación* (núm. Extraordinario): 213-234.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)*. Disponible en: <<http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/PlanEstrategico2008-2011.pdf>>
- Moltó, María Luisa (2005). «Promoción de la Igualdad en distintos ámbitos de actuación». Ponencia presentada en las Jornadas de Agentes de Igualdad de oportunidades, celebradas en Valencia (10-11 de noviembre de 2005).
- Mujeres en Red (s.f.). «Declaración por la plena integración de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género en el Espacio Europeo de Educación Superior». Disponible en: <<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>>
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Disponible en: <[file:///C:/Users/josem/AppData/Local/Temp/certificacion\\_competencias\\_profesionales\\_glosario-1.pdf](file:///C:/Users/josem/AppData/Local/Temp/certificacion_competencias_profesionales_glosario-1.pdf)>
- I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de La Coruña (2013-2017). Disponible en: <[https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinaigualdade/\\_galeria\\_down/documentos/I\\_PIMH\\_seguro.pdf](https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinaigualdade/_galeria_down/documentos/I_PIMH_seguro.pdf)>
- II Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Santiago de Compostela (2014-2018). Disponible en: <[http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/es/servizos/oix/descargas/II\\_PEIOMH.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/es/servizos/oix/descargas/II_PEIOMH.pdf)>
- II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Vigo (2016-19). Disponible en: <<https://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/>>



sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Web\_castelxn\_II\_Plan\_de\_Igualdad.pdf>

Radl, Rita, Porto, Ana María, Gómez, Begoña y Mosteiro, María Josefa (2012). «Aspectos organizativos y curriculares del Practicum del Máster en Educación, Género e Igualdad de la Universidad de Santiago de Compostela». *Revista de Innovación Educativa*, 22: 177-186.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260: 44037-44048. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161: 58454-58468. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>>



# La inclusión de la perspectiva de género en estudios de ingeniería: El trabajo final de estudios como oportunidad

CARMEN ARNÁIZ-FRANCO, EMILIA OTAL-SALAVERRI,  
VENTURA PÉREZ-MIRA y FERNANDO VIDAL-BARRERO

## 1. Resumen

El conocimiento del riesgo que implica la realización de prácticas de laboratorio es imprescindible para estudiantes de grados de Ingeniería, hombres y mujeres, como primer paso a la aplicación de medidas de prevención y protección en sus futuros trabajos profesionales y, en su caso, la detección de riesgos específicos asociados al género. Sin embargo, rara vez las normas de funcionamiento de los laboratorios contemplan riesgos vinculados al género más allá de situaciones de embarazo, parto reciente o periodo de lactancia natural. Por ello, desde la Cátedra Prevención de Riesgos Laborales y del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la Universidad de Sevilla se propone impulsar una línea de trabajo en la que, mediante trabajos finales de grado (TFG) orientados a la Prevención de Riesgos Laborales en laboratorios de Ingeniería Química, se contemple la perspectiva de género de manera amplia y que la información generada sea elaborada como contenido curricular de las asignaturas. Para ello, hemos analizado 9 trabajos, de los cuales, tan solo un tercio tienen en cuenta consideraciones de género relacionados única y exclusivamente con la protección de la maternidad. A pesar de ello, se ha detectado una gran potencialidad del trabajo final de grado como herramienta eficaz para la Prevención de Riesgos Laborales en la actividad profesional de la ingeniería mediante la inclusión de contenidos sensibles al género.

## 2. La igualdad de género en el empleo

La Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, incorpora al ordenamiento español dos directivas en materia de igualdad de trato, la Directiva 2002/73/CE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro. Esta directiva pone especial énfasis en la protección de la maternidad, la paternidad y la conciliación. De manera explícita reconoce la maternidad como una fuente de discriminación de la mujer en el ámbito laboral (artículos 3 y 8) o menciona la necesidad de asumir los costes sociales de la maternidad (Artículo 14.7). Asimismo, establece la nulidad en los casos de despido por causas objetivas y disciplinarias en los supuestos de suspensión del contrato por riesgo durante el embarazo y la lactancia natural.

Esta Ley Orgánica 3/2007 modifica en varios aspectos la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL). En la actual redacción del artículo 5.4 de la LPRL, se requiere a las administraciones públicas que promuevan el principio de igualdad, con el objetivo de detectar y prevenir posibles situaciones en las que los daños derivados del trabajo puedan aparecer vinculados con el sexo de los trabajadores. En este contexto, el análisis desde la perspectiva de género de determinados aspectos de la prevención de riesgos laborales viene siendo cada vez más relevante, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Otras regulaciones europeas de interés son la Directiva 89/391/CEE, relativa a la aplicación de las medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo, contiene el marco jurídico general en el que opera la política de prevención comunitaria; la Directiva 92/85/CEE, que establece directrices para la evaluación de los riesgos vinculados a los agentes químicos, físicos o biológicos, así como a los procedimientos industriales, los movimientos y las posturas y las cargas físicas y mentales, todos recogidos en sus Anexos I y II (Listas no exhaustiva de los agentes, procedimientos y condiciones de trabajo ) y prevé medidas provisionales para proteger a las mujeres embarazadas, que hayan dado a luz o en período de lactancia contra estos riesgos y prohíbe completamente la exposición a algunos agentes químicos, físicos o biológicos; y la Directiva 2014/27/UE, que amplía el listado de agentes a los que las mujeres embarazadas o lactantes no podrán estar expuestas, incluyendo las sustancias que puede perjudicar la fertilidad, las que pueden producir efectos adversos para el feto durante el embarazo y las sustancias cancerígenas y mutagénicas que

no tengan valor límite de exposición asignado según el documento sobre valores límite publicado por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT). Si permite, sin embargo, la exposición de embarazadas y lactantes a sustancias cancerígenas que tienen valor límite de exposición profesional, aunque deja fuera un gran número de sustancias con efectos tóxicos conocidos para el feto en desarrollo.

En el marco de la legislación nacional española las normas en materia de seguridad y salud que hacen referencia a los trabajadores especialmente sensibles y, en concreto, a la mujer en periodo de maternidad son la Ley 39/1999 y la Ley 33/2011 General de Salud Pública:

La Ley 39/1999, de conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, en el Artículo 3 modifica el Artículo 45 del Estatuto de los Trabajadores, en el que se añade como posibles causas y efectos de la suspensión del contrato de trabajo la «Maternidad, paternidad, riesgo durante el embarazo, riesgo durante la lactancia natural de un menor de nueve meses y adopción o acogimiento, tanto preadoptivo como permanente o simple». Además, el Artículo 6 de la ley introduce un nuevo apartado 5 en el Artículo 48 del Estatuto de los Trabajadores. En el supuesto de riesgo durante el embarazo, en los términos previstos en el Artículo 26, apartados 2 y 3, de la PRL, la suspensión del contrato finalizará el día en que se inicie la suspensión del contrato por maternidad biológica o desaparezca la imposibilidad de la trabajadora de reincorporarse a su puesto anterior o a otro compatible con su estado. El Artículo 10 de la ley modifica también la LPRL en su Artículo 26 , al indicar que, para el caso de la población laboral especialmente sensible, como son las trabajadoras embarazadas y lactantes, si las medidas no son racionalmente posibles, se proceda a trasladar a la trabajadora a un puesto exento del riesgo o, de no ser esto posible, proceder a suspender el contrato de trabajo e iniciar los trámites de obtención del correspondiente subsidio de riesgo mientras persista la situación de riesgo en las oficinas de la Seguridad Social.

En la Ley 33/2011, general de salud pública, en el artículo 6, Derecho a la igualdad se indica: 1) Todas las personas tienen derecho a que las actuaciones de salud pública se realicen en condiciones de igualdad sin que pueda producirse discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social; 2) En especial, queda prohibida toda discriminación entre mujeres y hombres en las actuaciones de salud pública, de acuerdo con lo establecido por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como por la demás normativa existente en esta materia; 3) La enfermedad no podrá amparar diferencias de trato distintas de las que deriven del propio proceso de tratamiento de esta, de las limitaciones

objetivas que imponga para el ejercicio de determinadas actividades o de las exigidas por razones de salud pública.

### 3. Seguridad y salud en el empleo desde la perspectiva de género

Diversos organismos europeos, como la Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (EU-OSHA) y el Instituto Sindical Europeo (ETUI), coinciden en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en las investigaciones sobre salud laboral, en las evaluaciones de riesgos y en las políticas preventivas.

La existencia de diferencias en los riesgos que afectan de forma distinta a hombres y mujeres es reconocida por la Unión Europea (EU-OSHA, 2017), que señala que las mujeres:

- ▶ trabajan en sectores específicos y en tipos de trabajo específicos;
- ▶ equilibran dobles responsabilidades en el trabajo y en el hogar;
- ▶ cuentan con poca representación a escala de supervisión y dirección;
- ▶ son físicamente distintas a los hombres, aunque existen más variaciones entre mujeres que entre hombres y mujeres, por ejemplo, respecto de la fuerza física;
- ▶ realizan trabajos que se presumen erróneamente como seguros y fáciles.

Con frecuencia estas diferencias no están reconocidas en la práctica de Salud y Seguridad en el Trabajo (SST). Es más, con frecuencia se subestima la carga de trabajo y los riesgos relacionados con el trabajo para las mujeres en el lugar de trabajo. ETUI señala, además, la existencia de un patrón discriminatorio en el reconocimiento de las enfermedades laborales (ETUI, 2011).

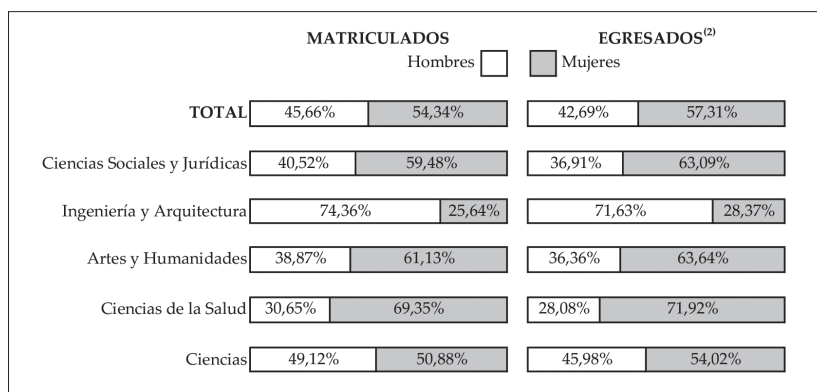
Por otro lado, la Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/95 garantiza la protección de los trabajadores especialmente sensibles, «trabajadores que, por sus propias características personales o estado biológico conocido, incluidos aquellos que tengan reconocida la situación de discapacidad psíquica, física o sensorial, sean especialmente sensibles a los riesgos derivados del trabajo por tener una menor competencia biológica para hacer frente a las condiciones de trabajo». De acuerdo con el Artículo 25 de la LPRL, «los trabajadores no serán empleados en aquellos puestos de trabajo en los que, a causa de sus características personales, estado biológico o por su discapacidad física, psíquica o sensorial debidamente reconocida, puedan ellos, los demás trabajado-

res u otras personas relacionadas con la empresa ponerse en situación de peligro o, en general, cuando se encuentren manifiestamente en estados o situaciones transitorias que no respondan a las exigencias psicofísicas de los respectivos puestos de trabajo».

## 4. La mujer en los estudios de Ingeniería

La invisibilidad y discriminación de la mujer en cuestiones relacionadas con la SST puede llegar a ser incluso más acusada en las llamadas carreras STEM, las siglas en inglés comúnmente empleadas para referirse a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Science, Technology, Engineering and Mathematics), debido a la menor proporción de mujeres matriculadas, egresadas, profesionales y en puestos de dirección.

**Figura 4.1.** Distribución de los estudiantes de grado y 1.º y 2.º ciclo por rama de enseñanza y sexo. Curso 2015-16. (2) Estudiantes egresados en el curso 2014-15.



