



Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

**Máster en Dirección, Evaluación y
Calidad de las Instituciones de
Formación**

Alicia E. Hermoso Soto



Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Curso 2018/2019

Trabajo de fin de Máster -Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las
Instituciones de Formación

**EVALUACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS GUÍAS
DOCENTES DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS**

Presentado por Alicia E. Hermoso Soto

Tutelado por Rocío Jiménez Cortés

En Sevilla a 29 de septiembre de 2019

AGRADECIMIENTOS

La dedicación y el tiempo invertido en este proyecto tiene un trasfondo emocional que he de agradecer a todas aquellas personas que han formado parte del camino realizándolo.

Agradezco todo el apoyo, ayuda y confianza que Rocío, mi tutora, ha depositado en mí a lo largo de estos años, así como su impulso constante por transmitirme tanta ilusión por la investigación.

Agradezco también la presencia tan positiva de Celia, Marina y Juanma, por tantas muestras de cariño y ánimo. También a Miki y al resto de mi familia y amigos/as.

Gracias a todas las personas que han formado parte de este Máster, por lo que he me han enseñado, aportado y por la amistad que estamos forjando.

Muchísimas gracias.

Alicia

**Título: Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes
de las titulaciones de educación de las universidades públicas
andaluzas**

Resumen

La presente investigación aborda la problemática de la introducción de la perspectiva de género en las guías docentes de las universidades públicas andaluzas. El objetivo principal aquí es valorar el grado de la transversalidad de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de grado de las facultades de educación públicas de Andalucía. Se tiene muy presente la utilización del lenguaje inclusivo, la incorporación de contenido con perspectiva de género, así como la realización de una comparativa entre universidades con respecto a esta visión. Para ello se realiza una investigación evaluativa de corte cualitativo donde se empleará el análisis de documental de una muestra total de 325 asignaturas de las universidades públicas andaluzas (Sevilla, Pablo de Olavide, Málaga, Granada, Huelva, Almería, Jaén, Cádiz y Córdoba).

Palabras clave: Género, universidad, educación, guías docentes.

Abstract

This investigation approaches the problem of the introduction of the gender perspective in the teaching guides of the Andalusian public universities. The main objective here is assess the grade of gender mainstreaming in the teaching guides of the bachelor's degrees of the public education faculties of Andalusia. The use of inclusive language, the incorporation of content with a gender perspective, as well as the realization of a comparison between universities regarding this vision is very important. For this purpose,

a qualitative evaluative investigation is carried out where the documentary analysis of a total sample of 325 subjects of the Andalusian public universities will be used (Sevilla, Pablo de Olavide, Málaga, Granada, Huelva, Almería, Jaén, Cádiz y Córdoba).

Key words: Gender, university, education, teaching guides.

ÍNDICE

1. Introducción.....	Pág. 1
2. Justificación.....	Pág. 4
3. Definición del problema y objetivos.....	Pág. 7
3.1. Definición del problema.....	Pág. 7
3.2. Objetivos.....	Pág. 9
4. Marco teórico.....	Pág. 10
4.1. Situación legal de la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria andaluza.....	Pág. 10
4.2. Planes de igualdad de las Universidades públicas andaluzas.....	Pág. 13
4.3. Transversalidad del enfoque de género en la universidad.....	Pág. 18
4.3.1. Contextualización de la transversalidad del enfoque de género..	Pág. 18
4.3.2. La transversalidad de género en los planes de estudio.....	Pág. 19
5. Metodología.....	Pág. 25
5.1. Población y muestra.....	Pág. 26
6. Procedimiento de recogida de datos.....	Pág. 41
6.1. Instrumento.....	Pág.42
7. Proceso de análisis de datos.....	Pág. 46
8. Análisis de resultados.....	Pág. 54
9. Conclusiones.....	Pág. 78
10. Posibles limitaciones.....	Pág. 84
11. Propuestas sobre futuras líneas de investigación.....	Pág. 84
12. Referencias bibliográficas.....	Pág. 86

1. Introducción

La introducción de la perspectiva de género en las guías docentes universitarias es una directriz que viene realizándose por imperativo legal, produciéndose así la necesidad de articular una transversalización del enfoque y los contenidos de género en los planes de estudios universitarios.

Las guías se convierten en el principal instrumento para articular la perspectiva y dar cuenta de la visibilidad de la perspectiva de género en la formación universitaria.

No obstante, en la docencia universitaria, como señala Ballarín (2015) existe un “androcentrismo cultural y simbólico”, esto significa que se sigue reproduciendo un patrón social muy arraigado a la cultura patriarcal existente en nuestra educación desde antaño, invisibilizando el papel de la mujer como partícipe de esta como alumna o incluso sin aparecer en los propios contenidos del currículum.

Históricamente, las mujeres, como ya se señalaba, no han figurado en la producción del conocimiento, lo cual ha dado lugar a que su experiencia no aparezca como constructora de este conocimiento y que, además, sus contribuciones sean escasas, siendo las mínimas insertadas en el currículum mediante un previo proceso de deconstrucción.

Desde la docencia esta transmisión androcéntrica se camufla llegando a plantear o abordar cuestiones que este profesorado no podría contemplar sin la existencia previa de conocimientos y bagaje en perspectiva de género.

Es en este contexto universitario donde existe una gran preocupación por esta transversalización de la perspectiva de género, pues se siguen dando expresiones de violencia sexista, circunstancias que la propician y que se dirige principalmente al género femenino (Cruz y Vázquez, 2018).

De esta forma, Ballarín (2015), contempla la estructura interna universitaria como un orden creado a lo largo del tiempo y con tintes patriarcales que hacen reforzar esa esencia de superioridad del hombre sobre la mujer, lo cual garantiza unas relaciones de poder que quedan legitimadas en la teoría misma que se trata en cada una de sus asignaturas.

Esta última idea, permite ver que, a pesar de la constante lucha por la inclusión e institucionalización de la igualdad de género en las universidades españolas, aún siguen existiendo matices que no dejan avanzar tan positivamente como se desearía. De aquí que se impulsen medidas que, bien desde las unidades de igualdad, o bien por parte de otros agentes de la comunidad universitaria, permitan este progreso de promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Pastor y Acosta, 2016).

El trabajo en redes es algo que también sustenta la introducción de la perspectiva de género en las guías docentes universitarias, así como en las propias instituciones. Las acciones que fomentan este trabajo en redes y de forma interdisciplinar es lo que apoya y hace que se vea reforzada la idea de esta visión en género universitaria, pues la sociedad está en una constante interdependencia recíproca con aquello que ocurre en cada una de nuestras vidas. Esta dependencia se produce tanto a nivel personal, local, o incluso global, lo cual dota de mayor relevancia al fomento de estas relaciones de cooperación y

búsqueda de sinergias entre cada uno de los agentes sociales que componen tanto las universidades, como la sociedad general, así lo argumentan López y Vázquez (2014).

Este enfoque de género ha de ser útil para formar a estudiantes que se planteen acerca de su propia participación en la vida universitaria, así como al propio profesorado, para, como indica Buxarrais (2013), logremos esto haciendo un cambio del “autoconocimiento a la autorrealización”. Es decir, desde las instituciones universitarias, y en concreto sus guías docentes, se ha de hacer una revisión propia de cualidades y defectos para poder avanzar en la perspectiva de género haciendo un uso más inteligente y sostenible de los recursos que ya se poseen. Todo esto sería posible gracias a la transversalización de estos contenidos o ideas en las distintas materias universitarias.

Incorporar la perspectiva de género en el ámbito universitario es algo de especial importancia para poder lograr una mayor calidad en la docencia y una excelencia académica, todo ello, según López, Viana y Sánchez (2016) se realiza utilizando el potencial de la propia comunidad universitaria. Esto supone, además una mejora en el aprovechamiento del tiempo, recursos y del conocimiento para alcanzar una sociedad más equitativa.

El alcance de la transversalización de la perspectiva de género va más allá de la incorporación de esta en la investigación o la formación, se ha de introducir en las prácticas que se den, en sus leyes y en la estructuración que la universidad posea (Buquet, 2011).

2. Justificación

La necesidad de introducir la perspectiva de género en la formación universitaria, desde la base de la creación de planes de igualdad es lo que origina, la base de este estudio.

Teniendo presente que, incluso, a nivel político se está intentando lograr unanimidad en cuanto a esta introducción del género en la educación a todos los niveles, resulta interesante conocer qué es lo que hay avanzado en ello hasta ahora y saber su estado. El estudio que presentamos se centra más concretamente en los estudios de grado de las facultades de educación andaluzas y así poder ver cómo desde principios de este siglo, en España, se han puesto en marcha actuaciones que podría repercutir en esta cuestión. Estos recursos se destinan a la erradicación de desigualdades y a la introducción de la perspectiva de género en educación, no obstante, aún no se cuenta con políticas sociales sólidas que aúnan la transversalidad en ello en toda la vertiente educativa (Lombardo y León, 2015).

Esta transversalidad en la formación universitaria es la que es objeto de evaluación en toda la investigación, abordando concretamente los estudios de grado en educación de las universidades andaluzas públicas. De esta forma, la investigación se destina a evaluar las guías docentes para conocer el estado en el que se encuentra la introducción de la perspectiva de género en las distintas guías del profesorado de cada una de estas facultades. Así se puede contemplar cómo quedan configuradas cada una de estas guías en base a la utilización de la perspectiva de género o no. Autores como Asián, Rodríguez y Cabeza (2015) hacen referencia a esta importancia de la incorporación de la perspectiva

ve de género en las universidades de forma que el alumnado, como futuros/as profesionales conozcan y actúen respecto a ello.

La elección de las facultades de educación de las universidades andaluzas se debe al importante papel que juegan los/as agentes educativos en cuanto a la igualdad de género, por lo que, su formación universitaria reflejará en ellos/as las futuras actuaciones que llevarán a cabo. Es por esto, por lo que consideramos que se debería incluir en cada titulación universitaria, más concretamente en los grados de educación abasteciendo al alumnado de recursos conceptuales, didácticos y metodológicos que favorecieran su futura actuación (Solís, 2016). De esta forma, podrían contar con una formación transversal en género que formara a unos/as futuros profesionales de la educación capaces de intervenir con esta perspectiva.

Además, es imprescindible realizar esta revisión del estado de nuestras guías docentes y planes de igualdad universitarios para así poder contribuir a una mejor formación del futuro profesorado con la introducción de esta perspectiva de género y valorar si existe la necesidad de abordar de forma específica esta formación desde materias concretas. Con esto, se visibilizaría aún más la importancia de una formación en género tanto en las titulaciones universitarias de educación como en otras.

En relación con este estudio, se conoce que, desde distintas universidades españolas se está trabajando en la indagación del estado de sus planes y guías docentes en cuanto a la equidad de género. Ejemplo de ello es la Universidad Autónoma de Barcelona donde existen estudios relacionados con esta temática, como sería la tesis doctoral de Rebollar (2013) “El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades

españolas”, “La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz” de Morales, Nuño, Lasarte, Aristizábal y Álvarez (2015). Por otro lado, encontramos también estudios desde la Universidad de Murcia con estudios como “Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales” de Bas, Pérez y Vargas (2014). Otras investigaciones que se producen en la misma línea podrían ser: “Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de didáctica de ciencias sociales” (Ortega y Pagès, 2018) e “Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I” (Aguilar, 2015).

Estos son algunos de los estudios que se han llevado a cabo en España, por ello, que consideramos primordial hacer esto mismo en la comunidad autónoma andaluza, pudiendo encontrar así la perspectiva de género introducida en las guías docentes y, por tanto, en la formación del alumnado universitario tanto de forma directa como transversal.

Con este proyecto, además de conocer el estado de las guías docentes de las diferentes titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas, nos permitirá dotar de información a estas para la toma de decisiones. Se pretende que su impacto sea mayor y sirva para una mayor concienciación por parte de la comunidad universitaria. De esta forma, se vería cómo esta perspectiva se extiende o no en esta formación de forma transversal, al menos en lo que a programas oficiales de las diferentes materias se refiere.

Además, que podría aportar información a los organismos públicos y políticos para garantizar la creación de estrategias y leyes apropiadas al estado actual y real de las distintas guías, para así poder introducir la perspectiva de género adecuada y hacerlo

transversal en todas y cada una de las formaciones universitarias o valorar la introducción de materias específicas a la luz de los resultados.

3. Definición del problema y objetivos

3.1. Definición del problema

Este estudio surge vinculado a las principales directrices y normativas en materia de igualdad en las universidades públicas andaluzas para la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria. Esto nos hace preguntarnos en nuestro contexto andaluz: ¿Cuál es el grado de transversalización de la perspectiva de género en la formación universitaria en Andalucía? Concretamente ¿Cómo incorporan las guías docentes de las titulaciones de educación andaluzas la perspectiva de género?

Las respuestas que se den a estas preguntas revelarán el estado actual de las guías docentes y la introducción de la perspectiva de género en ellas, pero más concretamente de las titulaciones de educación de Andalucía.

Las distintas universidades andaluzas hacen hincapié en la promoción de la equidad entre hombres y mujeres en el contexto universitario, siendo muy destacable su labor en ello. Uno de los aspectos que se tiene muy en cuenta desde este organismo es la docencia, donde se pretende que toda la comunidad universitaria quede dotada lo mejor posible de estrategias y recursos para la igualdad de género.

La docencia en las distintas facultades de educación de las universidades andaluzas y los procesos de aprendizaje por parte de toda la comunidad son imprescindibles a la hora de

establecer y fomentar la inclusión en contenidos de género. De esta forma, se estaría abasteciendo al personal universitario y al alumnado de recursos teóricos y prácticos para la erradicación de desigualdades por razón de género.

En la formación universitaria juegan un gran papel las guías docentes de las asignaturas como enclaves oficiales, donde se recogerán o no puntos referentes a la perspectiva de género y la harán más o menos visible.

Además de ver cómo se da esta introducción de la perspectiva de género en las guías docentes de las facultades de educación andaluzas, se podría observar entre lo que dicta el plan de igualdad propio de cada universidad con la docencia que se imparte en cada una de sus facultades de educación y que nos sirva como referencia para el análisis de estas.

Todo esto dejará ver cómo los/as futuros/as profesionales del ámbito educativo se están formando en materia de género en Andalucía, lo cual resulta de relevancia social para esta comunidad autónoma.

El análisis de los resultados obtenidos puede ser generalizable a nivel andaluz en materia de educación, lo que podría resultar a nivel nacional interesante para, entre todas las comunidades, garantizar unos resultados que se pudieran contrastar y generar medidas de actuación conjuntas.

3.2. Objetivos

Partiendo de que este estudio se trata de una investigación evaluativa centrada en el ámbito de la docencia universitaria andaluza, el objetivo principal de ella trata de:

Valorar el grado de transversalidad de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de grado de educación de Andalucía.

A su vez, este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer en qué grado las guías docentes de las asignaturas de las titulaciones universitarias andaluzas de educación contemplan la perspectiva de género con respecto a la utilización de lenguaje inclusivo en ellas.
- Averiguar en qué medida los contenidos de las guías docentes utilizan la perspectiva de género.
- Comparar si existen diferencias con respecto a la introducción de la perspectiva de género entre las distintas titulaciones de educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4. Marco teórico

4.1. Situación legal de la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria andaluza

La incorporación de la perspectiva de género a nivel institucional y legalmente supone un gran avance en las universidades andaluzas. En estas instituciones, se fomenta la creación y manejo de planes de igualdad que garanticen la inclusión de la igualdad de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo así de la educación superior un contexto educativo más inclusivo y equitativo. Esto hace que, siguiendo la idea de Ordorika (2015), se creen una serie de principios fundamentales, los cuales se establecen en los propios estatutos y reglamentos universitarios, y se llegue a la formulación de políticas, campañas y programas que sensibilicen a la comunidad sobre la importancia de la equidad de género en la educación.

Desde la Ley 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se contempla la inclusión por parte de las universidades “la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal” (42169)

Para el diseño de los títulos universitarios y sus planes docentes, desde el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se propone que las actividades profesionales se realicen: “Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos” (p.44041).

Esta incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria queda también recogida en la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, en su artículo 16 como: “La Administración de la Junta de Andalucía y las Universidades andaluzas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán los estudios y conocimientos transversales orientados a promover el desarrollo emocional, la coeducación, la prevención de la violencia de género, y las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres” (p. 7778).

La labor que se hace por parte de las distintas universidades españolas deja ver la gran implicación que se tiene sobre la introducción de la perspectiva de género en la formación, quedando avalado legalmente por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Aquí, concretamente en su artículo 24 se integra el principio de igualdad en las políticas públicas de educación, desde la inclusión de la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos, incluyendo así en la formación inicial y permanente del profesorado.

A raíz de la creciente incorporación de la perspectiva de género a los planes de docencia universitarios, se comenzaron a crear guías para esta introducción, siendo en 1999, creada la guía para la incorporación de la perspectiva de género, donde se comenzó a hablar de mainstreaming o principio de transversalidad. Esto realizó desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, siendo así el principal responsable el Instituto de la Mujer. Aquí la autora Valcarce (1999), ponía en valor la importancia de la formación inicial del profesorado, así como la inclusión de esta perspectiva en los planes de estudios para garantizar nuevas generaciones educadas en este planeamiento.

Actualmente, existen guías que contemplan la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria y que sirven de apoyo para el profesorado. Ejemplo de ello es la Guía de apoyo para introducir la perspectiva de género en la docencia de la Universidad de Vigo, creada en 2013 con la finalidad de garantizar un cambio hacia un espacio transformador en base a esta visión.

En 2016, a nivel de Andalucía se crea la Guía para incorporar el enfoque de género en la planificación de políticas sociales, donde se tiene en cuenta la formación universitaria, y se contempla la idea de la Unidad de Igualdad como encargada de abastecer a la comunidad universitaria de la introducción de esta perspectiva.

Desde la Universidad de Cádiz, Menéndez se planteaba en 2018 un análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de grado de esta, donde la docencia universitaria jugaba un papel fundamental para ello, haciendo ver que es motor de cambio en la formación que imparten.

A nivel normativo, también se cuenta con una estrategia propia para la inclusión de las unidades de igualdad en las distintas universidades que se recoge en 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: “Las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres” (p. 16257).

Estas unidades de igualdad se ajustan a la comunidad autónoma de Andalucía, haciendo que cada una de sus universidades públicas cuenten con una. Todas estas se recogen

dentro de la página de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía que hacen referencia al Instituto Andaluz de la Mujer, organismo encargado de la recopilación de documentación, jornadas, etc. en relación con la mujer y la igualdad de género.

4.2. Planes de igualdad de las Universidades públicas andaluzas.

Las universidades de la comunidad autónoma de Andalucía, regida bajo la legislación española y la propia de esta, incorpora en sus planes y programas educativos la presencia de la perspectiva de género. Existiendo dentro de cada una de ellas las Unidades de Igualdad encargadas de plasmar en sus respectivos planes de igualdad aquello que se persiga conseguir en cuanto a la introducción de la perspectiva de género en estas instituciones.

Una unidad de igualdad se establece con el fin de coordinar, impulsar e implementar la perspectiva de género. Dentro de ellas habrá personas especializadas en materia de género e igualdad de oportunidades. (BOJA, 2010). Además, las funciones que estas tienen van dirigidas estos principios que persiguen la igualdad de género, no obstante, dependiendo de cada universidad variaran en dependiendo de los objetivos que tengan preestablecidos.

Estos planes de igualdad se pueden contemplar en las universidades públicas de nuestra comunidad autónoma, aunque, en el caso de Almería, se encuentran actualmente trabajando en la creación del propio. Todos y cada uno de ellos, recopilan actuaciones y plantean solución a problemáticas que consideren importantes dentro de sus instituciones. Dichos planes suelen contar con una temporalización de 4 años, pasados estos se crean otro nuevo, tomando como base el anterior.

Desde la Universidad de Sevilla, en su II Plan de Igualdad se trabaja por la incorporación de materiales y recursos docentes que fomenten la introducción de la perspectiva de género en su formación, así como en la implantación de cursos formativos para la docencia, que ayuden a esta causa. De esta forma, se proponen medidas que expandan esta perspectiva a todas las titulaciones de esta universidad, desde la actuación docente.

En la Universidad de Cádiz, se recogen en su plan objetivos dirigidos a potenciar la inclusión de una perspectiva de género en la docencia e investigación, dándose así una relación de subjetivos que suponen: Promover la participación de mujeres en la gestión de proyectos docentes, dirección de másteres o cursos que faciliten el contenido de la docencia con perspectiva de género sin sesgos sexistas; promover y crear postgrados específicos para ello (II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Cádiz, 2019, p. 36).

La Universidad de Córdoba, por su parte, también incluye esta perspectiva a modo de acción: fomentando la perspectiva de género en la docencia con la elaboración de materiales y publicaciones sobre ello; incorporando asignaturas y contenidos referidos a la temática indicados por la comisión de igualdad; propiciando la presencia de mujeres y hombres de forma equitativa en las comisiones de docencia, o bien, elaborando una guía que permita la incorporación de esta perspectiva. (II Plan de Igualdad entre hombres y mujeres de la Universidad de Córdoba, 2018, p. 32-33).

Desde la Universidad de Jaén se contempla la perspectiva de género en la docencia como la incorporación de esta y la no discriminación como formación en valores del alumnado,

o bien, proyectando una imagen sin estereotipos de género en las distintas actividades y actuaciones que se lleven a cabo, así como en los documentos utilizados. (II Plan de Igualdad Efectiva entre hombres y mujeres, 2016, p. 22).

La docencia en la Universidad de Málaga como se recoge en su plan de igualdad comentando algunas medidas a tener en cuenta que consisten en el aumento y consolidación de la temática de género dentro de los planes de estudios de grado; visibilización de los aportes que mujeres han hecho a las ramas diferentes del conocimiento; promover este tipo de docencia e investigación en másteres y doctorados; incluir la oferta de títulos propios, cursos, etc. en relación con la igualdad de género; incentivar que desde los centros se adopte esta visión y , por último, realizar acciones que sensibilicen al alumnado para combatir estereotipos en las diferentes formaciones universitarias. (II Plan de Igualdad de género de la Universidad de Málaga, 2014, p.44-45)

En la Universidad de Huelva, se trata la docencia en su plan de igualdad desde una visión respetuosa con el principio de igualdad, de forma que la propia universidad desde su propia concepción como tal sirva de impacto y responsabilidad social. De esta forma, se pueden ver actuaciones de diversa índole dedicadas a ello, desde la implantación e inclusión de la perspectiva de género en sus titulaciones, hasta la creación de un observatorio virtual para la igualdad de género. A continuación, se muestran algunas de estas acciones propuestas:

- Inclusión y potenciación de la perspectiva de género en las titulaciones de Grado de la UHU.