Fuente: Fuente: Instituto de la Mujer, 2016

En la actualidad, y a pesar de que los resultados académicos de alumnos y alumnas en ciencias y tecnología son cada vez más similares e incluso mejores en el caso de las alumnas, todavía sigue siendo escasa la presencia y participación activa de estas en estudios y profesiones ligadas a algunos ámbitos STEM (Sainz, 2017). En este sentido, según el Ministerio de Educación (figura 4.1), solo un 25,8% de personas matriculadas en la rama de Ingeniería y Arquitectura en el curso 2014-15 era mujer, con un ligero incremento en el porcentaje de egresadas (27,8%). Es decir, solo una de cada 4 personas matriculadas y/o egresadas en Ingeniería y Arquitectura en el curso 2014-15 era mujer (MECD, 2016); siendo especialmente baja la cifra de las aspirantes a estudiar Ingenie-

ría Electrónica o Ingeniería Informática, que resulta ser menor al 15% (Instituto de la Mujer, 2016). La radiografía del mercado laboral ofrece una imagen similar, con solo un 30% de profesionales STEM mujeres (MECD, 2016). Con relación al porcentaje en puestos directivos, solo uno de cada cinco son mujeres, lo que sitúa a España por debajo de la media europea y mundial (Grant Thornton, 2013).

Las universidades públicas españolas no pueden quedar al margen de esta necesidad de adaptación de sus medidas específicas de prevención de riesgos laborales a la población femenina de sus estudiantes.

## 4.1 Prácticas de laboratorio: normas asociadas al género

El conocimiento del riesgo que implica la realización de prácticas de laboratorio de grados de Ingeniería Química, hombres y mujeres, es el primer paso para la correcta aplicación de medidas de prevención y protección en sus futuros trabajos profesionales y, en su caso, la detección de riesgos específicos asociados al género.

Las normas de funcionamiento de los laboratorios, que deben incluir normas de seguridad entre otros aspectos, constituyen un contenido esencial de las asignaturas prácticas en Ingeniería Química, siendo frecuentemente incompletos y poco detallados. Avisos generales, y más bien de sentido común, pueden aparecer recogidos en dichas normas de seguridad (Arnáiz *et al.*, 2002; 2003):

- ▶ Es obligatorio el uso de batas de laboratorio.
- ▶ Cualquier aparato en funcionamiento no se debe abandonar sin antes considerar las posibles consecuencias de este hecho.
- ▶ Cuando haya que diluir un ácido, este se añade siempre sobre el agua, nunca al contrario.
- ▶ No llenar las pipetas succionando con la boca.
- ▶ Tomar precauciones cuando se manejen placas calefactoras, mecheros o baños calientes.
- ▶ Todos los trabajos que desprendan gases molestos, corrosivos o tóxicos, o que despidan polvo, deberán realizarse en vitrina con extractor.
- ▶ Nunca se acercarán los bulbos de los termómetros a focos calientes. En caso de rotura de un termómetro, no tocar el mercurio con las manos.
- ▶ En caso de salpicaduras lavar la zona afectada con agua abundante y, en general, en caso de producirse algún accidente (cortes, heridas, quemaduras, etc.), informar inmediatamente al profesor.



Por ello, desde la Cátedra de Prevención de Riesgos Laborales (PRL) y del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental (DIQA) de la Universidad de Sevilla se ha impulsado desde hace varios años la realización de proyectos finales de carrera (PFC), trabajos finales de grado (TFG) y trabajos finales de máster (TFM) que desarrollen en profundidad el manual de PRL de las prácticas de Ingeniería Química y de los laboratorios universitarios, así como de distintos sectores empresariales de la industria química.

## 5. Análisis de la formación en Ingeniería Química: inclusión del género en sus contenidos

Con el objeto de indagar en esta problemática, realizamos un análisis de los contenidos de proyectos finales de carrera, trabajos finales de grados y trabajos finales de máster orientados a la Prevención de Riesgos Laborales en laboratorios de Ingeniería Química y en distintos sectores de la industria química. Paralelamente se analizó la inclusión entre los contenidos de la perspectiva de género.

Para ello, se han analizado los contenidos de 5 proyectos finales de carrera (PFC), 1 trabajo final de grado (TFG) y 3 trabajos finales de máster (TFM) realizados dentro de la Cátedra de Riesgos Laborales en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Sevilla. Para su análisis, contemplamos los siguientes factores relacionados con la Prevención de Riesgos Laborales:

1. Normativa legal de PRL comunitaria y/o nacional
2. Gestión preventiva: clasificación de los agentes de riesgo, análisis de riesgo, medidas preventivas y acciones correctoras
3. Procedimientos de actuación
4. Especificaciones para el personal especialmente sensible
5. Especificaciones para la atención del personal discapacitado
6. Formación e información
7. Fichas de datos de seguridad
8. Inspecciones y revisiones de seguridad
9. Actuaciones en caso de emergencias
10. Accidentes e incidentes de trabajo
11. Fichas informativas y registro
12. Enfermedades profesionales
13. Especificaciones para el hombre
14. Especificaciones para la mujer

Construimos una matriz binaria para analizar la presencia o ausencia de los factores de estudio en los contenidos de los PFC, TFG y TFM analizados, asignándole el valor (1) cuando se analiza o se recoge el factor objeto de estudio.

## 6. Contenidos de los trabajos finales de estudios en prevención de riesgos laborales asociados al género

**Tabla 4.1.** Matriz de resultados respecto al cumplimiento y presencia o ausencia de los 14 factores objeto de estudio. Valor (1) se analiza o se recoge el factor.

	Tipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total Trabajo
Fidalgo Rigueira y Vidal-Barrero, 2012	TFM	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	5
García Pazos <i>et al.</i> , 2015	PFC	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	8
Gómez Franco y Vidal-Barrero, 2012	TFM	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Gómez González <i>et al.</i> , 2016	TFG	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12
Pendón Hidalgo y Vidal-Barrero, 2012	PFC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
Pérez Navarro y Vidal-Barrero, 2013	TFM	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	5
Pérez Santana y Vidal-Barrero, 2008	PFC	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	5
Rodríguez Pozo <i>et al.</i> , 2014	PFC	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	7
Rodríguez Sánchez y Vidal-Barrero, 2007	PFC	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6
Total Factor		9	9	6	4	2	9	7	3	3	3	3	6	0	3	

Factores: 1. Normativa legal de PRL comunitaria, nacional y/o autonómica. 2. Gestión preventiva: clasificación de los agentes de riesgo, análisis de riesgo, medidas preventivas y acciones correctoras. 3. Procedimientos de actuación. 4. Especificaciones para el personal especialmente sensible. 5. Especificaciones para la atención del personal discapacitado. 6. Formación e información. 7. Fichas de datos de seguridad. 8. Inspecciones y revisiones de seguridad. 9. Actuaciones en caso de emergencias. 10. Accidentes e incidentes de trabajo. 11. Fichas informativas y registro. 12. Enfermedades profesionales. 13. Especificaciones para el hombre. 14. Especificaciones para la mujer.

Los resultados del análisis de los 9 PFC, 1 TFG y 3 TFM examinados en función de los factores aplicados indican que los que más se tienen en cuenta son el 1, el 2 y el 6, respectivamente; es decir, Normativa legal PRL, Gestión preventiva y Formación e información que aparecen en el 100% de los trabajos (tabla 4.1).

A continuación, el factor 7, «Fichas de datos de seguridad», aparece en el 77,7% de los trabajos, mientras que el factor 3 y 6, Procedimientos de actuación y Enfermedades profesionales, aparecen en el 66,67% de los trabajos. El resto de los factores, dependiendo del ámbito en el que se desarrollan los proyectos, aparecen en un porcentaje inferior al 50% (tabla 4.1).

En cuanto a la incidencia de factores de género para hombre o mujer, se puede observar en la tabla 4.1 que, en ningún caso, se hace referencia a consideraciones especiales de PRL para hombre, mientras que en el 33,3% de los PFC, TFG o TFM aparecen especificaciones para las mujeres (García, 2015; Gómez, 2016; Pendón, 2012), todas ellas relacionadas con *la mujer en situación de embarazo o lactancia*, si bien con distinto nivel de intensidad.

Por un lado, Pendón y Vidal (2012) indicaron que a mujeres en situación de embarazo o lactancia se les evitará el contacto con agentes o condiciones de trabajo que puedan influir negativamente en su salud o en la del feto y, que de acuerdo con el Artículo 26 de la LPRL, «*Si los resultados de la evaluación revelasen un riesgo para la seguridad y la salud o una posible repercusión sobre el embarazo o la lactancia de las trabajadoras, el empresario adoptará las medidas necesarias para evitar la exposición a dicho riesgo, a través de una adaptación de las condiciones o del tiempo de trabajo de la trabajadora afectada.*» Por otro lado, los autores pusieron de manifiesto que si dicha adaptación no es posible o que a pesar de ella, las condiciones de trabajo siguen influyendo negativamente y así lo certifiquen los Servicios Médicos, la trabajadora podrá desempeñar un puesto de trabajo o función diferente. Si dicho cambio no resultase posible por motivos justificados, podrá declararse a la trabajadora en suspensión del contrato por riesgo durante el embarazo, contemplado en el artículo 45.1.d) del Estatuto de los Trabajadores, durante el periodo necesario para la protección de sus seguridad y salud y mientras no se pueda reincorporarse a su puesto anterior o a otro compatible.

Por otro lado, Gómez *et al.* (2016), en un estudio sobre el Análisis de Riesgos en cada una de las prácticas de la Asignatura de Química en los laboratorios del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la Universidad de Sevilla, enumeraron las siguientes categorías de personal especialmente sensible:

1. Becarios o estudiantes que desarrollen o presenten alguna especial sensibilidad.

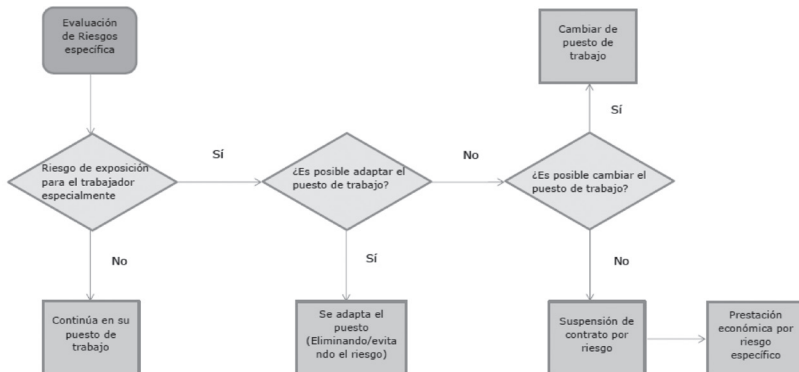
2. Trabajadoras en situación de embarazo, parto reciente y lactancia.
3. Otro tipo de especial sensibilidad: Trabajadores con alguna discapacidad temporal o permanente no reconocida oficialmente, trabajadores de edad avanzada, trabajadores sensibilizados a determinados agentes, trabajadores convalecientes o sometidos a ciertos tratamientos médicos, trabajadores cuyo estado biológico (HTA, diabetes, tóxico dependientes, procesos osteomusculares crónicos) los convierten en vulnerables, trabajadores con alguna especial predisposición o susceptibilidad, trabajadores con escasa experiencia o reciente incorporación.

Además, realizaron un trabajo muy detallado, analizando los riesgos en cada una de las prácticas de Química y elaborando fichas para cada una de ellas, si bien no aparecen en las mismas especificaciones para las mujeres. También describieron el *Procedimiento de actuación sobre trabajadoras en situación de embarazo, parto reciente o periodo de lactancia* que realicen sus funciones en los laboratorios del Departamento objeto de estudio, mediante la notificación de su situación de embarazo, situación de parto reciente o en periodo de lactancia al Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de dicha Universidad (SEPRUS), con independencia de su tipo de relación laboral con la universidad e incluye al personal docente e investigador, personal de administración y servicios o personal contratado a través del Servicio de Investigación, todo ello en relación con los riesgos presentes en su puesto de trabajo (tabla 4.2).

**Tabla 4.2.** Protocolo de actuación para trabajadora embarazada o en periodo de lactancia en la Universidad de Sevilla.