- Fomento de las enseñanzas de Posgrado en materia de Igualdad
- Promoción de la oferta cultural, programas y otras actividades que favorezcan la sensibilización en materia de género para todos los sectores universitarios
- Potenciación de una docencia respetuosa con el principio de Igualdad
- Impulso para la elaboración de material didáctico que incluya la perspectiva de género
- Priorización a la incorporación de profesoras eméritas
- Creación de un Observatorio Virtual de Igualdad para estudiar el impacto de género
- Presentación de un informe anual al Claustro sobre la aplicación efectiva del principio de igualdad de la UHU
- Análisis de la perspectiva de género en la transferencia de resultados de investigación y propuesta de medidas para su incorporación
- Potenciación del Seminario de Estudios de la Mujer de la UHU
- Impulso de la Red de Universidades Públicas para la Igualdad y del trabajo en red con otras instituciones o entidades que favorezcan el principio de igualdad

(I Plan de Igualdad de la Universidad de Huelva, 2013, p.30).

A pesar de destacar las actuaciones que la Universidad de Huelva llevó a cabo en su I plan de igualdad, es importante destacar que se encuentra en proceso de actualización con el segundo.

Otra de las universidades públicas andaluzas, la de Granada 2010-2014, establece algunas medidas como formación en género; permiso de ausencia diaria para la lactancia; ampliación del permiso de maternidad, adopción o acogimiento familiar; contactos con el IAM; ayudas específicas a estudiantes con cargas familiares, especialmente a mujeres con hijos/as; orientación a la salud desde el gabinete psicopedagógico de la universidad dirigido a mujeres estudiantes; prácticas en empresas en instituciones para mujeres estudiantes, por último, la conmemoración del centenario de la mujer a la universidad en España (Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR, 2014, p.8).

Desde la Universidad Pablo de Olavide se persiguen varios objetivos dirigidos a la introducción de la perspectiva de género entre el profesorado: incorporar la perspectiva de género en la docencia de forma transversal; fomentar la inclusión de esta perspectiva de género en las guías y programas docentes; incorporar la perspectiva de género en investigación y hacer visible la presencia de las mujeres en estas (II Plan de Igualdad entre mujeres y hombres de la Universidad de Pablo de Olavide, 2017, p.12).

Recopilando todos los datos que ofrecen los diferentes planes de las universidades públicas andaluzas, podemos observar que se encuentran en el camino hacia la transformación de estas con una visión de género, lo cual se refleja en la introducción de esta perspectiva en la docencia que aquí se imparte.

4.3. Transversalidad del enfoque de género en la universidad.

4.3.1. Contextualización de la transversalidad del enfoque de género

El principio de transversalidad o mainstreaming supone una integración de los objetivos de las políticas específicas de igualdad de oportunidades dentro de las políticas generales. Este término apareció por primera vez relacionado con el género en la III Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas de 1985 en Nairobi (Kenia) (Martín, 2013).

En la Comisión Europea de 1998 se contempla este nuevo concepto haciéndolo llegar a todos los ámbitos posibles, incluidos la educación y las políticas que repercutían en ello. De esta forma, quedan incluidos todos los niveles sociales y sus políticas en cuanto a la transversalidad de género en ello. Concretamente, la definición que el Consejo de Europa (como se citó en Lombardo, 2003) dio fue la siguiente: “la (re)organización mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas” p.26.

La transversalización de género está enfocada en el afianzamiento que supone la introducción del enfoque de género de manera general en la sociedad, adoptando así una estrategia que, dé lugar a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a la igualdad de trato y la acción positiva que genere las anteriores (Jiménez, 2013). Esta misma autora, hace alusión a la incorporación de tres términos diferentes sobre la introducción de la perspectiva de género de forma transversal y que podrían generar

confusión, a pesar de tener igual significado: Mainstreaming, transversalidad y enfoque integrado de género.

Según Lombardo (2003) partiendo de la base de la inclusión del mainstreaming tanto en las Naciones Unidas como en la Comisión Europea, supone en este punto una revolución de las relaciones tanto humanas y políticas como laborales, las cuales han de ser asumidas por aquellos agentes que participen a nivel europeo, nacional, regional y local.

Este enfoque y nuevo concepto se ha planteado en distintos documentos que sirven como guía para la introducción de la perspectiva de género en políticas sociales, lo cual afecta al ámbito educativo.

Desde el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades se plantea el “Programa Mainstreaming”, cuyo principal objetivo supone incorporar la transversalidad de género en los distintos ámbitos en los que las políticas públicas intervienen, dándose así a través de del asesoramiento de los centros directivos de los organismos principales del estado y comunidades autónomas.

4.3.2. La transversalidad de género en los planes de estudio

A pesar de que existen múltiples documentos legales que apoyan y amparan la introducción de la perspectiva de género en los contextos de educación superior, no es posible concretar en algunas asignaturas esta perspectiva desde esas medidas legales. En este caso, entraría en juego la transversalidad que la perspectiva de género tiene en la educación en general, y en los programas y guías docentes en particular.

Según investigaciones sobre la introducción de perspectiva de género en cursos, másteres y otros estudios similares que se dirigen a la misma función, lo que se aprende o se incluye en ello quedaría en un futuro en “papel mojado”. De ahí, entre otras, la importancia de hacerlo de forma transversal, de modo que las vivencias cotidianas, lo habitual, y hacer de ello una característica a incorporar tanto didáctica como organizativamente (Rodríguez, Hernández y Caparrós, 2013).

La mayor parte de las medidas que se dirigen a dotar de este enfoque de transversalidad a la igualdad de género, siguiendo a Asián, Cabeza y Rodríguez, (2015), puede resultar algo delicado pues el profesorado no cuenta con la formación necesaria para ello, así como la escasa sensibilidad hacia la temática que hacen que se ignoren este tipo de contenidos y recursos. Además, podría aparecer cierto rechazo por parte de los/as docentes hacia esta perspectiva por el hecho de no contar con el material necesario, los medios, referentes o simplemente la conciencia hacia ello.

En aquellas asignaturas en las que la igualdad de género no es el eje principal, hay gran parte de profesorado que se dedica a incluirlo de forma transversal, tanto es así, que se contempla un cambio en la propia concepción que el alumnado posee acerca de la materia. Según Donoso y Velasco (2013), al introducir este enfoque a los/as alumnos/as acaban autodenominándose conocedoras/es de ello, siendo capaces de autoanalizar su estado inicial y final con respecto a la temática de género, lo que hace, que estas nuevas personas puedan introducir cambios en su contexto siguiendo esta línea.

Sin embargo, son numerosos los factores que impiden esta generalización de la perspectiva de género en las universidades y que, según Rees (2009), da lugar a un mayor

esfuerzo por introducirlo. Estos factores que impiden o dificultan la transversalización del género en las materias docentes serían la escasez de mujeres en puestos superiores de toma de decisión, la falta de transparencia en cuestiones de asignación de recursos o puestos que hacen que se vea limitada la capacidad de las mujeres para la organización o incluso la competición de forma efectiva.

Ejemplo de este posible impedimento de introducción de la perspectiva de género en los planes docentes universitarios es el estudio realizado por Ortega y Pàges (2018) que afirman que a pesar de la existencia de legislación que favorece este tipo de iniciativas, entre las responsabilidades formativas de algunas asignaturas universitarias no se encuentra presente. Esto supone la exclusión de la cuestión de género en este ámbito de conocimiento, lo cual refleja y responde a un patrón androcéntrico que se reproduce constantemente en la sociedad y que afecta a la educación, concretamente la superior. Todo esto, evidentemente, motiva a una consolidación de unos imaginarios que seguirán reproduciendo desigualdades por razón de género y otros factores que se desencadenan de ello.

Para que se dé una correcta introducción de la transversalidad de la perspectiva de género en las materias universitarias, se requiere de ciertas condiciones que lo posibiliten, así lo señala Durán (2012). Dichas cuestiones suponen la voluntad política que, como señala la autora, consiste en el apoyo por parte de líderes que contemplan legalmente y de forma efectiva esta visión de género. Otro de los factores es la claridad metodológica y conceptual que se vea reflejada en las metas estratégicas; una normativa congruente; formación y sensibilización profesional; análisis de barreras; adecuación de la normativa

que favorezca esta perspectiva; buena gestión y organización que garantice una mejor implementación.

Autoras como Bas, Ferre y Maurandi (2017) señalan también la importancia de realizar una reflexión profunda acerca del papel de la responsabilidad social que supone la formación docente en materia de género, pues es aquí donde se haya la base de la educación superior. No obstante, precisan la necesidad de potenciar políticas y legislación que regulen la transversalidad de la materia de género en el contexto universitario, para poder así reflejar una mejora de la docencia en este sentido.

Es importante optar por propuestas que, siguiendo a Vizcarra, Nuño, Lasarte, Llorente y Álvarez (2014), se destinen a la igualdad de oportunidades pues, es a raíz de uno de sus estudios cuando indagan en la necesidad de ello en los currículums universitarios. De modo que, ellas mismas ponen en marcha actividades de formación y sensibilización sobre este aspecto a través de perspectivas multidisciplinares.

Esta laguna en la educación universitaria también la contemplan Bas, Pérez y Vargas (2014), pues señalan que en el temario la presencia de materia en género es escasa, a pesar de que su investigación se centra en uno de los grados universitarios del ámbito educativo. Principalmente, los temas tratados en estas asignaturas se destinan a la igualdad de género, invisibilizando otros aspectos como serían la violencia de género y familiar, lenguaje inclusivo, entre otras. No obstante, tienen en cuenta el papel que el alumnado juega aquí como agentes críticos/as de su propia educación, pues afirman que la perspectiva de género para sus futuras profesionales es algo fundamental y que no consta en sus planes de estudios reglado, sino que se obtiene de forma transversal en la docencia.

Esto último pone en valor que se trabajen este tipo de temáticas en clase, sin embargo, al no quedar reflejado oficialmente deja dudas al respecto.

La introducción del enfoque de género en los grados universitarios conlleva una serie de requisitos previos que según Quijije, Quijije y Arias (2016) son necesarios realizar como acciones claves. Estos requisitos suponen la realización de un diagnóstico sobre qué conoce el alumnado, docentes y personal directivo acerca del tema; determinar las potencialidades del proceso de formación en el grado concreto donde se desee implantar. A esto se le suma el dotar de visibilidad a las actividades que van a ser aplicadas en el proceso formativo de los/as estudiante, así como realizar una valoración durante la implantación y finalización de estas para un aseguramiento de su éxito, todo ello a través de recursos humanos y materiales.

Es debido a la institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior, lo que ha permitido, en cierto modo, trazar un eje transversal de ello y hacer que desde las comunidades universitarias se den cambios a pesar de que las desigualdades, como afirma Buquet (2016), si no siguen intactas, están muy presentes aún. Así lo señalan Prat, Carbonero y Soler (2013), que sostienen la existencia de numerosas políticas de igualdad en el ámbito institucional y que apoyan su introducción en el marco formativo universitario. Sin embargo, sigue sin abordarse esta perspectiva como aspecto obligatorio y básico, y donde sí se hace no tiene demasiada relevancia, como optativa dentro de las titulaciones de grado.

De todo ello, surge la importancia de construir instrumentos que puedan medir la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria, algo en lo que

Pérez, Domenech, Jiménez, De Alfonseti, Suárez, Palomar, Et-Tabaa, (2015) hacen hincapié y ponen en valor por su presencia en estudios en los últimos tiempos.

Más concretamente, es importante dotar del currículum universitario de las facultades de educación con la perspectiva de género por el hecho de estar formando a estudiantes que en un futuro serán profesionales de esta área y que, según Rebollar (2013), serán quienes posean una mayor concienciación en materia de igualdad de oportunidades. Además, hace hincapié en la relevancia que tiene la presencia de la mujer en la sociedad y que, debido a la gran presencia femenina en estas facultades, será de mayor aportación social su trabajo, así como el compromiso de todo el alumnado.

Aguilar (2015) reitera en que, a pesar de la existencia de una normativa que regula las situaciones de desigualdad de género, es fundamental pasar a la acción y “sacar del papel” aquello que ya está plasmado, cambiar del compromiso a la acción y utilizar la educación como herramienta de transformación. Es decir, desde este ámbito se han de trabajar la igualdad y equidad de género y elaborar contenidos curriculares que favorezcan a ello, desde instituciones hasta la propia docencia de clase.

5. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación evaluativa es cualitativa, basada concretamente en el análisis documental.

El análisis de contenidos, según González (2015), consiste en el procesamiento de datos de documentos para una posterior elaboración de una representación de estos que puede darse de forma cuantitativa o cualitativa. Así, la autora establece la siguiente diferenciación en la misma técnica desde una perspectiva u otra: “El análisis de contenido cuantitativo aborda el análisis del texto de forma deductiva, el cualitativo de forma inductiva” (González, 2015, p.323).

Tabla 1: Análisis de contenido cualitativo.

	Análisis de contenido
Pregunta de investigación	¿Qué hacen?
Análisis	El texto como ventana a la realidad - Unidades de análisis - Codificación
Producto de la investigación	Sistema de categorías

Fuente: González, T. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso.

Para el análisis de contenidos se han de seguir los siguientes pasos que muestra Piñuel (2002): selección de aquello que se desee estudiar; selección de las categorías a utilizar;

selección de las unidades de análisis y, por último, selección del sistema de medida o recuento.

5.1. Población y muestra

El total de universidades públicas existentes en la comunidad autónoma andaluza es de 10, con sus respectivos centros adscritos, es decir, las distintas sedes que conforman cada una de ellas y que se distribuyen a lo largo de sus provincias. Estos centros no quedan contabilizados, sino que se toma como referencia principal la propia universidad. De este total, la población seleccionada son 9 universidades públicas de esta comunidad, ya que una de ellas tiene mención internacional y para este estudio solamente han sido elegidas aquellas de carácter únicamente autonómico.

De esta forma se configura un total de 9 universidades y se concreta en sus facultades de educación que suponen el mismo número. Cada una de las facultades tiene entre 3 y 7 grados y dobles grados universitarios en educación, pues algunas de ellas son facultades de educación conjuntas con otras ramas sociales.

Partiendo de que nuestro objeto de estudio son las guías docentes de las asignaturas de las facultades de educación andaluzas, se hace una primera selección que son las titulaciones universitarias del ámbito educativo y, posteriormente se seleccionan de estas todas las asignaturas. Para la selección de asignaturas, es necesario realizar un estudio minucioso para garantizar que se eligen todas correctamente y no se repiten ninguna dentro de la misma universidad, de lo contrario nuestra elección sería errónea. De esta forma, se contempla un total de **1702 asignaturas** que suponen la **población** de la investigación.

Tabla 2: Población de universidades públicas andaluzas y facultades de educación.

Universidades	Facultades de educación	Grados y dobles grados universitarios
Universidad Pablo de Olavide	Facultad de ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte. -Grado en Educación social. - Doble grado en educación social y trabajo social.
Universidad de Sevilla	Facultad de ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación infantil. -Grado en Educación primaria. -Grado en Pedagogía. -Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte. -Doble grado en educación primaria y estudios franceses. -Doble grado en lengua y literatura alemanas y educación primaria. -Doble grado en fisioterapia y ciencias de la actividad física y el deporte.
Universidad de Málaga	Facultad de ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación infantil -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social. -Grado en Pedagogía. -Doble grado en Educación primaria y Estudios ingleses.
Universidad de Jaén	Facultad de humanidades y ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación infantil. -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social. -Grado en psicología.
		<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación infantil.

Universidad de Cádiz	Facultad de ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación primaria. -Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte. -Grado en psicología.
Universidad de Almería	Facultad de ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte. -Grado en Educación infantil. -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social.
Universidad de Huelva	Facultad de educación, psicología y ciencias del deporte	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en educación infantil. -Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte. -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social. -Grado en psicología.
Universidad de Córdoba	Facultad de ciencias de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación infantil. -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social. -Grado en psicología. -Doble grado en estudios ingleses y educación primaria.
Universidad de Granada		<ul style="list-style-type: none"> -Grado en Educación primaria. -Grado en Educación social. -Grado en Educación infantil. -Doble grado en educación primaria y estudios ingleses. -Doble grado en educación primaria y estudios franceses.

	Facultad de ciencias de la educación	
--	--------------------------------------	--

Posteriormente, para la elección de la muestra de esta población que suponen las 1702 asignaturas de las titulaciones universitarias del ámbito educativo de Andalucía, se determina el tamaño que esta va a tener. Para este se han de tener en cuenta algunos factores que van a influir aquí. Estos factores serían el procedimiento de selección, si es probabilístico o no; el tamaño como tal de esta; el nivel de confianza y la probabilidad de error que repercutirán en las estimaciones que se realicen; la probabilidad de selección de las unidades muestreo, que sería ver si todas las unidades van a tener un mismo peso o no dentro de este muestreo (Vivanco, 2005).

El tipo de muestreo que se utiliza es el aleatorio estratificado que, según Vivanco (2005), se trata de un tipo de procedimiento que utiliza información auxiliar para mejorar la eficiencia en la selección de los elementos y mejorar la estimación de estos. Este tipo de muestreo se da para poder localizar correctamente el tamaño de cada estrato que compone la muestra, en este caso supone el número de asignaturas correspondientes según el total de estas en cada una de las titulaciones de las facultades elegidas (Puente, Díaz, Hurtado, Paz y Morillo, 2017).

Concretamente, el tipo de muestreo probabilístico estratificado utilizado es por afijación proporcional, que supone repartir el tamaño global de la muestra de forma proporcionada al tamaño de cada estrato. Siendo la fórmula para calcular esto la siguiente (Santana, 2018):

Imagen 1: Fórmula para calcular una muestra por estratos.

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N} = n \cdot \phi_i$$

Fuente: Santana (2018) en Modelización y Simulación: Modelos de Análisis de Datos.

La muestra seleccionada cuenta con un número total de 325 asignaturas que se encuentran proporcionalmente elegidas según el número de estas que se da en cada una de las titulaciones de las facultades de educación de Andalucía. De esta forma, se puede observar la selección que se hace en cada una de ellas:

Tabla 3: Muestra de asignaturas seleccionadas.

U n i v e r s i d a d e s	Número de asignaturas seleccionadas	Nombre de las asignaturas
U n i	20	-Actividad física y deportiva en el medio natural. -Actividad física y deportiva para personas con discapacidad. -Antropología social y cultural 2.

v e r s i d a d P a b l o d e O l i v i d e		<ul style="list-style-type: none"> -Aplicación específica deportiva: balonmano. -Aplicación específica deportiva: atletismo. -Aplicación específica deportiva: natación. -Aplicación específica deportiva: voleibol. -Desarrollo para la igualdad y la diversidad. -Diseño y desarrollo de proyectos y programas de intervención. -Educación social en contextos reglados. -Fundamentos de los deportes II. -Fundamentos pedagógicos de la educación social. -Innovación metodológica y nuevas tendencias en la actividad física y el deporte. -Metodología y programación del entrenamiento deportivo. -Nutrición en la actividad física y el deporte. -Organización en la actividad física y el deporte. -Sociología I. -Sociología II. -TIC en educación social. -Trabajo social grupal.
U n i v e r s i d a d	53	<ul style="list-style-type: none"> -Atención a la diversidad. -Autores en lengua alemana. -Comunicación interpersonal y trabajo con grupos. -Crítica literaria francesa. -Didáctica de la música. -Didáctica general. -Diseño y programación del ejercicio. -Educación moral y convivencia. -Enseñanza de la educación física. -Ergonomía aplicada. -Expresión corporal II.

<p>d e S e v i l l a</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión corporal en la infancia. -Familia, escuela y relaciones interpersonales. -Fisioterapia de la actividad física y el deporte. -Fonética práctica del alemán. -Fundamentos de los deportes de combate. -Fundamentos de los deportes de raqueta. -Afecciones quirúrgicas. -Anatomía humana especial. -Procesos psicológicos básicos. -Fisiología. -Fundamentos de la geografía. -Asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo socioemocional. -Fisioterapia abdomino-pelvi-perianal. -Orientación y gestión educativa. -Afecciones médicas I. -Sociología general. -Estrategias de enseñanza y recursos específicos. -Literatura española. -Dificultades del desarrollo y del aprendizaje. -Historia cultural de Francia. -Historia de la literatura en lengua alemana II. -Historia de la literatura francesa contemporánea. -Historia literaria francesa moderna y contemporánea. -Imaginarios míticos en la cultura francesa. -Juegos motores y habilidades motrices básicas. -Lengua francesa II. -Lengua francesa IV. -Lengua francesa VII. -Literaturas francófonas II. -Música, espectáculos y medios de comunicación. -Narrativa francesa. -organización del centro escolar. -Prácticas de traducción francés-español.
----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> -Procesos sociológicos básicos en la educación. -Psicología de la educación. -Expresión plástica y su didáctica en la infancia. -Matemáticas específicas para maestros. -Psicología asistencial. -Psicopatología en el contexto escolar. -Sociología del deporte. -Teoría de la literatura. -Textos alemanes para la comunicación intercultural.
U n i v e r s i d a d e M á l a g a	36	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad física y salud. -Análisis del impacto y la influencia social. -Atención temprana. -Desarrollo de competencias en la lengua extranjera (francés). -Desarrollo psicomotor en la infancia. -Didáctica de la geometría. -Didáctica de la motricidad en infantil. -Didáctica de las ciencias experimentales. -Dificultades de aprendizaje en la escuela infantil. - Diseño, elaboración y evaluación de materiales didácticos para la formación. -Educación musical. -Educación para la ciudadanía y derechos humanos. -Educación para la ciudadanía. -Educación y cambio social. -Enseñanza de las ciencias. -Entornos virtuales. -Evaluaciones de los aprendizajes. -Formación rítmica y danza. -Formación vocal y auditiva. -Formación y desarrollo profesional. -Historia de la música. -Intervención socioeducativa. -Juegos en la edad infantil.

		<ul style="list-style-type: none"> -La educación ambiental. -La educación social ante la exclusión y la marginación. -La función docente. -Las TIC como soporte para la innovación educativa. -Literatura infantil. -Movimientos sociales y educación para la participación y cooperación. -Orientación profesional. -Política y legislación educativa. -Psicología de la educación en la escuela infantil. -Psicología del desarrollo 0-6. -Salud, higiene y alimentación infantil. -Sociología de los problemas sociales.
U n i v e r s i d a d e J a é n	33	<ul style="list-style-type: none"> -Ámbitos socioculturales de la educación artística. -Animación sociocultural: acción comunitaria participativa. -Ciencias de la naturaleza en la vida cotidiana: implicaciones didácticas. -Conflictos y técnicas de resolución: mediación y Negociación. -Didáctica de la numeración, cálculo y medida en educación primaria. -Didáctica del lenguaje oral y escrito II. -Educación y familia. -El educador social en el contexto escolar. -Entorno estético y contexto lúdico en educación Infantil. -Familia, sociedad y redes de comunicación. -Historia de la educación. -Influencia social y cambio de actitudes. -Lengua española y su didáctica I. -Lengua extranjera y su didáctica. -Literatura española y su didáctica. -Literatura y creatividad. -Memoria.