Protocolo de actuación del SEPRUS	
1. Detección de mujeres embarazadas, parto reciente y periodo de lactancia	El procedimiento se inicia con la comunicación de la trabajadora a la universidad de su situación de embarazo, parto reciente o situación de lactancia, mediante informe del personal facultativo del Servicio Público de Salud (Médico de Cabecera o especialista en Obstetricia y Ginecología).
2. Evaluación	En colaboración con el área técnica del SEPRUS, se procederá a verificar la evaluación de riesgos existente del puesto y las condiciones de trabajo actuales del mismo.
3. Actuaciones	Se puede observar en la <i>Figura 4.2</i> .

**Figura 4.2.** Esquema general de actuación de PRL durante embarazo–lactancia.



Fuente: SEPRUS

Por último, García *et al.* (2015) analizaron los Agentes Químicos, Biológicos, Físicos, Ambientales, Psicosociales, y Otros, que llevan asociado riesgo para la maternidad, describiendo los factores de riesgo y las medidas preventivas que se deben de adoptar (tabla 4.3). Indicaron que, durante la maternidad, las mujeres trabajadoras constituyen un grupo especialmente vulnerable a algunos riesgos laborales debido a los cambios biológicos que se producen en sus cuerpos durante el embarazo y la lactancia, que acentúan algunos riesgos presentes en los lugares de trabajo, y a la posibilidad de dañar la salud de las criaturas que van a nacer y la de las recién nacidas. Durante el embarazo y la lactancia se producen importantes cambios fisiológicos y psicológicos en las mujeres para garantizar que el feto en desarrollo y los recién nacidos disponen de todo lo necesario para desarrollarse adecuadamente. Entre los cambios más importantes, destacaron:

- ▶ modificación del sistema endocrino;
- ▶ modificación del sistema respiratorio y circulatorio para responder al incremento de la demanda de oxígeno. El volumen respiratorio aumenta hasta un 40%. Por ello, se puede producir un aumento de la inhalación de sustancias tóxicas presentes en los lugares de trabajo;
- ▶ incremento del volumen de sangre, reduciéndose la capacidad del corazón para adaptarse al ejercicio físico y aumentando la presión venosa en las piernas, lo que dificulta permanecer de pie durante periodos prolongados;
- ▶ aumento de la curvatura de la parte inferior de la columna vertebral y aumento del volumen abdominal que afectan a los trabajos estáticos;

- ▶ Incremento de las necesidades de energía;
- ▶ algunas condiciones de trabajo (fatiga, estrés, condiciones ambientales, etc.) pueden reducir la capacidad de lactar e incluso interrumpir la lactancia de mujeres trabajadoras; además, la exposición a algunos contaminantes (ej. tóxicos, radiaciones ionizantes, etc.) pueden poner en riesgo la salud de los bebés lactantes.

**Tabla 4.3.** Agentes químicos, biológicos y físicos que implican riesgo para la maternidad.

RIESGO	FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS PREVENTIVAS
<b>AGENTES QUÍMICOS</b>		
Sustancias etiquetadas con las siguientes frases pueden influir negativamente en la salud de las trabajadoras embarazadas o en periodo de lactancia: H351, H350, H340, H350i, H341, H361f, H361d y H361fd	H351: Se sospecha que provoca cáncer H350: Puede provocar cáncer H340: Puede provocar defectos genéticos H350i: Puede provocar cáncer por inhalación H341: Se sospecha que provoca defectos genéticos H361f: Se sospecha que perjudica la fertilidad H361d: Se sospecha que daña el feto H361fd: Se sospecha que daña el feto	Es obligatorio de evitar la utilización de agentes cancerígenos o mutágenos, siempre que sea técnicamente posible, en particular mediante la sustitución por una sustancia, preparado o procedimiento que no sea peligroso o lo sea en menor medida, esto es, siempre que haya una alternativa técnicamente viable, se deberá eliminar la sustancia, incluso si es más costosa que la original. En caso de no poder eliminar la sustancia, se debe evitar la exposición de las trabajadoras embarazadas, que hayan dado a luz recientemente y lactantes.
<b>AGENTES BIOLÓGICOS</b>		
Agentes biológicos de los grupos 2, 3 y 4	Muchos agentes biológicos de los tres grupos de riesgo mencionados pueden afectar al feto en caso de infección de la madre durante el embarazo. Estos agentes pueden transmitirse a través de la placenta cuando el niño está en el útero, o durante o después del parto, por ejemplo, a través de la lactancia o a través del contacto físico cercano entre la madre y el niño. Según el RD 664/1997 existen 412 agentes biológicos, 15 de los cuales tienen posibles efectos nocivos sobre la función reproductora humana (sobre todo fetotóxicos): (Chlamydia Psittaci, Citomegalovirus, VHA (VHE), VHB (VHC, VHD), VIH 1-2, Parvovirus B19, Listeria monocytogenes, Rubeola, Toxoplasma, Varicela Zóster, Campylobacter Fetus, Salmonella, Treponema Pallidum, VHS, Linfocítico coriomeningítico)	Si existe un riesgo elevado de exposición altamente infeccioso, la trabajadora embarazada o lactante deberá evitar totalmente la exposición. Identificación de los trabajadores expuestos. Se debe evaluar la exposición a estos agentes biológicos que puedan afectar al feto en caso de infección de la madre. Se debe realizar pruebas de inmunidad para las actividades de riesgo (varicela, toxoplasmosis y parvovirus) y, en caso de que la interesada sea seronegativa, prever su traslado a otro puesto o un permiso temporal.

RIESGO	FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS PREVENTIVAS
<b>AGENTES FÍSICOS</b>		
Choques, vibraciones o movimientos	<p>La exposición frecuente a choques, es decir, a golpes violentos y bruscos o a vibraciones de baja frecuencia, por ejemplo, conducir o desplazarse en vehículos todo terreno, o un movimiento excesivo, pueden aumentar el riesgo de aborto.</p> <p>La exposición prolongada a vibraciones en todo el cuerpo puede aumentar el riesgo de parto prematuro o de bajo peso al nacer.</p> <p>Las vibraciones en general y las de cuerpo entero en particular, no presentan mayor riesgo para las trabajadoras lactantes.</p>	<p>El trabajo se organizará de modo que las mujeres embarazadas o que hayan dado a luz recientemente no realicen actividades que conlleven un riesgo derivado de vibraciones incómodas en todo el cuerpo, especialmente a bajas frecuencias, o de choques o sacudidas en la parte inferior del cuerpo</p>

Fuente: García Pazos *et al.*, 2015

**Tabla 4.4.** Agentes ambientales y psicosociales de riesgo para la maternidad (continuación tabla 4.3).

RIESGO	FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS PREVENTIVAS
<b>AGENTES AMBIENTALES</b>		
Posturas forzadas	<p>Incluye la realización de trabajo de pie o en espacios reducidos o en puestos que no se adaptan suficientemente al aumento de volumen.</p> <p>El cansancio provocado por el trabajo realizado de pie o por otras actividades físicas se ha asociado con el aborto, el parto prematuro y el bajo peso al nacer.</p> <p>El trabajo en espacios reducidos o en puestos que no se adaptan suficientemente al aumento de volumen, puede resultar peligroso y dar lugar a tensiones o esguinces.</p> <p>La destreza, la agilidad, la coordinación, la rapidez de movimientos y el equilibrio también pueden disminuir, esto puede significar un aumento del riesgo de accidentes.</p>	<p>Vigilar que el tiempo de trabajo y el volumen y ritmo de trabajo no sean excesivos.</p> <p>Asegurar la disponibilidad de asientos en caso de necesidad.</p> <p>Hacer pausas más largas o más frecuentes durante el tiempo de trabajo.</p> <p>Puede ser necesaria la adaptación de los puestos o de los procedimientos de trabajo para eliminar problemas de postura y el riesgo de accidentes.</p>
<b>AGENTES PSICOSOCIALES</b>		
Horarios de trabajo inadecuados (trabajo a turnos, nocturno o prolongaciones de jornada...)	<p>La carga mental y física aumenta durante el embarazo debido a transformaciones fisiológicas, y de otro tipo, que sufren las mujeres.</p> <p>Las jornadas de trabajo prolongadas, el trabajo por turnos y el horario nocturno pueden tener consecuen-</p>	<p>Adaptar de los horarios y otras condiciones de trabajo, incluida la periodicidad y la frecuencia de las pausas de descanso, así como la organización por turnos y su duración.</p> <p>No realización de trabajo nocturno.</p>

RIESGO	FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS PREVENTIVAS
	<p>cias para la salud de las trabajadoras embarazadas, que han dado a luz recientemente o estén en periodo de lactancia.</p> <p>No todas las mujeres se ven afectadas de la misma forma, según el tipo de trabajo, las condiciones, y la persona en cuestión. La organización del tiempo de trabajo (incluidas las disposiciones en materia de pausas, su frecuencia y periodicidad) puede afectar a la salud de la trabajadora embarazada y a la del feto, así como a su recuperación tras el parto o a su capacidad para la lactancia, y pueden aumentar los riesgos de estrés y de enfermedades relacionadas con el estrés.</p>	
<b>OTROS TIPOS DE RIESGO</b>		
Trabajo en altura	El trabajo realizado por la mujer embarazada a determinada altura, sobre escaleras, plataformas, etc., puede resultar peligroso, aumentando el riesgo de accidente.	Se debe garantizar que las embarazadas no trabajen a determinada altura

Fuente: García Pazos *et al.*, 2015.

Además, recogieron el Procedimiento de actuación sobre trabajadoras en situación de embarazo, parto reciente y periodo de lactancia (similar al presentado por Gómez *et al.*, 2016), puntualizando, no obstante, que hay que diferenciar esta situación de aquellos condicionantes personales de la trabajadora embarazada que determinen una situación de «*embarazo de riesgo genérico clínico*» en las que son causa de riesgo clínico (hipertensión, hiperglucemia, etc.) las que ponen en riesgo el normal desarrollo del embarazo o, en su caso, relacionadas con la lactancia, independientemente de las circunstancias laborales de la mujer gestante. En esta situación, la respuesta se daría con las medidas previstas en el Sistema Público de Salud.

## 7. Utilidad y aplicación del trabajo final de estudios para la inclusión del género en los estudios de Ingeniería

En la última década la Cátedra de PRL y el DIQA de la Universidad de Sevilla han realizado un gran esfuerzo en la realización de PFC, TFG y TFM que desarrollen en profundidad el manual de PRL en las prácticas de las asignaturas de Ingeniería Química llevadas a cabo en los labo-



ratorios universitarios, así como en distintos sectores empresariales de la industria química, encaminados a detectar y prevenir posibles situaciones de riesgo.

Los contenidos que recogen dichos trabajos tienen en cuenta un gran número de factores, dependiendo del ámbito de aplicación, y su nivel de desarrollo es muy alto en cuanto a Normativa legal, Gestión preventiva, Fichas de datos de seguridad y Formación e información; y de nivel medio en cuanto a Fichas de datos de seguridad, Procedimientos de actuación y Enfermedades profesionales.

No obstante, se ha constatado que tan solo el 33,3% de los proyectos aborda la incidencia de los agentes de riesgo y las medidas preventivas de forma satisfactoria para el personal especialmente sensible desde la perspectiva de género, en el caso del sexo femenino, circunscribiéndose a la protección de la maternidad (embarazo, parto reciente y lactancia natural).

Dado que, en ningún caso, se hace referencia a consideraciones especiales de PRL para hombre y solo se alude a la mujer con relación a la maternidad, se puede concluir que el contenido de los proyectos está realizado bajo la perspectiva masculina. Y ello es debido a que no existe una política preventiva específica de riesgos laborales segregada por sexos desde el punto de vista del marco legal vigente. Las únicas medidas preventivas existentes se refieren a la capacidad reproductiva o al propio estado biológico del embarazo, como estado temporal o transitorio que merece una protección específica en el marco de las obligaciones preventivas que impone a la empresa la legislación sobre seguridad y salud en el trabajo (MSSSI). Es decir, en la práctica de la SST se adopta un enfoque «neutro» en cuestión de género que no contribuye a mejorar las condiciones laborales de las mujeres, sino más bien a que persista su situación de invisibilidad.

Esta ausencia de enfoque de género en la SST está relacionada con la ausencia de investigaciones específicas.

Valls (2010) indicó la invisibilidad de los problemas de salud en relación con las condiciones de trabajo, precisamente por la ausencia de investigaciones en salud ocupacional en las que se incluyan mujeres. Esta ausencia se da tanto en tasas de mortalidad diferencial como por la visión androcéntrica que tiene al varón como norma lo que condiciona cualquier investigación que se base en este supuesto. Mientras que García (2010), señaló que la exclusión de las mujeres de los estudios epidemiológicos debe entenderse en el marco de diseños muestrales insensibles al género que derivan en la elección de sectores o puestos de trabajo masculinizados y, por lo tanto, proporcionan evidencias de los daños a la salud de los varones en mayor medida que de las mujeres. Este efecto de exclusión será, por tanto, más acusado en las llamadas carreras STEM, fuertemente masculinizadas.

Desde el punto de vista estrictamente académico, los actuales TFG pueden considerarse una oportunidad para la transferencia de conocimiento potenciando la investigación pregrado; como posibilidad de creación y producción de materiales, creaciones y tecnologías; como plataforma para producir innovación en la sociedad del conocimiento, o bien a través de la gestación de proyectos de emprendimiento tradicional o de emprendimiento social, educativo, tecnológico y medioambiental (Ferrer, 2013), que podría aplicarse también al campo de la PRL.

Además, es interesante destacar que, dada la enorme transversalidad de la PRL y SST, esta temática puede ser considerada punta de lanza para la inclusión de contenidos sensibles al género en cualquier asignatura de prácticas, independientemente del área de conocimiento.

El presente trabajo ha puesto de manifiesto la tremenda versatilidad de los TFG en esta materia. A través de ellos (y también de los TFM de posgrado) se pueden abordar cuestiones de género en temas como la PRL y la SST. El material generado tiene un retorno tanto social, mejorando las condiciones de trabajo en los sectores industriales en los que se aplica; como académico, potenciando habilidades y actitudes que ayuden a la mujer universitaria a prevenir y protegerse en su ambiente de trabajo, así como a hombres y mujeres a crear y diseñar entornos de trabajo igualitarios.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz, C., Díaz, E. y Otal, E. (2002). *Experimentación en Ingeniería Química I*. Sevilla: Panella.
- (2003). *Experimentación en Ingeniería Química II*. Sevilla: Panella.
- EU-OSHA (2013). *New risks and trends in the safety and health of women at work*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: <<https://osha.europa.eu/en/publications/reports/new-risks-and-trends-in-the-safety-and-health-of-women-at-work/view>> (visitada en julio de 2017).
- EUTUI (2011). *Women and occupational diseases in the European Union*. Bruselas: European Trade Union Institute. Disponible en: <<https://www.etui.org/Publications2/Reports/Women-and-occupational-diseases-in-the-European-Union>> (visitada en julio de 2017).
- Ferrer, V. (2013). *El Trabajo de Fin de Grado: retos y oportunidades*. Jornada sobre el Trabajo de Fin de Grado, ICE-Universidad de Zaragoza (20 de junio de 2013). Disponible en: <[http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/jornada\\_fin\\_de\\_grado\\_2013/Resumen\\_JornadaTFG\\_ICEUZ\\_20130620.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/jornada_fin_de_grado_2013/Resumen_JornadaTFG_ICEUZ_20130620.pdf)> (visitada en julio de 2017).
- Fidalgo Rigueira, M.L. y Vidal-Barrero, F. (2012). *Medidas preventivas y casos de uso de los contaminantes causantes de enfermedades profesionales en Andalucía*,

- aplicación sílice libre* (trabajo final de máster). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/70340>> (visitada en julio de 2017).
- García Hevia, O. (2010). Riesgo químico y mujeres. *Arch. Prev. Riesgos Labor*, 13 (3): 125-127. Disponible en: <[http://www.archivosdeprevencion.com/view\\_document.php?tpd=2&i=1944](http://www.archivosdeprevencion.com/view_document.php?tpd=2&i=1944)> (visitada en julio de 2017).
- García Pazos, F., Vidal-Barrero, F. y Pérez-Mira, V. (2015). *Prevención de riesgos laborales para la protección del personal especialmente sensible en laboratorios universitarios: aplicación al L5-PB* (proyecto final de carrera). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/20304>> (visitada en julio de 2017).
- Gómez Franco, E. y Vidal-Barrero, F. (2012). *Medidas preventivas y caso de uso de los contaminantes causantes de enfermedades profesionales: aplicaciones a las cetonas* (trabajo final de máster). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/70390>> (visitada en julio de 2017).
- Gómez González, B.M., Pérez-Mira, V. y Vidal-Barrero, F. (2016). *Elaboración de una guía para la prevención de riesgos laborales en las prácticas de química* (trabajo final de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/90907>> (visitada en julio de 2017).
- Grant Thornton (2013). «Presencia de mujeres en puestos directivos: retroceso en España». *Grant Thornton International Business Report 2013*. Disponible en: <<http://www.grantthornton.es/publicaciones/estudios/Grant-Thornton-Estudio-IBR-2013-mujer-en-puestos-directivos.pdf>> (visitada en julio de 2017).
- Instituto de la Mujer (2016). *Mujeres en cifras. Educación. Alumnado universitario*. Disponible en: <<http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Educacion/AlumnadoUniversitario.htm>> (visitada en julio de 2017).
- MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español Curso 2015-2016*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>> (visitada en julio de 2017).
- MSSSI (s/f). *Herramienta de apoyo* núm. 10. *Salud y riesgos laborales con perspectiva de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <[http://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/herramientas/docs/herramienta-de-apoyo-n-10-salud-y-riesgos-laborales-con-perspectiva-de-genero\\_r2.pdf](http://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/herramientas/docs/herramienta-de-apoyo-n-10-salud-y-riesgos-laborales-con-perspectiva-de-genero_r2.pdf)> (visitada en julio de 2017).
- Pendón Hidalgo, E. y Vidal-Barrero, F. (2012). *Gestión integral de prevención de riesgos laborales en los laboratorios universitarios* (proyecto final de carrera). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/20299>> (visitada en julio de 2017).
- Pérez Navarro, M. y Vidal-Barrero, F. (2013). *Medidas preventivas y casos de uso de los contaminantes causantes de enfermedades profesionales en Andalucía: apli-*

*cación a alcoholes y fenoles* (trabajo final de máster). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/70356>> (visitada en julio de 2017).

Pérez Santana, R. y Vidal-Barrero, F. (2008). *Análisis cuantitativo del riesgo en el transporte de mercancías peligrosas* (proyecto final de carrera). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/20080>> (visitada en julio de 2017).

Rodríguez Pozo, Á. Vidal-Barrero, F. y Pérez-Mira, V. (2014). *Prevención de riesgos ergonómicos y psicosociales a becarios de investigación* (proyecto final de carrera). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/5403>> (visitada en julio de 2017).

Rodríguez Sánchez, A. y Vidal-Barrero, F. (2007). *Evaluación de los riesgos químicos. Aplicación a una empresa de fabricación de piezas de aluminio y zamak* (proyecto final de carrera). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <<http://bibing.us.es/proyectos/abreproy/20071>> (visitada en julio de 2017).

Sainz, Milagros (2017). ¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas. Barcelona: Ariel. Disponible en: <[https://www.fundaciontelefonica.com/arte\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/590](https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/590)> (visitada en julio de 2017).

Valls Llobet, V. (2010). *Riesgo químico: un enfoque de género*. VI Foro ISTAS de Salud Laboral, celebrado en Sevilla (10-11 de marzo de 2010). Disponible en: <<http://www.istas.ccoo.es/descargas/Riesgo%20qu%C3%ADmico%20un%20enfoque%20de%20g%C3%A9nero-valls-llobet.pdf>> (visitada en julio de 2017).

## **Normativa**

Directiva 92/85/CEE del Consejo, de 19 de octubre de 1992, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1992-81903>> (visitada en julio de 2017).

Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2002-81758>> (visitada en julio de 2017).

Directiva del Consejo 2004/113/CE, de 13 de diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2004-82937>> (visitada en julio de 2017).

Directiva 2014/27/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de febrero de 2014, por la que se modifican las Directivas 92/58/CEE, 92/85/CEE, 94/33/CE, 98/24/CE del Consejo y la Directiva 2004/37/CE del Par-

lamento Europeo y del Consejo, a fin de adaptarlas al Reglamento (CE) núm. 1272/2008 sobre clasificación, etiquetado y envasado de sustancias y mezclas. Disponible en: <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=DOUE-L-2014-80414](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=DOUE-L-2014-80414)> (visitada en julio de 2017).

Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-21568>> (visitada en julio de 2017).

Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-15623>> (visitada en julio de 2017).

Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. Disponible en: <[https://boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-24292](https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-24292)> (visitada en julio de 2017).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Disponible en: <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-6115](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-6115)> (visitada en julio de 2017).



# Calidad de vida laboral y balance emocional del profesorado universitario desde un enfoque de género<sup>20</sup>

RAFAEL GARCÍA.PÉREZ, ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN,  
AGUSTÍN FLETA GONZÁLEZ, ANDREA ELIZABETH ÁLVAREZ-BARIAS

## Resumen

El Personal Docente e Investigador (PDI) de las Universidades experimenta estresores propios de su ámbito laboral, que han sido recogidos a nivel teórico y también legislativo a través de la disposición en materia de Prevención de Riesgos Laborales. La vida académica en las instituciones universitarias no está exenta de riesgo. Este capítulo presenta un diagnóstico específicamente centrado en el profesorado. La finalidad ha sido aportar herramientas útiles para desvelar los factores que inciden en la calidad de vida profesional del profesorado universitario de forma colectiva, y se ha identificado la presencia de un «riesgo laboral de género». El estudio, que se apoya en una adaptación de la medida del balance emocional (Bienestar/Malestar Laboral) y la reducción del CVP-35 (Karasek, 1989; García Sánchez, 1993; Cabezas, 2000), considera especialmente las dimensiones de motivación intrínseca y apoyo percibido, valoración de Conflictos y Estrés Laboral Autopercebido y Conciliación de la Vida Laboral y Personal en el análisis de la calidad de vida laboral. Los resultados revelan la existencia de un plus de «riesgo laboral de género», que afecta al bienestar y calidad de vida laboral de las profesoras, el cual procede fundamentalmente del ambiente de

20. Este estudio se ha realizado desde la Sección Sindical de CC.OO. del PDI-US (Área de Salud Laboral y Prevención). Queremos expresar nuestro agradecimiento al Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla que ha participado voluntariamente ofreciendo generosamente su experiencia laboral al estudio.

relaciones interpersonales marcado por la competitividad y la acreditación que daña más a las mujeres. La discusión vincula resultados y conclusiones a la teoría de género vigente, identificando sin paliativos a *la Universidad como un Contexto Laboral Emocionalmente Tóxico* que debe ser transformado.

## 1. Bases para un diagnóstico de la calidad de vida laboral del profesorado universitario

El PDI en las Universidades Españolas vivencia una vida laboral no ajena a una cierta sensación de «montaña rusa emocional», y con razón, según los evidentes estresores propios de la profesión, como han sido recogidos tanto a nivel teórico como legislativo a través de toda la disposición en materia de Prevención de Riesgos Laborales. La vida académica en nuestras instituciones universitarias no está exenta de riesgo (Garrido-Pinzón, Uribe-Rodríguez y Blanch, 2011).

La escasez de estudios específicamente centrados en el profesorado universitario, pero, sobre todo, la falta de instrumentos de diagnóstico específicos ha constituido un reto de este trabajo, cuya finalidad es presentar un diagnóstico de la calidad de vida laboral del profesorado universitario.

Con él nos planteamos tres objetivos: 1) la propia creación de instrumentos que sirvan para la medida de la calidad de vida laboral y la evaluación del ambiente universitario se constituye en un objetivo clave, por lo que presentamos una batería de instrumentos que han probado su utilidad; 2) su aplicación y validación en una muestra que nos permite estudiar la calidad de las medidas obtenidas de cara a futuras aplicaciones diagnósticas, y 3) la obtención de datos que nos permiten valorar la situación del PDI en la Universidad de Sevilla, que revelan diferencias significativas de género en calidad de vida laboral.

Para hacer esto, partimos de la intersección de teorías psicosociales procedentes del ámbito de las ciencias de la educación, de las ciencias del trabajo y de teorías socioconstruccionistas de género.