		<ul style="list-style-type: none"> -Optimización del desarrollo vital. -Pensamiento y lenguaje. -Planificación y recursos para la iniciación musical. -Procesos y contextos educativos en la etapa de educación infantil. -Psicología clínica infantil. -Psicología comunitaria de los servicios sociales. -Psicología de la educación. -Psicología de la instrucción en educación infantil. -Psicología de los grupos. -Psicología del trabajo y de los recursos humanos. -Psicología fisiológica. -Psicología jurídica. -Recursos de aprendizaje para la atención a la diversidad. -Teoría de la educación y prácticas formativas en educación infantil. -Trastornos del desarrollo y dificultades de Aprendizaje. -Valores educativos de la imagen y la narrativa Audiovisual.
U n i v e r s i d a d d e	38	<ul style="list-style-type: none"> -Canto y agrupaciones musicales en el aula. -Educación ambiental. -Música y su didáctica. -Sociología de la educación. -Cambio social, convivencia y cultura de paz. -Educación a través del juego plástico. -Cultura, políticas y prácticas inclusivas en educación infantil. -Didáctica de la educación infantil. -Psicología del desarrollo. -Intervención en menores en riesgo. Intervención psicológica en adicciones. -Psicogerontología. -Psicología clínica I.

<p>C á d i z</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Introducción a la evaluación psicológica. -Psicología de la personalidad. -Psicología de la educación II. -Psicología de la educación I. -Psicología del aprendizaje. -Métodos de investigación del comportamiento. -Dinamización en turismo. -Dinamización en piscinas y playas. -Planificación del entrenamiento deportivo. -Investigación en la actividad física. -Fisiología del ejercicio II. -Juegos motores. -Competencia comunicativa en lengua extranjera II. -La competencia comunicativa en lengua extranjera I. -Didáctica de la lengua materna. -El conocimiento matemático en educación primaria I. -Diseño y desarrollo del currículo I. -Tratamiento de las diferencias de aprendizaje. -Psicología de la educación. -Enseñanza a través de proyectos integrados. -Tratamiento de la motricidad en el currículo de educación infantil. -Expresión plástica. -Didáctica del medio natural. -Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia. -Fundamentos psicológicos de las necesidades educativas en la infancia.
<p>U n i v e r s</p>	<p>30</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades expresivas y corporales. -Estrategias para la Comunicación en Grupos Multilingües. -Educación a través de las TIC. -Mediación psicosocial. - Programas Socioeducativos en Infancia, Juventud, Adultos y Mayores- - Métodos de Investigación y Análisis de la Realidad Socioeducativa. -Educación y cooperación al desarrollo.

<p>i d a d d e A l m e r í a</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Mensaje Cristiano (Teología Fundamental y Cristología). - La Fonética de la Lengua Extranjera y su Didáctica (inglés). - Evaluación Diagnóstica de las Necesidades Educativas Especiales. -Dificultades de aprendizaje en las matemáticas. -Cuerpo y motricidad: expresividad y comunicación. -Anatomía, fisiología neurología de la audición y el lenguaje. - Adquisición de la Competencia Lingüística en una Lengua Extranjera (Inglés). - Actividad Física, Hábitos Saludables y Calidad de Vida. - Didáctica de las Ciencias Sociales I. - Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. - Educación Artística y su Didáctica. - Didáctica y Organización de la Educación Primaria II. - Fomento de la Lectura. Dinamización de Bibliotecas Escolares en la Educación Infantil. -Literatura infantil. - Enseñanza Aprendizaje de una Lengua Extranjera en el Aula de Educación Infantil (Francés). -Acción tutorial y atención a la infancia. - Motricidad, Salud y Desarrollo Integral en la Infancia. - Sociología de la Actividad Física y el Deporte. - Actuación Didáctica en la Actividad Física. -Deportes náuticos. - Actividad Física, Corporeidad y Calidad de Vida. - Cuerpo, Conciencia y Movimiento. - Actividades Físicas en el Medio Natural.
<p>U n i v e r s i</p>	<p>45</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad física para el ocio y el tiempo libre. -Actividad físico-recreativa en el medio acuático. -Análisis de datos en ciencias de la actividad física y deporte. -Anatomía y fisiología aplicada al movimiento. -Antropología social. -Dibujo artístico en educación primaria. -Biomecánica del movimiento humano. -Construcción de pruebas psicológicas.

d a d d e H u e l v a	<ul style="list-style-type: none"> -Deporte, turismo activo y medio ambiente. -Didáctica de la creación plástica y visual en educación primaria. -Didáctica de la expresión musical. -Didáctica de la lengua oral y escrita para educación primaria. -Didáctica de la literatura infantil. -Didáctica de las ciencias de la naturaleza II. -Didáctica, currículum y trabajo cooperativo. -Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos. -Educación para la salud y el consumo en la educación de 0 a 6 años. -El juego en la educación física. -El juego motor. -Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). -Estructuras, desigualdades y exclusiones. -Fisiología del ejercicio físico. -Formación instrumental. -Fundamentos de psicología (ciencia e historia). -Historia de la educación física y el deporte. -Intervención familiar. -Investigación familiar. -Investigación en la educación física. -Lengua extranjera I (inglés). -Metodologías de intervención psicomotriz en educación. -Observación, investigación y análisis de contextos en educación infantil. -Organización y gestión de actividades e instalaciones deportivas. -Organización y planificación del entrenamiento deportivo. -Programación y evaluación en educación física. -Proyectos integrados para enseñar conocimiento del medio social y cultural. -Psicología de la intervención social y comunitaria. -Psicología de los recursos humanos. -Psicología del desarrollo. -Psicología del trabajo y de las organizaciones. -Psicología fisiológica. -Psicología social.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> -Psicopatología de adultos. -Tecnología educativa aplicada a la educación infantil. -TIC aplicadas a la educación primaria. -Teorías e instituciones educativas contemporáneas. -Trastornos de la salud en la infancia.
U n i v e r s i d a d e C ó r d o b a	38	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas. - Desarrollo de la expresión musical en infantil. - Sociología de la educación. - Educación mediática y dimensión educativa de TIC. - Planificación e innovación en Educación Infantil. -La televisión educativa en el aula de infantil -El juego en Educación Infantil. - Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación. - Psicología de la Educación y del Desarrollo. -La Educación Primaria en el sistema educativo. -Educación Musical en Primaria. - Didáctica de las operaciones numéricas y la medida. - Formación literaria y literatura infantil. - El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural. -Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Inglés). - Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (Francés). - Psicología de los grupos. - Historia de la Educación contemporánea y social. - Principios Psicológicos básicos para la intervención en Educación Social. - Psicología de las Organizaciones y Equipos de Trabajo. - Educación para el desarrollo. - Migraciones, Interculturalidad y gestión de la diferencia. - Introducción e Historia de la Psicología. - Psicología del Aprendizaje. - Estadística y Análisis de Datos Aplicados a la Psicología - Fundamentos Sociales del Comportamiento. - Psicología del Desarrollo. - Percepción, Atención y Memoria.

		<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Psicobiología. - Psicología del Desarrollo I. - Psicología del Desarrollo II. - Teoría de la Literatura (E.I.). - Inglés Instrumental III (E.I). - Semántica y Pragmática I (E.I). - Gramática Inglesa I (E.I) . - Idioma Moderno IV (E.I). - Historia de la Lengua Inglesa (E.I). - Geografía e Historia de los Países de Habla Inglesa. - Literatura Comparada.
U n i v e r s i d a d e G r a n a d a	32	<ul style="list-style-type: none"> -Sociología de la Educación. - El Patrimonio histórico y cultural y su Didáctica. - Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria. - Recursos musicales para la escuela. - Competencia comunicativa en lengua extranjera. - Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera. - Ciencias Experimentales y transversalidad. - Teoría y Práctica de la enseñanza en educación social. - Fundamentos de la sociología. - Animación Sociocultural recurso de la Educación Social. - Psicología y dinámicas de Grupos: Fundamento y Técnicas. - Psicología Social del conflicto y técnicas de resolución: mediación y negociación - Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas. - Evaluación de programas, organizaciones y recursos socioeducativos. - Acción socioeducativa en drogodependencias. -Educación para la igualdad entre hombres y mujeres. - Violencia escolar e indisciplina. -Actividad físico-deportiva para ocio tiempo libre y Adapt. - Recursos didácticos tecnológicos aplicados a la Educación Infantil. - Atención psicoeducativa en las dificultades del lenguaje oral. - Didáctica de la música en la Educación Infantil. -Estrategias y recursos didácticos en educación corporal, musical y plástica.

	<ul style="list-style-type: none"> - El mensaje cristiano. -Pedagogía y didáctica de la religión. - Inglés instrumental IV (nivel B2). -Gramática inglesa I. -Inglés instrumental V. (Nivel B2+OB) -Gramática inglesa III. -Literatura norteamericana II. -Semántica y pragmática de la lengua inglesa. -Historia de la lengua inglesa.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. Procedimiento de recogida de datos

Para el acceso a los datos necesarios se comienza con una búsqueda y selección de las universidades de Andalucía de carácter público y nacional, con acceso online y cuya docencia se imparta de forma presencial. De este rastreo se obtienen las 9 universidades seleccionadas que corresponden a cada una de las provincias de esta comunidad autónoma, encontrándose dos de estas instituciones en la misma ciudad, Sevilla. Las universidades andaluzas elegidas para analizar han sido: Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), Universidad de Jaén, Universidad de Almería, Universidad de Granada, Universidad de Córdoba, Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva, Universidad de Málaga.

Una vez comprobado que todas estas universidades son accesibles vía online y cuentan con la información necesaria sobre titulaciones de grados, planes docentes, etc. Se hace una segunda indagación para la selección exclusivamente de las facultades de educación, o que contemplen esta área junto con otras, dentro de cada una de las universidades y se accede a las páginas web de estas.

Con la introducción en las páginas de estas facultades de educación de cada una de las universidades públicas andaluzas, se hace una búsqueda de las titulaciones relacionadas plenamente con el ámbito educativo de cada una de ellas. Cuando estas se seleccionan se tiene en cuenta que se tenga acceso a los planes docentes de cada una de ellas para un posterior proceso de análisis.

Tras todo este proceso de búsqueda de los distintos planes docentes de las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo de las facultades de educación de las universidades andaluzas, se pasa a la selección de la muestra de estas y un posterior análisis de ello.

6.1. Instrumento

El instrumento que se utiliza en esta investigación es el creado por Diez, Aguilar, Gómez, Lozano, Iglesias, Pérez y Vera (2016), validado y cuya finalidad es el análisis de guías docentes desde una perspectiva de género. Este instrumento es una guía de observación validada por varias expertas de educación, dos de ellas especialistas del área de la didáctica de las ciencias sociales y las otras dos expertas en didáctica y organización escolar. A su vez, se utiliza una parte de carácter informativo sobre la materia de la herramienta obtenida de Álvarez, González, López, Peláez y Peña (2018), concretamente de su instrumento para la valoración de guías docentes (IVAL-GDOC) sustentado en la legislación educativa y en normativas de agencias evaluadoras como ANECA.

Tabla 4: Instrumento de recogida de datos con perspectiva de género.

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE GUÍAS DOCENTES	
1. <u>UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS GUÍAS DOCENTES</u>	
a.	¿Se utilizan términos inclusivos respecto al género (alumnado, profesorado, las y los estudiantes...)?
b.	¿Se favorece el uso de términos genéricos, expresiones neutras o impersonales, evitando así el uso del masculino genérico (uso no marcado de la lengua)?
c.	¿Se intenta otorgar un tratamiento de valoración y respeto similar a todas las personas, evitando el uso de estereotipos de género?
d.	Si detecto sexismos en el lenguaje de apartados que no puedo modificar ¿elevo la petición a quien tenga competencia para modificarlo?
2. <u>CONTENIDOS COEDUCATIVOS EN EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA</u>	
a.	¿Puedo introducir contenidos coeducativos en el programa de la asignatura? ¿Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales?
b.	¿Puedo introducir contenidos coeducativos de manera transversal?
c.	¿Puedo incluir herramientas para detectar buenas prácticas coeducativas?
d.	Al seleccionar los contenidos de la asignatura ¿estoy reproduciendo una visión androcentrista y/o contemplo únicamente la visión y aportaciones de los investigadores hombres a la materia de que se trate?
3. <u>REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA, RECURSOS Y MATERIALES RECOMENDADOS</u>	
a.	¿Hay un equilibrio o paridad entre el número de autoras y autores en las referencias bibliográficas? Si no lo hay, ¿se explican los motivos?
b.	¿Existen autoras o investigadoras de la disciplina que no están incluidas en las referencias de la asignatura?
c.	¿Se ofrecen materiales y recursos electrónicos para el tratamiento de la coeducación en las guías docentes?
4. <u>POSIBLES LIMITACIONES</u>	
Identificamos apartados de las Guías Docentes que utilizan un lenguaje no inclusivo y que no pueden ser modificados por el profesorado responsable en cada edición anual, bien sea en los títulos de algún apartado (por ejemplo "Profesores"), bien sean apartados que recogen información general de la titulación de que se trate (por ejemplo "Competencias Generales")	

Fuente: Diez, Aguilar, Gómez, Lozano, Iglesias, Pérez y Vera (2016) en Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica.