Estas confluencias teóricas nos permiten realizar un diagnóstico de la calidad de vida del PDI a partir del balance emocional y su desglose por géneros. Pero, como hemos planteado antes, este estudio no pretende ceñirse al análisis de las diferencias de género, sino que queremos ir más allá aportando información clave que permita calcular el «riesgo laboral de género» a partir del análisis de factores facilitadores y bloqueadores del desempeño profesional.

Este estudio adopta una perspectiva de género en el análisis de la calidad de vida laboral, dado que asume la existencia de un riesgo labo-



ral de género como consecuencia de contextos heteropatriarcales que favorecen el ejercicio de la violencia en sus distintas manifestaciones (abuso de poder, acoso laboral, agresión sexual, etc.) al sostenerse en estructuras asimétricas profundamente jerarquizadas que no afectan por igual a hombres y a mujeres, aunque también, como apuntan las investigaciones feministas, sea necesario contemplar la interseccionalidad de género considerando otras categorías en los análisis tales como la posición, estabilidad, etc.

### 1.1 La calidad de vida laboral: el modelo de Karasek

En nuestro acercamiento al estudio de la calidad de vida, partimos de la investigación en ciencias del trabajo. Diversas fuentes (Argüelles, Quijano, Sahuí, Fajardo y Magaña, 2015; Granados, 2011) plantean que este es un tema de hondo calado, investigado desde los años 70 bajo el auspicio de la Fundación FORD en el marco de su preocupación por una organización efectiva de la estructura empresarial, también fomentada permanentemente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del Programa SafeWork.

En un plano más específico, y en referencia al diagnóstico de la calidad de vida, este trabajo se nutre también de los últimos desarrollos producidos en sociología del trabajo. En concreto, nos apoyamos en el modelo demanda-control de Robert Karasek para medir la calidad de vida profesional CVP-35 (Cabezas, 2000; García Sánchez, 1993; Karasek, 1989) ampliamente usado en países de lengua hispana desde la adaptación al castellano de Cabezas (2000), especialmente en relación con la sociología de las profesiones de la salud. Además, está establecido su carácter fiable, sensible y válido para ser aplicado en muy diferentes ámbitos laborales.

En nuestro caso, proponemos para su aplicación al estudio de la calidad de vida laboral del profesorado universitario una adaptación de la propuesta de Karasek que reduce sensiblemente el número de ítems convirtiéndola en una herramienta más viable. Particularmente, la adaptación que proponemos se centra en tres dimensiones: motivación intrínseca y apoyo percibido, valoración de conflictos y estrés laboral autopercebido y, por último, conciliación de la vida laboral y personal. No tomamos en consideración la carga de trabajo sino solo los aspectos psicoafectivos implicados en la medida de la calidad de vida.

### 1.2 Las nuevas emociones desde una perspectiva de género

En este trabajo, analizamos también las emociones como un factor clave en el diagnóstico de la calidad de vida laboral. Para ello, parti-

mos de una aproximación sociocultural en el estudio de las emociones y los sentimientos (Rebollo-Catalán, Hornillo Gómez y García Pérez, 2006).

Partiendo de los trabajos de Hargreaves (1998; 2003) sobre políticas emocionales en las instituciones educativas, en los que reflexiona sobre las dinámicas de poder que promueven y legitiman ciertas emociones en detrimento de otras, Rebollo-Catalán (2014) propone un modelo para comprender la socialización emocional de género, en el que la agencialidad o responsabilidad y el empoderamiento social o aumento del poder y la capacidad personal para satisfacer las propias metas son ejes fundamentales en la comprensión de las dinámicas emocionales. A nuestro modo de ver son estas políticas emocionales, que caracterizan y regulan las relaciones e interacciones entre las personas en los contextos laborales, las que pueden revelar contextos emocionalmente tóxicos.

De acuerdo con Rebollo-Catalán (2014), la dinámica emocional se explica según se ponga el acento de la responsabilidad, de cualquier situación sobrevenida, en uno/a mismo/a; o, por el contrario, en los/as otros/as. Así, ante una mejora de la calidad de vida profesional (*empoderamiento*), si se piensa que es responsabilidad propia, se generan emociones como el *orgullo*, y si se considera que otros/as han intervenido en la propia mejora, surgen sentimientos de *agradecimiento* o *gratitud*, ambas emociones asociadas al bienestar. Por su parte, se asocian al malestar otras emociones cuando el proceso no es de mejora, sino de empeoramiento de la vida profesional o el estancamiento en el desarrollo de la carrera. En este caso, si nos autopercebimos como responsables tendemos a desarrollar sentimientos como la *culpa* o la *vergüenza*; por el contrario, si consideramos que nuestra desmejora profesional es achacable o es responsabilidad de los demás, es decir, no es atribuible a acciones directas emprendidas por la propia persona, sino a las realizados por otros –individual o colectivamente organizados–, la emoción asociada es la *ira*. Esta autora nos advierte de la dinámica social de nuestra cultura, en la que las mujeres como grupo se mueven más en el eje «Vergüenza-Gratitud», mientras que el grupo de hombres lo hacen más en el eje «Orgullo-Ira», por la propia construcción cultural de los géneros.

Pero en relación con las emociones debemos considerar no solo la prevalencia, es decir, si son positivas o negativas, sino también si son activadoras o desactivadoras de la acción. Esta idea ya ha sido analizada con anterioridad en el estudio de las emociones (Pekrun *et al.*, 2011; Peixoto *et al.*, 2015). En este sentido, es particularmente ilustrativo el trabajo de Pekrun sobre cómo el aburrimiento es la emoción más perniciosa para el aprendizaje, mucho más que la ira o el enfado, porque es desactivadora del aprendizaje. De esta forma, ciertas

emociones negativas pueden ser activadoras de la acción mientras que ciertas emociones positivas pueden desactivar, paralizar o ralentizar las acciones; esto es así porque la emoción se asocia fuertemente con la motivación intrínseca de las personas, siendo esta necesaria para el proceso de construcción de la identidad que «nos hace buscar ser lo que queremos ser». Así se propone en la aplicación de la «Self-Determination Theory» a la motivación laboral (Gagné y Deci, 2005), presentando la dimensión motivacional en un continuo extrínseco-intrínseco en el proceso de «autodeterminación posible» de la propia identidad profesional.

Pero aún hay otra clave muy significativa de la mirada de género en la dinámica emocional explicada por Rebollo-Catalán (2014), y es que, mientras que la ira es una emoción activadora de la acción que se orienta y focaliza hacia el cambio del contexto y de las acciones de los demás, la vergüenza desactiva y paraliza, al asumir la persona la responsabilidad individual de la falta de consecución del logro. La vergüenza, junto con la culpa, son emociones que suponen mecanismos de control social por los cuales las propias víctimas asumen la responsabilidad del daño. Precisamente la vergüenza está asociada al eje más transitado por las mujeres en el desarrollo de sus políticas emocionales en las instituciones universitarias.

En definitiva, el esquema elaborado por Rebollo-Catalán (2014) sirve como ejemplo para desvelar la lógica emocional del poder y del género en un contexto tan particular como es la universidad desde un punto de vista laboral. Algunas de las características y formas de funcionamiento heteropatriarcal de estas instituciones facilitan la reproducción social de un modelo de funcionamiento que agrede y somete a las mujeres de una forma especialmente cruda, pero que supone también un contexto tóxico para los propios hombres; especialmente, la situación laboral concreta y coyuntural de cada cual (teniendo en cuenta, además, que la promoción laboral del PDI ha permanecido «atascada» varios años por la crisis económica) determina en gran medida el grado de incidencia de los estresores laborales universitarios. De todos estos planteamientos nos hemos servido para la evaluación del ámbito emocional y para reconocer el origen causal de las políticas emocionales diversas y variadas que, por la toxicidad de los contextos laborales universitarios, se suscitan en cada persona, de forma individual y única.

Con una mirada de género se han estudiado las barreras de género en el desarrollo profesional de los y las estudiantes universitarias, destacando la orientación profesional estereotipada que presentan y, más específicamente vinculado a nuestra discusión, señalan: «[...] el miedo a la evaluación negativa podría ser, a la luz de los resultados, la barrera que más condiciona el progreso profesional de la mujer uni-

versitaria» (Donoso, Figuera y Moreno, 2011: 188). Esto es, el miedo al «qué dirán de mí» y el miedo al «cómo me evaluarán otros» potencia políticas emocionales de la culpa y la vergüenza, que al mismo tiempo que responsabiliza a la propia persona de forma exclusiva de su situación, la desactiva y desalienta para emprender acciones de mejora.

Guil (2016) analiza el contexto de la Universidad de Sevilla mostrando empíricamente datos objetivos sobre la existencia de barreras profesionales para las mujeres, y llega a denominar como de «cristal blindado» los techos que implican el mantenimiento de la supremacía masculina. Y señala, sobre la persistencia de las barreras:

Los distintos fenómenos que actúan simultáneamente haciendo del desarrollo profesional de las mujeres una carrera dura, solitaria y llena de obstáculos son bien conocidos, pero no por ello superados:

- Los *stickyfloors* que mantienen pegadas a ras de suelo a las mujeres, hipotecando su tiempo en las distintas labores de cuidados: atención al hogar, la familia, la infancia y las personas enfermas y dependientes.
- Las múltiples presiones que provocan *leaking pipeline*, que en constante goteo expulsan a las mujeres del sistema laboral mediante microdiscriminaciones, fundamentadas en estereotipos sexistas que redundan en menores recursos materiales y humanos, mayor acoso laboral, obligación de elegir entre familia y profesión...
- Fenómenos que confluyen en invisibles pero fortificados *glassceiling*, que dificultan la promoción y el ascenso de las mujeres a las más altas posiciones. (Guil, 2016: 33)

Estas violencias (sean macro, meso o micro) existen y se mantienen en la cultura institucional heteropatriarcal por el mismo motivo que se mantiene cualquier herramienta de comunicación dominante, es decir, porque son herramientas útiles que están jugando un papel en la sociedad. De esta forma, no solo podemos observar la violencia en sus manifestaciones más crudas, sino también mediante la «presión» sistémica de todo un conjunto de acciones no concertadas, dominantes, que se suceden en las relaciones interpersonales e institucionales y que hemos dado en llamar *microviolencias* o *violencias invisibles*. El problema es que, en el contexto de las culturas e instituciones heteropatriarcales, la violencia de género es una herramienta muy útil para mantener la supremacía del hombre heteronormativo y aplacar los avances de las mujeres y de los hombres que no se ajustan a este modelo heteronormativo, hacia una igualdad real.

## 2. Método para el diagnóstico de la calidad de vida laboral del PDI

En este capítulo presentamos algunos resultados obtenidos de un estudio realizado en la Universidad de Sevilla. Con ello, queremos mostrar una metodología útil para hacer un mapeo de la situación del PDI de las universidades españolas en esta materia. En esta vertiente, una de las facetas de mayor utilidad, proyección y aplicación de este son las herramientas para la obtención de datos que hemos empleado, ya que sirven para medir y evaluar la calidad de vida laboral en el contexto universitario. Con este trabajo, queremos presentar instrumentos útiles y fáciles de aplicar que se han mostrado a la vez válidos y fiables para desvelar la presencia específica de un «Riesgo Laboral de Género».

Por otra parte, buscamos aportar información que permita visualizar una imagen, lo más precisa posible, de la situación de la calidad de vida laboral del PDI y de cómo afecta, de manera desigual, a distintas personas y grupos del PDI (según género, situación laboral, etc.). De esta forma, valoramos la situación general, identificando además los grupos con peor calidad de vida laboral y mostrando la variedad de situaciones y vivencias a este respecto.

Y, por último, este trabajo busca hacer un análisis del contexto universitario desde la violencia percibida, con el objetivo de evidenciar, e incluso cuantificar, el grado de perjuicio comparado que efectúan sobre las mujeres los que hemos denominado «contextos sociolaborales emocionalmente tóxicos».

Con estos objetivos realizamos una investigación basada en una encuesta que incluye cuatro bloques de contenidos: *a*) variables socio-demográficas como el género, la edad, categoría profesional, etc.; *b*) riesgo laboral percibido, con una escala elaborada *ad hoc* de 5 ítems con un rango de respuesta de 0 a 10; *c*) emociones, con una escala adaptada de Rebollo-Catalán, García Pérez, Barragán, Buzón y Vega (2008) que incluye dos dimensiones: Bienestar y Malestar Emocional, de 6 ítems cada una con un rango de respuesta de 0 (nada) a 2 (mucho), y *d*) calidad de vida profesional, que es una adaptación de CVP-35 (Cabezas, 2000; García Sánchez, 1993; Karasek, 1989) que incluye 7 ítems con un rango de respuesta que oscila entre 0 (nada) y 3 (mucho) y uno global. El anexo 1 incluye estas herramientas para su conocimiento y difusión. Todas estas escalas se han mostrado medidas válidas y fiables en su aplicación en este estudio con coeficientes *alpha* de Cronbach que se sitúan por encima de 0,70.

Realizan la encuesta 96 participantes (53 profesores y 43 profesoras) del campus de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de

Sevilla, de los cuales el 38,9% son funcionarios y el 61,1% laborales, siendo la mayoría doctores (82,3%). Se ha seleccionado mediante un muestreo estratificado por cuotas procurando la *máxima variación* en cuanto a categoría laboral y género.

La data se realiza entre abril y mayo de 2017, asegurando criterios éticos propios del desarrollo de investigaciones basadas en encuestas. Los datos se tratan con el paquete estadístico SPSS, aplicando estadísticos de correlación (Análisis Cluster K-means y regresión lineal) para cuantificar el plus de riesgo laboral de género y de contraste (t Student y U Mann-Whitney) para probar diferencias en función del género.

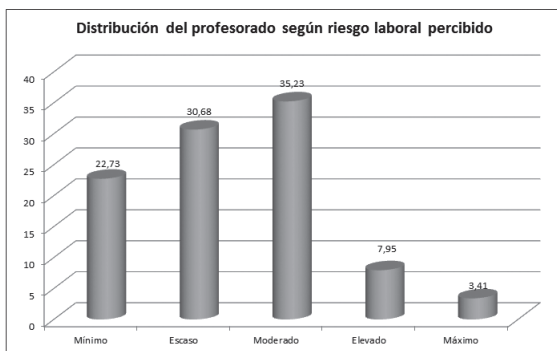
### 3. Riesgo laboral percibido por el profesorado universitario

El profesorado indica que la actividad intelectual teórica asociada a la lectura, escritura, promoción y acreditación es la que implica mayor riesgo laboral, seguida de la actividad asociada al trabajo académico y a la vida de los centros (tutorías, interacciones, desplazamientos, etc.). Las puntuaciones medias obtenidas por cada ítem nos muestran la relación de actividades que implica riesgo según la percepción del profesorado (ordenadas de mayor a menor):

- ▶ riesgo en la actividad teórica que incluye lectura, escritura, preparación docente, formación, promoción y acreditación (5,99);
- ▶ riesgo en el trabajo académico, que incluye tutorías interacciones con el alumnado, coordinación con el profesorado, desplazamientos, etc. (4,99);
- ▶ riesgo en la actividad relacional laboral, que incluye reuniones de consejo de departamento, área de conocimiento y todas las relaciones institucionales cara a cara o virtuales que aluden al clima y calidad relacional (4,89);
- ▶ riesgo en la actividad investigadora, que remite principalmente a la recogida de datos y trabajo de campo, intervención en realidad social y registro y tratamiento de la información (4,00);
- ▶ riesgo en el trabajo práctico que aglutina las tareas asociadas a prácticas de aula, laboratorios o talleres, prácticas externas en medio abierto, así como el trabajo con personas o materiales especialmente que implique el manejo de maquinaria o tecnologías (3,65).

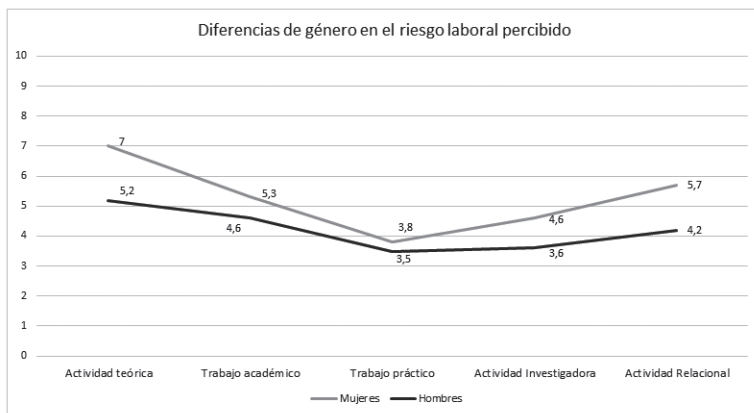
El análisis de la distribución del profesorado según el nivel de riesgo percibido nos aporta información útil para conocer el volumen de profesorado que percibe un alto riesgo en su actividad profesional (ver figura 5.1).

**Figura 5.1** Distribución del profesorado según riesgo laboral percibido



Según estos datos, tenemos un 7,95% de profesorado con un riesgo elevado y un 3,41% en riesgo laboral máximo, no afectando por igual a hombres y a mujeres. Encontramos que existe un plus de riesgo laboral de género ( $\chi^2 = 10,569$ ;  $GL = 4$ ;  $p = .032$ ;  $CC = .327$ ), siendo superior el riesgo para las mujeres que para los hombres en el ámbito universitario y constatándose que estas diferencias de género son significativas en la percepción del riesgo laboral ( $U = 712,500$ ;  $p = .045$ ). Pero además las pruebas demuestran que las variables responsables de estas diferencias son principalmente dos, el riesgo en la actividad intelectual teórica asociado a los procesos de publicación, promoción y acreditación ( $U = 674,000$ ;  $p \leq .001$ ) y el riesgo en su actividad asociada a las relaciones interpersonales e institucionales ( $U = 798,500$ ;  $p = .011$ ). La figura 5.2 ilustra estas diferencias en el riesgo laboral percibido entre hombres y mujeres.

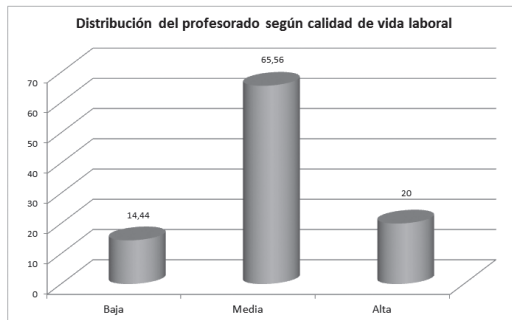
**Figura 5.2** Diferencias de género en el riesgo laboral percibido



## 4. Calidad de vida profesional del profesorado universitario

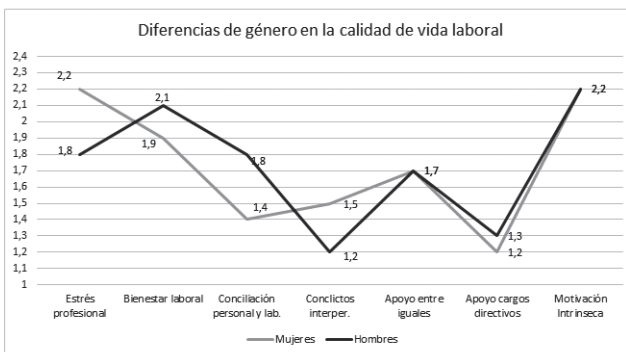
Se constata la existencia de un 20% de PDI con alta calidad de vida laboral, junto a un 14,4% con una baja calidad de vida (figura 5.3).

**Figura 5.3** Distribución del profesorado universitario según nivel de calidad de vida laboral



Pero, como ocurría en el riesgo laboral percibido, de nuevo encontramos diferencias de género en la calidad de vida laboral ( $U = 764,000$ ;  $p = .047$ ), siendo la tensión y el estrés ( $U = 740,500$ ;  $p = .005$ ) pero, sobre todo, la conciliación ( $U = 730,500$ ;  $p = .025$ ) las variables responsables de las mayores diferencias entre hombres y mujeres en la calidad de vida profesional en el ámbito universitario. La figura 5.4 muestra una gráfica con la diferencia de medias según género en la calidad de vida.

**Figura 5.4** Diferencias de género en la calidad de vida laboral



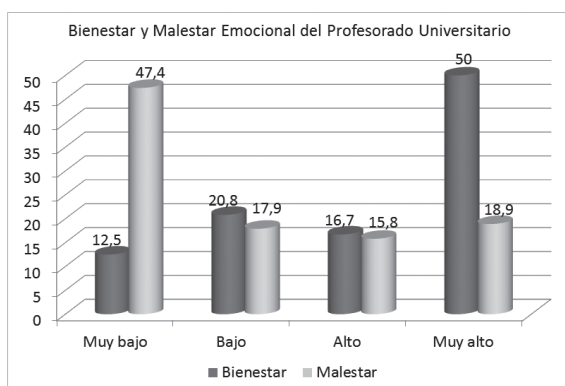


El hecho de que el profesorado masculino como grupo alcance puntuaciones medias más altas en bienestar y conciliación nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de elaborar informes desagregados por género, ya que, como se refleja en este caso, un análisis conjunto puede esconder una profunda injusticia y discriminación para las mujeres. El hecho de que como grupo las mujeres sigan asumiendo las tareas de cuidado familiar y que la puntuación media que ellas alcanzan en conciliación sea baja debe hacer redoblar los esfuerzos políticos e institucionales en la mejora de esta situación que afecta de forma desigual a las mujeres.

## 5. Balance emocional del profesorado universitario

Los datos indican que la mitad del profesorado alcanza muy altos niveles de bienestar y muy bajos de malestar, encontrando también que casi un 20% muestra un alto grado de bienestar y bajo de malestar. Esto refleja que la mayoría del profesorado siente más bienestar que malestar en el ejercicio de su actividad profesional, siendo la satisfacción, entusiasmo y competencia las emociones que más experimenta en su actividad diaria con puntuaciones medias cercanas al valor máximo de la escala de respuesta. En contraste, la fuente principal de malestar procede de la tensión y la frustración (figura 5.5).

**Figura 5.5** Niveles de bienestar y malestar emocional del profesorado universitario

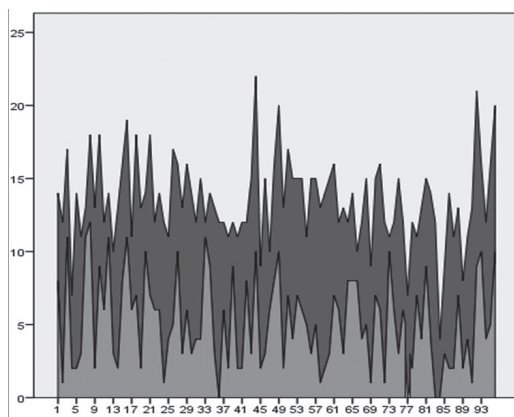


Pero no debemos olvidar que tenemos casi un 30% de profesorado que expresa altos niveles de malestar y bajos de bienestar que debe preocupar a la organización. Indagar en la fuente de este malestar, así como en el perfil y situación de este profesorado, debería ser objeto de

un estudio más pormenorizado con el fin de aportar una información más detallada que pueda servir para articular medidas de atención específicas. Así, encontramos diferencias de género en el malestar emocional ( $U = 740,500$ ;  $p = .005$ ), al mostrarse que las mujeres sienten en mayor grado de malestar que los hombres. Los datos no muestran diferencias de género en el bienestar arrojando puntuaciones similares para ambos géneros, pero sí en el malestar experimentado. De nuevo, esta información nos plantea si la Universidad como contexto es un entorno que favorece el desarrollo profesional de las mujeres, ya que estos datos parecen mostrar una realidad en la que sintiendo entusiasmo y competencia en niveles similares que los hombres, la tensión, la inseguridad y la frustración se multiplica en su caso respecto a los hombres.