Se hace referencia a lenguaje inclusivo con perspectiva de género a aquel uso de la lengua que incluye términos que no ignoran a la mujer y sus experiencias o que las subordinan al hombre y las hacen dependientes de este. Para ello, se ha de acudir a las formas masculinas y femeninas de las palabras, utilizar otras que engloben a ambos géneros, vocablos neutros, evitar referencias que repercutan directamente al sujeto, omitir artículo, o bien, sustituirlos por otros no sexualizados, ocurriendo lo mismo con pronombres y adjetivos, entre otras, como el uso de la voz activa. (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2018). Esto mismo ocurre con los apartados de contenido, es decir, incluye esta perspectiva en cuanto a la utilización de materia en referencia a la igualdad de género.

Por otro lado, con respecto al apartado de referencias bibliográficas con perspectiva de género, se toman como tal aquellas que incluyan el nombre y el/los apellido/s de la persona que autoriza el documento referente, o bien, que incluye temática de género en este.

Para la parte de datos informativos, nos basamos en él, ya mencionado, instrumento de Álvarez, González, López, Peláez y Peña (2018), que se muestra a continuación:

Imagen 2: Instrumento de recogida de información sobre datos generales.

Dimensión
1. Denominación de la materia
2. Número de créditos
3. Carácter o tipo de asignatura
4. Curso, duración y temporalización
5. Profesorado
6. Horarios (clases y tutoría)
7. Idioma en el que se imparte la materia
8. Competencias
9. Contenidos
10. Metodología
11. Actividades formativas
12. Bibliografía
13. Sistemas de evaluación
14. Resultados de aprendizaje
15. Valoración final de la guía docente, observaciones y recomendaciones

Fuente: Álvarez, González, López, Peláez y Peña (2018) en Criterios e instrumento para la valoración del modelo de guía docente de la Universidad de la Laguna.

7. Proceso de análisis de datos

El enfoque de análisis es cualitativo, centrado en análisis de contenido, permitiendo la recopilación y análisis de datos directa en documentos que se deseen estudiar (Coffey y Atkinson, 2003).

El análisis de contenido, como afirma Bowen (2009), es un procedimiento sistemático utilizado en la revisión o evaluación de documentos. Se trata, por tanto, de un análisis de información cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes que se den en los documentos seleccionados (Dulzaides y Molina, 2004).

Los datos se analizarán tomando como base el instrumento ya mencionado y creando categorías que se ajustan a cada uno de los apartados con los que cuenta, siendo estos: Utilización del lenguaje inclusivo en las guías docentes; contenidos con perspectiva de género en el programa docente y bibliografía, recursos y materiales con enfoque de género.

Para este análisis se realizará una codificación de cada una de las guías seleccionadas que, de forma cualitativa, permitirá describir cuál es el estado en cuanto a la transversalización de la perspectiva de género en estas y, por tanto, en los planes de estudios de educación en el sistema universitario andaluz.

Tabla 5: Sistema de categorías

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Definición	Código
Información básica	Datos básicos	Denominación de la materia	Nombre o denominación que recibe el título universitario seleccionado	MATUS
				MATUPO
				MATUH U
				MATUM A
				MATUJA
				MATUAL
				MATUG R
				MATUC A
				MATUC O
		Número de créditos	Total de créditos con los que cuenta la asignatura universitaria	CRE4
				CRE6
				CRE9
		Carácter de la materia	Carácter obligatorio de cursar esa materia durante el grado universitario	TOB
				Carácter no obligatorio de curso de la materia en el grado universitario
		Curso		CU1
CU2				

		Nivel académico al que pertenece la asignatura	CU3	
			CU4	
			CU5	
		Duración	Temporalización de la asignatura a lo largo del curso académico en horas, días o meses.	TEM3
				TEM6
				TEM9
		Año académico	Año académico en el que se enmarca la asignatura	H1617
				H1718
				H1819
		Idioma	Idioma en el que se imparte la materia (español)	IES
			Idioma en el que se imparte la materia (inglés)	IIN
			Idioma en el que se imparte la materia (francés)	IFR
			Idioma en el que se imparte la materia (alemán)	IAL
		Metodología	Metodología utilizada para la impartición de la materia	MET
		Bibliografía	Recursos bibliográficos que posee la asignatura	BBL

Utilización del lenguaje inclusivo	Lenguaje inclusivo	Sí lenguaje inclusivo	Presencia de lenguaje inclusivo en el proyecto docente	SLI
		No lenguaje inclusivo	No presencia de lenguaje inclusivo en el proyecto docente	NLI
Contenido de género en la asignatura	Contenido en género	Existencia de contenido en género	Presencia de contenido en materia de género en el proyecto docente	SCG
		No existencia de contenido	No presencia de contenido en género en el proyecto docente	NCG
Bibliografía, recursos y materiales con perspectiva de género	Referencias basadas en género	Existencia de referencias con perspectiva de género	Sí se utiliza bibliografía, recursos y materiales con esta perspectiva	SRG
		No existencia de referencias con perspectiva de género	No se utiliza bibliografía, recursos y materiales con esta perspectiva	NRG
Valoración general sobre la transversalidad de la perspectiva	Valoración	Valoración positiva	Se incluye la perspectiva de género en el proyecto docente	VAP
		Valoración mejorable	Se incluye algo la perspectiva de	VAM

de género en el programa de la materia			género en el proyecto docente	
		Valoración negativa	No se incluye la perspectiva de género en el proyecto docente	VAN

El análisis de estas guías se realizará añadiendo cada uno de estos códigos a fragmentos con significado acorde a objetivos. Estos fragmentos actúan como unidades de análisis variables en extensión. No obstante, para el último objetivo, donde se comparan las universidades, se toman varias categorías y sirven como base para localizar el estado de cada una de ellas con respecto a la perspectiva de género. Es decir, se reúnen las categorías de lenguaje inclusivo, utilización de contenido en materia de género y uso de referencias bibliográficas con perspectiva de género. Estas categorías se aúnan en un supercódigo (con ayuda de atlas ti) que permite obtener un resultado global de la perspectiva de género en las materias seleccionadas de cada universidad pública andaluza.

Además, como segunda parte de este análisis comparativo que supone el objetivo específico tres, se realizará la aplicación de una categoría de elevada inferencia a las guías de las universidades públicas andaluzas. Este paso supone la utilización de la categoría “valoración general de la transversalidad de la perspectiva de género” en los programas de cada universidad. Aquí, las unidades de análisis consideradas no son los distintos fragmentos de cada guía, sino estas como documento general, que es valorada según los siguientes criterios:

- Utilización de lenguaje inclusivo.
- Introducción de contenido en género.

- Uso de referencias bibliográficas con perspectiva de género.

Estos tres criterios, si son cumplidos en las guías docentes, recibirán una valoración positiva, en el caso de darse solamente dos de ellos, o parcialmente, se valorarán como mejorables y, por último, si apenas se utiliza alguno de ellos, o directamente ninguno está presente, se le asignará la categoría negativa.

El análisis de estas guías se hará mediante la lectura individualizada de cada una de ellas y la posterior codificación de su contenido, para lo cual se utiliza el programa Atlas ti, v. 6.2.

Para dotar de mayor rigor a esta investigación se utiliza la Kappa de Cohen en algunas de las categorías, las de mayor inferencia como valoración general sobre la transversalidad de la perspectiva de género en el programa de la materia.

Para el cálculo de la Kappa de Cohen, se seleccionan algunas unidades de análisis en la categoría valoración general sobre la asignatura. Estas unidades, al tratarse de esta categoría, suponen los programas de las asignaturas como tal, y no fragmentos de ello, por lo que, se eligen 5 de estos al azar y son codificados con otra persona experta. Para esta codificación ambas personas han de ser cocientes de qué criterio seguir para añadirle una valoración concreta a estas unidades.

En el proceso de la realización de la Kappa de Cohen se cuenta con dos personas informadas sobre la temática que contrastan las ideas. Para ello se toman cinco guías docentes al azar que son: Acción tutorial y atención a la infancia de la Universidad de

Almería; acción social en drogodependencias de la Universidad de Granada; Fundamentos del deporte II de Pablo de Olavide; Autores en lengua alemana de Sevilla y, por último, optimización del desarrollo en el ciclo vital de Jaén. Para su codificación se han usado los códigos que hacen referencia a la valoración de la transversalidad de género en estas guías. De esta forma, queda configurado un cuadro donde se señala aquello en lo que se coincide o no.

Tabla 6: Coincidencias en la codificación de guías docentes

Guías	Analista 1	Analista 2
1	B	B
2	B	A
3	B	B
4	B	B
5	A	A

Tabla 7: Datos para la realización de la Kappa de Cohen

	Analista 1			
Analista 2		A	B	
	A	1 (0.4)	0 (0.6)	1
	B	1 (1.6)	3 (2.4)	4
		2	3	5

Partiendo de estos datos de las relaciones obtenidas entre las frecuencias observadas (los números sin paréntesis) y las frecuencias esperadas (los números en paréntesis), damos paso a la siguiente ecuación:

$$Po \text{ (Frecuencia observada)} = \frac{1+3}{5} = 0.8$$

$$Pe \text{ (Frecuencia esperada)} = \frac{0.4+2.4}{5} = 0.56$$

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

$$K = \frac{0.8 - 0.56}{1 - 0.56} = 0.54$$

El resultado final que se obtiene de este índice es de 0.54 que aporta un valor sustancial y de concordancia positiva entre analistas.

8. Análisis de resultados

Para comentar los resultados obtenidos se parte de los objetivos planteados en este estudio, los cuales quedan interpretados a continuación.

- *Utilización del lenguaje inclusivo en las guías docentes de las universidades públicas andaluzas.*

El total de guías docentes de las asignaturas de las titulaciones universitarias públicas andaluzas de educación contempladas en el estudio deja ver una amplia variedad de la utilización del lenguaje inclusivo o no en ellas.

Las categorías usadas para el análisis de este aspecto se centran en el uso o no del lenguaje inclusivo con perspectiva de género, seleccionando así aquellos fragmentos de texto en los que se da. Se tiene en cuenta, y se hace una excepción, como lenguaje inclusivo algunos sustantivos cuyo determinante no tiene en cuenta el género femenino, pero sí hace desdoblamiento en el nombre, como, por ejemplo: Los alumnos/as.

“Los niños y niñas” (Universidad de Almería)

“El alumno/a” (Universidad de Cádiz)

Habiendo realizado esta excepción del uso del lenguaje inclusivo con perspectiva de género, se puede observar, de forma general, que no se realiza un correcto uso de este lenguaje en las guías docentes universitarias andaluzas, dándose un mayor uso de un

lenguaje no inclusivo. No obstante, se pone en valor la utilización de este tipo de lenguaje inclusivo en las distintas universidades seleccionadas.