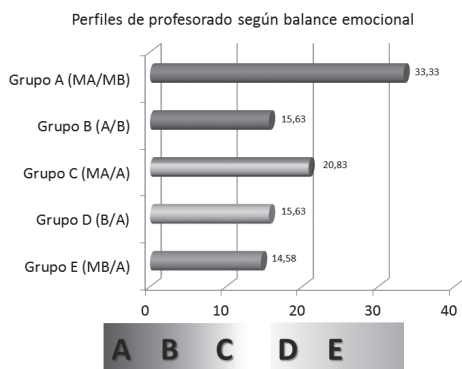
En cualquier caso, los datos globales nos indican que tanto las emociones positivas como las negativas están presentes en la actividad profesional del profesorado universitario, aunque el balance emocional parece indicar que los niveles de bienestar son superiores en términos generales a los de malestar (figura 5.6). Esto muestra un «torbellino emocional» o «montaña rusa emocional», pues ambos tipos de emociones están muy presentes en la vida laboral del profesorado.

**Figura 5.6** Áreas del balance emocional del profesorado universitario



Con el fin de identificar perfiles o grupos de profesorado universitario según su experiencia emocional, se realiza un análisis de conglomerados (K-means), arrojando 5 grupos claramente diferenciados por su experiencia emocional asociada a su actividad laboral cotidiana. La figura 5.7 presenta la distribución del profesorado en los grupos constituidos tras la exploración estadística:

**Figura 5.7** Perfiles de profesorado según balance emocional



1. Grupo A (MA/MB): Representa un tercio del PDI (33,33 %) e incluye profesorado con muy altas experiencias de bienestar y muy bajas de malestar.
2. Grupo B (A/B): Supone un 15,63 % del PDI que también presenta un alto grado de bienestar y bajo de malestar, aunque en un nivel más moderado. Ambos suman el 48,96 % del PDI.
3. Grupo C (MA/A): Con un 20,83 % del PDI, este grupo acoge a un profesorado que expresa muy alto bienestar al tiempo que muy alto malestar, mostrando los dos extremos de la gama emocional siendo el único grupo que representa esa idea de «montaña rusa emocional».
4. Grupo D (B/A): Este grupo está perjudicado emocionalmente en el ambiente laboral, pues siente bajo bienestar y un elevado malestar, representando un 15,63 % del PDI.
5. Grupo E (MB/A): Grupo conformado por 14,58 % del PDI, que junto al anterior muestra un balance emocional muy negativo, pues experimentan muy bajo bienestar al tiempo de un alto malestar en el ámbito laboral cotidiano. Conjuntamente con los grupos C y D suponen un 51,04 % bajo estresores laborales.

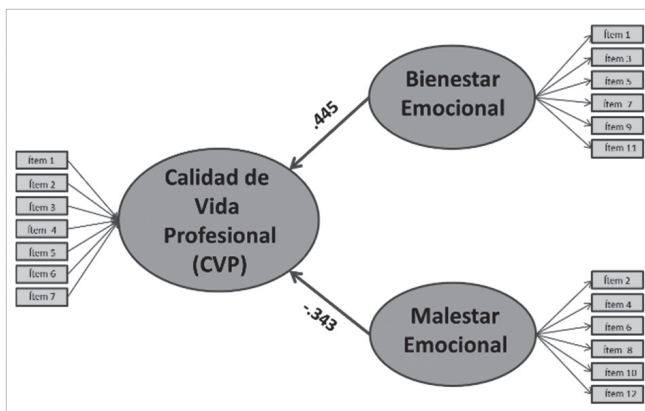
Aunque ya se han señalado las diferencias significativas entre hombres y mujeres en el malestar emocional, una vez identificados estos grupos en función del balance emocional, encontramos diferencias significativas en función del género ( $X^2 = 16,500$ ; GL = 4;  $p = .002$ ; CC = .383) de forma que se demuestra que hay significativamente más mujeres en los grupos más dañados emocionalmente que en los grupos de alto bienestar emocional.

## 6. Calculando el plus de riesgo laboral de género para las mujeres

En esta situación cabe plantearse calcular en qué grado se manifiesta el riesgo laboral de género. Esto es, calcular la parte de plus de riesgo percibido en el ámbito laboral, que corresponde a las mujeres por el hecho de serlo en un ambiente de trabajo en el que las relaciones laborales aún siguen muy marcadas por lógicas de poder y jerarquía.

Para ello, optamos por buscar y validar un modelo de regresión lineal implicando a las variables criterio (CVP) y predictoras (Bienestar/ Malestar Emocional) (figura 5.8). Para posteriormente implicar la variable género y constatar, en un modelo de ecuaciones estandarizado, su impacto moderador.

Figura 5.8 Modelo de regresión lineal estandarizado para el PDI



Se ha podido elaborar este modelo con capacidad predictora del balance emocional sobre la CVP. La ecuación de regresión lineal múltiple permite valorar los coeficientes beta que indican tal poder predictivo, dada la bondad de ajuste del modelo ( $p = .000$ ;  $R^2 = .491$ ), se observa una alta correlación entre las muestras ( $R = .694$ ) y  $R^2_{\text{(corregida)}} = .469$ ; siendo la significación de  $F = 39,877 \leq .05$  (en este caso,  $p = .000$ ). En definitiva, hay correlación múltiple entre las muestras y bondad de ajuste, por tanto, la ecuación calculada es útil, fiable y válida para predecir y evaluar los indicadores. La ecuación no estandarizada que resulta es:  $CVP = .528 \text{ Bienestar} - .379 \text{ Malestar} + 9.077$

La interpretación básica es que cada aumento de un punto en la escala de emociones de bienestar provoca un aumento aproximado de medio punto ( $\beta = .528$ ) en la escala de CVP, mientras que cada punto

que aumenta el malestar provoca una disminución mayor de un tercio de puntos ( $\beta = -.379$ ) en CVP. Esto, considerando los datos en general, sin distinción de género.

Recalculando la ecuación con la inclusión –a modo de variable *dummy*– de la distinción de género (femenino 1 – masculino 0) (figura 5.9), podemos interpretar el coeficiente beta de Género ( $\beta = -.684$ ) como la *reducción significativa* (U Mann-Whitney = 764.000;  $p = .047$ ) de aproximadamente dos tercios de punto por término medio en la escala de CVP para las mujeres a igual nivel de bienestar y malestar emocional que los hombres.

**Figura 5.9** Cuantificación de la toxicidad emocional de género



En definitiva, puede interpretarse que, en conjunto, las mujeres tienen un peor balance emocional y una mayor percepción de riesgo laboral. Además, tal balance se agrava por el sistema de relaciones laborales universitario al responder este de forma más perjudicial en términos de nivel de calidad de vida profesional con las mujeres del PDI.

## 7. Conclusión

Hemos planteado las conclusiones en dos apartados referidos a planos interrelacionados con los resultados del diagnóstico que hemos realizado; de un lado, 1) unas conclusiones específicas sobre los resultados obtenidos sobre el balance emocional y su impacto en la calidad de vida del profesorado universitario en función del género y, de otro, 2) unas reflexiones que surgen a raíz de estos resultados sobre la necesaria transformación de la Universidad como Contexto Laboral Emocionalmente Tóxico para las mujeres.

### 7.1 Balance emocional y su impacto en la calidad de vida en función del género

Se demuestra la existencia de un plus de riesgo laboral de género. El riesgo principal procede de las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y, sobre todo, de la actividad teórico-científica y docente vinculada a resultados y valoraciones por agencias de acreditación (CNEAI, ANECA).

Aunque es posible discutir la metodología o los indicadores usados en el diagnóstico, lo que no parece discutible son los resultados que arrojan este procedimiento, los cuales sugieren políticas emocionales especialmente dañinas para el desarrollo y la actividad profesional de las mujeres. En este trabajo partimos para hacer este diagnóstico de la dimensión emocional, porque considerábamos, como así lo ha demostrado, que era muy indicada por su sensibilidad para detectar la existencia de discriminación ambiental laboral hacia la mujer en las universidades y, sobre todo, para facilitar el cálculo de su nivel usando un sistema representacional de la medida (ecuaciones).

Con ello, hemos logrado cubrir los objetivos que nos propusimos con este estudio. Esto es: 1) identificar las fuentes principales del Riesgo Laboral que percibe el profesorado universitario; 2) demostrar diferencias de género en todas las variables analizadas, evidenciando la existencia de «Riesgo Laboral de Género», y 3) lograr una medida que calcula el perjuicio que el ejercicio de esta profesión en este contexto universitario implica para la mujer.

Estos resultados vienen a corroborar la percepción y experiencia de que las unidades y delegaciones en prevención de riesgos laborales de las Universidades, que tratan múltiples casos y situaciones, derivan de una organización muy jerarquizada marcada por dinámicas y relaciones de poder con escasos controles y mecanismos de seguimiento. De ahí, en parte, la motivación e impulso para abordar esta problemática, pues nos esforzamos en medir y hacer evidente las pruebas que demuestran y calculan el daño que la toxicidad del ambiente universitario produce a las mujeres. El resultado no es sorprendente por cuanto avala lo ya establecido en muchas otras investigaciones de género en las universidades.

Son tantas las evidencias empíricas que ya no quedan argumentos para ignorar este problema en las universidades españolas. Utilizando las palabras de una compañera que analiza este mismo contexto universitario:

[...] no es óbice para que las universidades –como los centros de formación personal y profesional por antonomasia que son–, no asuman su responsabilidad y comiencen a actuar como revulsivos sociales capaces de colocar a cada cual donde le corresponda, sirviendo con ello de modelo al resto de ámbitos laborales puesto que son, precisamente las universidades, las que están formando a quienes constituirán la fuerza técnica más capacitada de las futuras plantillas en cualquier tipo de organización laboral, sea cual sea su especialidad. (Guil, 2016: 36)

La inclusión de la perspectiva de género en el ámbito de las relaciones laborales universitarias se hace urgente, como lo es disponernos al

estudio y transformación de los contextos laborales emocionalmente tóxicos en espacios seguros y saludables para las mujeres.

## 7.2 La Universidad como contexto laboral emocionalmente tóxico

Cuando se piensa en el riesgo laboral suele asociarse al manejo de maquinaria pesada o de experimentos de alto peligro para la salud, etc., minimizando con esta forma de pensar el valor universal e integral de la definición de riesgo aportada por la ley española: «[...] posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo», en el art. 4.2 de la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales. Con esta consideración, que incluye también y especialmente los efectos laborales en el plano psicosocial, se ha llegado a constatar que existen mayores factores de riesgos en algunos grupos laborales, entre los que destaca el grupo de «los académicos de instituciones universitarias» (Garrido Pinzón, Uribe Rodríguez, y Blanch, 2011), lo que nosotros llamamos PDI (Personal Docente e Investigador) y que es personal funcionario y laboral de las universidades públicas españolas.

La idea de que la universidad española, en cuanto que ámbito de trabajo para el PDI, es un contexto emocionalmente tóxico proviene indudablemente de la falta de una verdadera reforma a la totalidad del modelo tradicional de relaciones laborales que tiene establecida la práctica cotidiana universitaria.

En esta se suceden aspectos claves tales como la naturaleza del escalafón de la carrera del PDI (solo reformada en realidad para crear una y otra vez figuras supuestamente coyunturales pero que a la postre se quedan en la institución de forma permanente), los modos de acceso y formación profesional (que se manifiestan especialmente duros con la figura del PDI, puesto que se basan todavía en un modelo tradicional de dependencia maestro/aprendiz), basados en el compromiso personal individual con modelos de maestría/aprendizaje propios de las tradiciones más ancestrales. Ciertamente, la formación de nuevos doctores y personal de PDI en las universidades es uno de los aspectos que se ha tratado de reformar en los últimos tiempos con la creación de las agencias nacionales como ANECA, CNEAI... (y autonómicas); pero aún queda por demostrar si lo realizado ha venido a mejorar o si, por el contrario, ha empeorado y profundizado en el mismo modelo.

Algunos pensamos que tales propuestas, sin cambiar de verdad el modelo de relaciones laborales en la Universidad, suponen solo un cambio en el centro de masa del poder y la autoridad, pero no de la política institucional al respecto, ya que se siguen propiciando con el nuevo modelo diferencias en la «vara de medir» y concentraciones de poder. Las desigualdades de género en este ámbito están ya claramente documentadas, así como las dinámicas relacionales que generan situa-

ciones derivadas del trabajo que «pueden romper el equilibrio físico, mental y social de la persona», que es la definición de Riesgo Laboral (Cañada, Díaz, Medina, Puebla, Simón y Soriano, 2009). De hecho, las universidades se han prestado a desarrollar complejos modelos de Prevención de Riesgos Laborales, sobre todo después de algunas sentencias judiciales muy inquietantes.