En las universidades públicas andaluzas, de un total de 2078 unidades de análisis de todas estas, solamente se obtiene una frecuencia de 443 fragmentos con lenguaje inclusivo, lo que supone un porcentaje del 21,31% con respecto al total de unidades de análisis contempladas.

Al localizar la frecuencia de códigos que hacen referencia a la utilización del lenguaje inclusivo, se puede observar que prácticamente todas las universidades cuentan con un porcentaje de este uso similar y que oscila entre el 10 y el 30% aproximadamente, no siendo mucho mayor ni menor la variación de este, aunque hay que tener en cuenta el total de unidades de análisis consideradas.

Tabla 8: Uso de lenguaje inclusivo en las guías docentes de educación de las universidades públicas andaluzas.

Universidades	Total de unidades de análisis	Total de frecuencia de códigos de lenguaje inclusivo	Porcentaje de frecuencia de códigos de lenguaje inclusivo
Cádiz	400	87	21,75
Almería	79	17	21,51
Córdoba	184	43	23,36
Granada	172	17	9,88
Huelva	299	90	30,1
Jaén	183	40	21,85
Málaga	157	33	21,01

Pablo de Olavide	155	24	15,48
Sevilla	419	92	21,95

Concretando más en este aspecto, la Universidad con menor uso de este lenguaje inclusivo en sus planes de estudio es la de Granada, que cuenta con el 9,88% de este. A pesar de ello, se ejemplifica en algunos de estos fragmentos:

“Alumnado”, “Profesorado” y “Estudiantado” (Universidad de Granada)

La mayoría del lenguaje que se utiliza en esta universidad es no inclusivo, usando el masculino genérico o haciendo alusión a docentes o alumnado desde el género masculino, ejemplo de ello se muestra a continuación:

“Profesor (es)” (Universidad de Granada)

“Sin que el estudiante haya recibido respuesta” (Universidad de Granada)

Continuando con la utilización del lenguaje inclusivo, la siguiente universidad con menos uso de este es la de Pablo de Olavide, que se encuentra también en la ciudad de Sevilla, y que cuenta con un 15,48% de este en la totalidad de sus planes de estudios. Muestra de ello son estos ejemplos:

“Los alumnos/as” (Universidad Pablo de Olavide)

“El profesor/a” (Universidad Pablo de Olavide)

Aquí, en la Universidad de Pablo de Olavide, se hace un uso similar al de la anterior universidad, la de Granada, incorporando mayoritariamente el uso del lenguaje no inclusivo, concretamente en palabras que engloben a un grupo de personas o colectivo, como así se ejemplifica:

“El alumno” (Universidad Pablo de Olavide)

“Los alumnos” (Universidad Pablo de Olavide)

La sí utilización del lenguaje inclusivo que se realiza en los planes de esta universidad, dejan ver que, a pesar del intento por incluir esta perspectiva y de que se da por válido este desdoble, no utilizan el determinante en relación con el nombre, es decir, se utiliza un solo determinante masculino y el desdoble en femenino. Esto supone, cierto avance en pro del lenguaje inclusivo, pero sigue siendo algo para tener en cuenta para la realización de cambios futuros.

Por otro lado, la Universidad con mayor inclusión de la perspectiva de género en cuanto a lenguaje es la de Huelva, con un porcentaje de este de 30.1%. Ejemplo de ello es el uso de palabras que engloben a un colectivo o sean de carácter neutro para una persona:

“El alumnado”, “Cuaderno de estudiante”, “Los/as docentes” o “Coordinador/a”
(Universidad de Huelva)

La segunda Universidad con mayor porcentaje de inclusión de lenguaje con perspectiva de género, con un 23,36%, es la de Córdoba. Aquí utilizan vocablos inclusivos de colectivos o personas individuales pertenecientes a la comunidad universitaria.

“Profesorado o alumnado” (Universidad de Córdoba)

Es un dato importante saber que, aunque el uso del lenguaje no inclusivo sea mayor que el inclusivo, existen una gran implicación por parte de las personas que elaboran las guías docentes en, al menos, utilizar palabras que incluyen ambos géneros o que se desdoblan entre estos. Son numerosos los documentos que utilizan palabras como: profesorado, alumnado, estudiantado, niños/as, alumno/a, coordinador/a, profesor/a, familia, entre otras.

“Profesora/profesor, alumnado y contexto físico y cultural del aula y de la Universidad. Lo que si haremos será propiciar en clase procesos formativos que guiados por los siguientes faciliten que las y los estudiantes” (Universidad de Almería)

“el/la profesional pueda ejercer su labor” (Universidad de Almería)

“Implicación de los alumnos y las alumnas” (Universidad de Sevilla)

“Las funciones docentes en la práctica del/a Educador/a Social” (Universidad de Granada)

“Datos básicos del profesorado” (Universidad de Jaén)

Además, volviendo a hacer referencia a la excepción realizada con el uso de lenguaje inclusivo en sustantivos, pero no en determinantes, hemos visto conveniente destacar esto

por el interés de las personas encargadas de este trabajo en incluir, al menos de esta forma y de alguna manera, a todo el alumnado y profesorado implicado.

A pesar de esto, y como se viene comentando, es mucho más utilizado el masculino genérico y para designar a estudiantes, profesionales y profesorado que el lenguaje inclusivo con perspectiva de género. A continuación, se muestra una variedad de este uso en las distintas universidades públicas andaluzas.

Principalmente se puede observar este uso del lenguaje no inclusivo en la designación del papel profesional de la persona encargada de la materia como: profesor, maestro o tutor, también se habla de este personal como: orientador.

*“Conocer y saber ejercer las funciones **de tutor y orientador** en relación con la educación familiar”* Esto se muestra reflejado en una de las asignaturas de la Universidad de Almería, concretamente en el apartado de sus competencias.

“Los profesores” (Universidad de Córdoba)

Se denomina en masculino a otra persona que también colabore con la asignatura, siendo su nombre: profesor colaborador, profesor sustituto interino o profesor ayudante a doctor, aunque sea una mujer. Además, para hacer referencia a un grupo de profesores/as solamente se utiliza el masculino genérico.

“Profesor (es)”. (Universidad de Granada).

En puestos de mayor responsabilidad, como ya se mencionaba, también se utilizan vocablos masculinos como: coordinador, secretario, profesor coordinador o presidente.

“Otros datos básicos de la asignatura

Profesor coordinador” (Universidad de Sevilla)

“Tribunales de evaluación y apelación de la asignatura:

Presidente: CLAUDIO

Vocal: VIRGINIA

Secretario: MARIA” (Universidad de Sevilla)

“Competencia del docente del siglo XXI” (Universidad de Almería)

“María Teresa: Profesor sustituto interino

José: Profesor titular de escuela universitaria” (Universidad de Cádiz)

“Profesor interino” (Universidad de Cádiz)

“Profesor coordinador” (Universidad de Sevilla)

En estos fragmentos se omiten los apellidos del profesorado para mantener su anonimato, pero sí se incluyen sus nombres para ver la concordancia o no de estos con el género que se les atribuye en cuanto a lenguaje inclusivo o no.

Continuando con el uso del no lenguaje inclusivo, se utilizan palabras que hacen referencia al alumnado y a su posición profesional futura y que, de nuevo, se emplean en masculino. Ejemplo de ello son los siguientes vocablos: los alumnos, el fisioterapeuta, el maestro o el orientador.

“Se realizará al comienzo del curso para tratar de determinar las competencias y el grado de desarrollo que posee cada alumno en relación a los contenidos de la asignatura.” (Universidad de Sevilla)

“Trabajos escritos establecido en acuerdo con el profesor en relación con los contenidos de la actividad tutelada” (Universidad de Sevilla)

“El alumno deberá ponerse en contacto con el profesor que imparta la asignatura durante ese curso académico para aportar los trabajos correspondientes al año en curso.” (Universidad de Cádiz)

“Aspectos como la figura del animador y de las estrategias, técnicas y actividades de animación” (Universidad de Almería)

“El fisioterapeuta” (Universidad de Sevilla)

Esta utilización tanto del masculino genérico refiriéndose al alumnado, como a la asignación de este género a las profesiones, puede provocar que parte de las personas que cursen las materias elegidas no se sientan identificadas. Además, esto es algo aún más llamativo debido a que la población estudiantil de las facultades de educación son

mayoritariamente mujeres, con lo cual, la utilización del género masculino en el lenguaje no las incluye.

De forma general, el uso del lenguaje inclusivo en las guías docentes universitarias de las universidades públicas andaluzas, concretamente en materia de educación, no se está utilizando. No obstante, cabe destacar este escaso uso del lenguaje inclusivo que se hace para poner en valor a aquellas personas a las que designa.

- *Introducción de los contenidos en materia de género en las guías docentes.*

Los contenidos de las materias de las distintas facultades de educación de las universidades públicas andaluzas apenas contemplan la perspectiva de género, siendo prácticamente nula su presencia entre la muestra seleccionada. Más concretamente, la presencia de la inclusión de contenidos con esta perspectiva, de forma general, no llega al 2%, siendo la frecuencia de códigos de 33 del total de 2078 unidades de análisis que engloba a todas estas universidades.

Cuando se desglosan cada una de las universidades públicas andaluzas, se observa que apenas incluyen contenido en género en sus planes docentes, siendo el porcentaje de este muy bajo, oscilando entre el 2 y el 4% máximo de forma individual.

Tabla 9: Introducción de contenido de género en las guías docentes de educación de las universidades públicas andaluzas.

Universidades	Total de unidades de análisis	Total de frecuencia de códigos de contenido en género	Porcentaje de frecuencia de códigos de lenguaje inclusivo
Cádiz	400	0	0
Almería	79	0	0
Córdoba	184	1	0,54
Granada	172	4	2,32
Huelva	299	7	2,34
Jaén	183	1	0,54
Málaga	157	4	2,54
Pablo de Olavide	155	6	3,87
Sevilla	419	10	2,38

Las universidades con mayor introducción de materia de género en sus planes son las de Pablo de Olavide con un 3,87% de todo su contenido, y en segundo lugar la Universidad de Huelva que cuenta con un 2,34% de este. A pesar de ser las que más cuentan con este aspecto, es muy escasa la cantidad de ello teniendo en cuenta el gran número de materias que se contabilizan. A continuación, se muestran algunos ejemplos de este contenido que se encuentra principalmente en los temas de la asignatura o en las competencias de esta:

“CompetenciaT6 Promover, respetar y velar por los derechos humanos, la igualdad de género, los valores democráticos y la igualdad social.” (Universidad de Huelva)

“TEMA 4: Género y cultura.

Teorías sobre el género. El género como construcción simbólica y como relación

social. Diversidad cultural y género.” (Universidad de Huelva)

“Competencia: Conocer y aplicar la legislación vigente en relación con los postulados de los derechos fundamentales, de igualdad entre hombres y mujeres, los principios de accesibilidad universal de las personas con discapacidad (deporte adaptado), así como los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.” (Universidad Pablo de Olavide)

“Competencia: Respeto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen” (Universidad Pablo de Olavide)

“Parte I: Conceptos básicos: Sexo y género, sexualidades y diversidad.

Parte II: Socialización, estereotipos y desigualdades.

Parte III: Coeducación e intervención socioeducativa.

Parte IV: Movimientos de vindicación e intervención.

Parte V: Violencia por razón de género. “(Universidad Pablo de Olavide)

Por otro lado, hay universidades que no incluyen nada o prácticamente nada de contenido de género en sus asignaturas como temario o competencias, como serían la Universidad de Almería o Cádiz.

A pesar de que los contenidos educativos juegan un papel fundamental en la lucha por la igualdad de género, los resultados obtenidos muestran que no se tiene presente en la mayoría de las guías analizadas, haciendo algunas excepciones que sí que contemplan plenamente esta, o a modo de competencias.