Según hemos sostenido en trabajos anteriores, los contextos emocionalmente tóxicos son aquellos microclimas sociales que favorecen la desigualdad, lo que creemos que a partir de estos resultados y los de otras investigaciones previas es claramente aplicable al contexto universitario. El contexto universitario es en realidad el menos reformado de los ámbitos educativos en España. Desde la Ley de Educación de 1970 hasta la actualidad se han reformado y completado las enseñanzas iniciales, básicas y medias; la Educación Superior es la que ha sufrido menos reformas y, desgraciadamente, las que se han abordado en relación con la formación y promoción de la carrera laboral del PDI de las universidades públicas no parecen haber contribuido a la mejora de la situación sino, en algunos casos, incluso a empeorarla.

Desde el enfoque de género que adoptamos en este trabajo, asumimos que las emociones suponen herramientas que las personas tienen para relacionarse con los contextos y responder a sus estímulos. En este sentido, son indicadores muy expresivos de la relación de la persona con los contextos, revelando con ellas la naturaleza de los contextos, las experiencias que estos proveen y cómo estas afectan al desarrollo y expectativas de cada persona. Desde este enfoque, las emociones son indicadores de las relaciones que establecen las personas con los contextos y, muy especialmente con los valores culturales que representan sus prácticas socio-relacionales. Por ello, las emociones nos sirven para identificar el *modelo relacional* que aun preside las relaciones laborales del PDI y la política relacional basada en valores de competitividad y dominación, maximizando las condiciones que reproducen y perpetúan asimetrías y relaciones de poder tradicionalmente ejercido por hombres.

En nuestra opinión y, aun habiéndose producido avances objetivos en materia de igualdad, la presencia de una lógica relacional heteropatriarcal sigue estando muy presente en todas las instituciones sociales que dan forma a la cultura española. Obviamente, no hay que olvidar en qué contexto más general se están sucediendo tales relaciones; esto es, una sociedad general aún lo suficientemente sexista para que cada día tengamos que convivir con la violencia de género en sus peores manifestaciones.

En el caso de la Universidad es especialmente patente la existencia de unas relaciones y lógicas de poder que materializan la discriminación de mujeres y, en menor medida, de hombres que constituyen el PDI. Especialmente, queremos concluir que se ha demostrado empírica-



mente (con datos), a lo largo de este texto, que tal discriminación afecta a todos, pero que es especialmente perversa y más perjudicial para las mujeres del PDI que trabajan en la universidad pública española.

## Referencias bibliográficas

- Argüelles, L.; Quijano, R.; Sahuí, J., Fajardo, M.; Magaña, D. (2015). «Estudio experimental de la Calidad de Vida Laboral en mipymes turísticas». *Revista Global de Negocios*, 3(1), 1-16. Disponible en: <<ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v3n1-2015/RGN-V3N1-2015-1.pdf>>
- Cabezas Peña, C. (2000). «La Calidad de Vida de los Profesionales». *FMC*, 7: 53-68
- Cañada Clé, J.; Díaz Olivares, I.; Medina Chamorro, J.; Puebla Hernández, M. A.; Simón Mata, J.; Soriano Serrano, M. (2009). *Seguridad y salud en el trabajo. Formación profesional para el empleo (manual para el profesor)*. Jaén: Centro de Prevención de Riesgos Laborales (CPRL) JdA. Disponible en: <[https://www.uco.es/webuco/buc/centros/tra/l/libros/manual\\_profesor\\_fp\\_para\\_el\\_empleo.pdf](https://www.uco.es/webuco/buc/centros/tra/l/libros/manual_profesor_fp_para_el_empleo.pdf)>
- Del Prado, J. (2013). «Modelo demanda-control-apoyo social de Karasek». *Blog de Prevención de Riesgos Laborales IMF Business School*. Disponible en: <<https://www.imf-formacion.com/blog/prevencion-riesgos-laborales/actualidad-laboral/modelo-demanda-control-apoyo-social-de-karasek>>
- Donoso, T., Figuera, P.; Rodríguez Moreno, M. L. (2011). «Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria». *Revista de Educación*, 355: 187-212. DOI: <10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021>
- Gagné, M.; Deci, E. L. (2005). «Self-determination theory and work motivation». *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. DOI: <10.1002/job.322>
- García Sánchez, S. (1993). «La qualitat de vida professional com aavantatge competitiu». *Revista de Qualitat*, 11: 4-9
- Garrido Pinzón, J.; Uribe Rodríguez, A. F.; Blanch, J. M. (2011). «Riesgos psicosociales desde la perspectiva de la calidad de vida laboral». *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2): 27-34. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n2/v14n2a03.pdf>>
- Granados, I. (2011). «Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios». *Revista IIPSI*, 14(2): 271-276. Disponible en: <[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v14\\_n2/pdf/a14v14n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n2/pdf/a14v14n2.pdf)>
- Guil Bozal, A. (2016). «Techos universitarios de cristal blindado». *Investigaciones Feministas*, 7(2): 25-39. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5209/INFE.53964>>
- Hargreaves, A. (1998). «The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership». *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(4): 315-336

- (2003). «La política emocional en el fracaso y el éxito escolar». En Álvaro Marchesi; Carlos Hernández Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 229-254). Madrid: Alianza
- Karasek, R. (1989). «The political implications of psychosocial work redesign: a model of the psychosocial class structure». *International Journal of Health Services*, 19: 481-508
- Peixoto, F.; Mata, L.; Monteiro, V.; Sanches, C.; Pekrun, R. (2015). «The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students», *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4): 472-481
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A. C.; Barchfeld, P.; Perry, R. P. (2011) «Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)». *Contemporary Educational Psychology*, 36: 36-48
- Rebollo-Catalán, A. (2014). «Los sentimientos y la inteligencia emocional desde la igualdad». *Programa Escolar NAHIKO. Formación del profesorado 2014-15*. Bilbao: Emakunde. Disponible en: <[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2014.01.24.maria.angeles.rebollo.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2014.01.24.maria.angeles.rebollo.pdf)>
- Rebollo-Catalán, A.; Hornillo Gómez, I.; García Pérez, R. (2006). «El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2): 28-44. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002.pdf>>
- Rebollo-Catalán, A.; García Pérez, R.; Barragán Sánchez, R.; Buzón García, O.; Vega Caro, L. (2008). «Las emociones en el aprendizaje online». *RELIEVE*, 14(1): 1-23. Disponible en: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm)>

# Índice

Trayectorias académicas . . . . .	9
Presentación: Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega . . . . .	17
<i>Ángeles Rebollo-Catalán, Estrella Ruiz-Pinto y Luisa Vega Caro</i>	
1. El punto de partida: un contexto complejo . . . . .	17
2. La docencia en clave de género. . . . .	18
3. Estructura y contenidos del libro . . . . .	19
Referencias bibliográficas . . . . .	21
1. Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación . . . . .	23
<i>Trinidad Donoso Vázquez</i>	
1. Resumen . . . . .	23
2. Breve aclaración . . . . .	23
3. Primer nivel de la perspectiva de género: el modelo del déficit . . . . .	24
3.1 Cumbres de vértigo . . . . .	24
3.2 Caminos vedados. . . . .	26
3.3 Homofilia de género . . . . .	28
3.4 Sesgos en las evaluaciones de contratación. . . . .	28
3.5 Olvidadas y expulsadas . . . . .	29
3.6 Discriminación y violencia . . . . .	30
3.7 La impermeabilidad del sistema universitario al tema género. . . . .	30
3.8 Repercusiones e impacto del modelo de déficit en la Universidad . . . . .	32
4. Segundo nivel de análisis: la perspectiva de género como factor de innovación. . . . .	34

4.1 La auténtica innovación . . . . .	36
Elementos de los aspectos profesionales de la disciplina . . . . .	37
Roles de hombres y mujeres en la universidad y el mundo académico. . . . .	38
Producción y aplicación de los resultados de investigación de la disciplina . . . . .	40
5. El pánico del cambio. . . . .	42
6. Algunas propuestas generales. . . . .	44
7. Una Universidad sensible al género. . . . .	46
Referencias bibliográficas . . . . .	49
2. Las competencias de género y la igualdad de oportunidades en el grado universitario: Estudio de caso en Recursos Humanos y Relaciones Laborales . . . . .	53
<i>Belén Blázquez Vilaplana, Francisco Javier Alarcón González y Raquel Vela Díaz</i>	
1. Resumen . . . . .	53
2. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior: una exigencia legal . . . . .	54
3. Análisis del grado de Recursos Humanos y de Relaciones Laborales desde un enfoque de género . . . . .	57
4. Método para el análisis de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. . . . .	58
5. La Universidad a examen: lo que revelan los datos bajo una mirada de género . . . . .	62
6. A modo de conclusión. . . . .	66
Referencias bibliográficas . . . . .	67
3. La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia . . . . .	69
<i>Ana M. Porto Castro, M. Josefa Mosteiro García y M. Dolores Castro Pais</i>	
1. Resumen . . . . .	69
2. La igualdad de género como principio del Espacio Europeo de Educación Superior . . . . .	70
3. La igualdad de género en la Educación Superior en España . . . . .	71
4. La inclusión de la perspectiva de género en el sistema universitario gallego . . . . .	73
5. Análisis de los grados universitarios de Educación de Galicia . . . . .	74
5.1 Referencias generales a la igualdad de género en los planes de estudio . . . . .	75
5.2 Competencias vinculadas a cuestiones de género . . . . .	75
Competencias vinculadas a grados de Educación Infantil . . . . .	75
Competencias vinculadas a grados de Educación Primaria . . . . .	78

Competencias vinculadas a grados de Educación Social . . . . .	80
Competencias vinculadas al grado de Pedagogía . . . . .	85
6. Algunas reflexiones a partir de los datos. . . . .	87
Referencias bibliográficas . . . . .	87
4. La inclusión de la perspectiva de género en estudios de ingeniería: El trabajo final de estudios como oportunidad. . . . .	91
<i>Carmen Arnáiz-Franco, Emilia Otal-Salaverri, Ventura Pérez-Mira y Fernando Vidal-Barrero</i>	
1. Resumen . . . . .	91
2. La igualdad de género en el empleo . . . . .	92
3. Seguridad y salud en el empleo desde la perspectiva de género . . . . .	94
4. La mujer en los estudios de Ingeniería . . . . .	95
4.1 Prácticas de laboratorio: normas asociadas al género . . . . .	96
5. Análisis de la formación en Ingeniería Química: inclusión del género en sus contenidos . . . . .	97
6. Contenidos de los trabajos finales de estudios en prevención de riesgos laborales asociados al género. . . . .	98
7. Utilidad y aplicación del trabajo final de estudios para la inclusión del género en los estudios de Ingeniería . . . . .	104
Referencias bibliográficas . . . . .	106
5. Calidad de vida laboral y balance emocional del profesorado universitario desde un enfoque de género . . . . .	111
<i>Rafael García.Pérez, Ángeles Rebollo-Catalán, Agustín Fleta González, Andrea Elizabeth Álvarez-Barias</i>	
Resumen . . . . .	111
1. Bases para un diagnóstico de la calidad de vida laboral del profesorado universitario . . . . .	112
1.1 La calidad de vida laboral: el modelo de Karasek . . . . .	113
1.2 Las nuevas emociones desde una perspectiva de género . . . . .	113
2. Método para el diagnóstico de la calidad de vida laboral del PDI. . . . .	117
3. Riesgo laboral percibido por el profesorado universitario. . . . .	118
4. Calidad de vida profesional del profesorado universitario . . . . .	120
5. Balance emocional del profesorado universitario. . . . .	121
6. Calculando el plus de riesgo laboral de género para las mujeres . . . . .	124
7. Conclusión . . . . .	125
7.1 Balance emocional y su impacto en la calidad de vida en función del género . . . . .	125
7.2 La Universidad como contexto laboral emocionalmente tóxico . . . . .	127
Referencias bibliográficas . . . . .	129