Cuando analizamos las guías docentes, existen varios apartados como los de objetivos, competencias previas o contenido en sí que hace referencia al temario. Estas secciones de las guías docentes son las que presentan la utilización o no de la perspectiva de género a modo de contenido.

En los apartados de competencias, la inclusión de la perspectiva de género supone el conocimiento de la legislación en materia de igualdad, la lucha por una sociedad igualitaria a nivel educativo y más amplio de forma social, o bien, de forma más específica como en asignaturas que contemplan la salud de la mujer como objeto de diferencia a tener en cuenta. Ejemplo de ello se muestra a continuación:

“Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de diversidad sexual y/o de género, clase, etnia, edad, capacidades diversas y religión.” (Universidad de Granada)

“Promover, respetar y velar por los derechos humanos, la igualdad de género, los valores democráticos y la igualdad social.” (Universidad de Huelva)

En el apartado de contenidos, es decir, donde se muestra el temario de las asignaturas, a pesar de ser educativo, no se destina casi nada de este a la introducción de perspectiva de

género de manera transversal en conjunto con lo que se trate en estas materias, salvo en algunas, como ya se mencionaba anteriormente.

“Tema 3: Estructura social y desigualdad social. Clase social, género, etnia y diversidad

Las clases sociales en España.

Origen social y rendimiento escolar.

El éxito y el fracaso escolar entre el alumnado español.

Escuela pública y escuela privada.

Diferenciación, desigualdad, discriminación.

La construcción social, histórica y cultural del género.” (Universidad de Granada)

“Tema 3. Los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática”

(Universidad de Málaga)

“TEMA 16: Fisioterapia en el postparto.

El puerperio. Ejercicio físico y controles postparto. Complicaciones posparto y su tratamiento fisioterapéutico” (Universidad de Sevilla)

Es en las asignaturas más específicas y dedicadas a la igualdad de género y similares donde sí se contempla la introducción de esta perspectiva, o bien, algunas en las que las personas encargadas de elaborarlas han debido introducirlas a nivel sociológico o sanitario principalmente.

“Educación para la igualdad entre mujeres y hombres. (Educación social).

La construcción de las desigualdades entre varones y mujeres: patriarcado y construcción social del género.

Proyecto ilustrado de igualdad y movimientos sociales por la igualdad.

Multiculturalismo, globalización y ciudadanía en la construcción de las diferencias entre varones y mujeres:

nuevos grupos de exclusión social.

El impacto diferenciado de teorías, políticas y prácticas educativas, en mujeres y hombres.

Retos de la coeducación.

La división sexual del trabajo y las desigualdades entre hombres y mujeres en su acceso a los recursos, al

conocimiento y al poder. Economías, cuidados y sostenibilidad.

Violencias sociales (contra las mujeres y los hombres).

Socialización diferenciada, identidades, sexualidades.

Políticas a favor de la igualdad entre varones y mujeres.

Nuevas masculinidades.” (Universidad de Granada)

Solamente en una de las asignaturas seleccionadas se trata la perspectiva de género en educación como tal, y se utiliza para hacer análisis en la tan extendida y feminizada profesión docente. Es decir, se trabaja en la profesión de la/ el docente desde la perspectiva de la mujer, pues es mayoritariamente femenina esta profesión. El resto de las materias del ámbito educativo y destinadas a la formación de futuros/as profesionales de la educación solo cuentan con este contenido para la búsqueda de la igualdad dentro de la escuela, lo que supone una visión más social.

“La profesión docente. Culturas profesionales, socialización profesional, práctica profesional la escuela y la profesión docente. Características del oficio docente. Las mujeres y las profesiones educativas. Culturas profesionales Condiciones institucionales y profesión docente. La profesionalización. La feminización de la enseñanza. Socialización profesional. Procesos de incorporación a la docencia. La formación en el desarrollo profesional. Práctica profesional. Saberes docentes. Investigación, desarrollo y mejora de la práctica.” (Universidad de Málaga)

Otras materias que hacen más referencia a la salud, y más concretamente a la salud física, plantean en prácticamente todo su contenido la perspectiva de género, dejando ver así afecciones concretas del sexo femenino, dolencias relacionadas con este aspecto, así como ejercicios o prácticas que realizar en estos casos.

“Asignatura: Fisioterapia Abdómino-Pelvi-Perineal

TEMA 13: Fisioterapia en el embarazo.

Evolución histórica de los métodos de preparación para la maternidad: Psicoprofilaxis Obstétrica, su organización y planificación. Ejercicio prenatal. Relajación y Sofrología parto. Los expulsivos. Parto y posturas. Reeducción perineal prenatal.

TEMA 14: Intervención del fisioterapeuta en los embarazos de alto riesgo.

Generalidades. El papel del fisioterapeuta en los embarazos de alto riesgo.

TEMA 15: Evaluación y tratamiento de los trastornos musculoesqueléticos maternos. Evaluación musculoesquelética: postura y pruebas musculares. Tratamiento de las patologías musculoesqueléticas específicas.

TEMA 16: Fisioterapia en el postparto.

El puerperio. Ejercicio físico y controles postparto. Complicaciones posparto y su tratamiento fisioterapéutico.” (Universidad de Sevilla)

De forma general, no se visibiliza de forma transversal la perspectiva de género en las guías docentes de las distintas universidades seleccionadas, siendo muy escaso el número de ellas que sí la contienen. Este contenido se da principalmente en forma de competencia, lo cual es muy general y no se especifica como temario, o bien, si se da como tal, son asignaturas que recopilan muy bien este aspecto del género femenino.

- *Comparación de diferencias respecto a la introducción de la perspectiva de género en las distintas universidades públicas andaluzas.*

En este apartado se contempla la síntesis de la utilización de tres categorías distintas dentro de cada una de las universidades públicas andaluzas. Estas hacen referencia a las categorías de utilización de lenguaje inclusivo, introducción de la perspectiva de género en cuanto a contenidos y, por último, el uso de referencias bibliográficas con perspectiva de género.

Además, de forma conjunta a esta primera síntesis, se hace una segunda reflexión acerca de la valoración que cada una de las universidades públicas andaluzas reciben, más

concretamente cada uno de sus programas docentes. Es decir, se trata de unas categorías cuya implantación en el análisis no es en los fragmentos de documento, sino que se utiliza la guía completa como tal. De esta forma, se etiqueta con un valor determinado, siendo este positivo, negativo o mejorable, tal como se mostraba en el apartado de análisis.

Las universidades andaluzas, de manera general, muestran una escasez de introducción de la perspectiva de género en sus guías docentes, tanto a nivel de lenguaje, como de contenido, o bien, como referencias, siendo esto parte de una categoría superior anteriormente citada. No obstante, es importante resaltar que, a pesar de esta carencia, se intenta insertar de alguna forma esta visión, aunque resulte ser un mero intento de ello.

Por otro lado, se destaca aquellas asignaturas que incluyen la perspectiva de género en todos los niveles seleccionados, siendo de gran relevancia el valor que ello tiene tanto a nivel institucional como a nivel más humano en el trato con el alumnado y la docencia.

La comparación que se realiza entre las distintas universidades andaluzas deja ver que, por lo general, todas carecen de la introducción plena y correcta de la perspectiva de género en base a lo que se está analizando, que en este caso supone lenguaje inclusivo, introducción de contenido y referencias con perspectiva de género.

Tabla 10: Comparativa de universidades con respecto a la introducción de la perspectiva de género en las guías docentes de educación de las universidades públicas andaluzas.

Universidades	Frecuencia de códigos de la introducción de la perspectiva de género total (Lenguaje inclusivo, contenido en género y referencias bibliográficas con esta perspectiva)	Total de unidades de análisis	Porcentaje de la introducción de la perspectiva de género
Cádiz	105	400	26.25
Almería	49	79	62.02
Córdoba	54	184	29.34
Granada	32	172	18.6
Huelva	130	299	43.47
Jaén	84	183	45.9
Málaga	58	157	36.94
Pablo de Olavide	44	155	28.38
Sevilla	168	419	40.09

Por lo general, esta introducción de la perspectiva de género tiene un porcentaje medio del 36,77% en el total de las universidades públicas andaluzas. Sin embargo, destaca en este aspecto la Universidad de Almería que cuenta con un 62,02% de indicadores relacionados con la inclusión de esta perspectiva en sus planes de estudio de educación, lo que supone una frecuencia de códigos de 49 de un total de 79 unidades de análisis. La Universidad de Granada es la que, incluyendo estos aspectos, muestra un menor porcentaje de transversalidad en sus guías, concretamente un 18,6% de esta, lo que en frecuencia de códigos supone solamente 32 de 172 unidades de análisis codificadas.

Es importante resaltar que estas dos universidades que destacan bien por ser la que más incluye la perspectiva de género en sus planes y la que no, resultan así debido al número total de frecuencia de códigos de lenguaje inclusivo, contenido en género y referencias de género con respecto al total que incluye la universidad. Este porcentaje se extrae del total de códigos aplicados a las guías de cada universidad, por lo tanto, hay universidades que cuentan con más y otras con menos, por lo que, se hace referencia y se obtiene de cada una de ellas particularmente, y posteriormente se compara con las demás.

También es necesario destacar que cada una de las universidades seleccionadas pueden destacar uniendo estos tres aspectos principales (lenguaje inclusivo, contenido en género y referencias bibliográficas en género) y variar de otros análisis como suponen el realizar un análisis individual de cada uno de estos rasgos. Es decir, en conjunto total quienes destacan son la Universidad de Granada y Almería, siendo una la que menos perspectiva de género introduce y otra la que más, pero si se realiza un análisis fragmentado de estas pueden obtenerse distintos resultados, como se pueden observar a continuación.

En apartados anteriores, quedan reflejadas las universidades que destacan en el uso del lenguaje inclusivo, así como en el contenido en materia de género, siendo en el primer aspecto la Universidad de Huelva la que destaca por mayor uso de lenguaje inclusivo, y la de Granada la que menos. En cuanto al segundo aspecto, introducción de contenido en género, la Universidad Pablo de Olavide es la que destaca, siendo Almería o Cádiz las universidades con menos porcentaje de este.

A continuación, se desglosa cuáles son las universidades que, de forma fragmentada y haciendo alusión solamente a las referencias bibliográficas con perspectiva de género, destacan en este aspecto:

Las referencias bibliográficas con perspectiva de género suponen la inclusión del nombre completo de la persona que escribe el artículo, libro o cualquier otro documento de investigación u otro. De esta forma, deja ver realmente el género que hay detrás de esa autoría, visibilizando así el papel de la mujer en la ciencia y en los aportes culturales que durante tanto tiempo han sido ignorados o creados por hombres.

Tabla 11: Introducción de perspectiva de género en cuanto a utilización de referencias bibliográficas con esta visión en las guías docentes de las universidades públicas andaluzas.

Universidades	Total de unidades de análisis	Frecuencia de códigos en relación con el uso de referencias bibliográficas con perspectiva de género	Porcentaje de frecuencia de códigos de referencias bibliográficas con perspectiva de género
Cádiz	400	12	3
Almería	79	5	6,32
Córdoba	184	3	1,63
Granada	172	4	2,32
Huelva	299	10	3,34
Jaén	183	37	20,22
Málaga	157	10	6,36
Pablo de Olavide	155	8	5,16

Sevilla	419	34	8,11
---------	-----	----	------

Aquí las universidades, de nuevo, no cuentan con un alto porcentaje de la introducción de este tipo de referencias bibliográficas, dándose así porcentajes muy variados dentro de cada uno de los planes de las instituciones seleccionadas. No obstante, destacan las Universidades de Jaén y de Córdoba, contando la primera con un total del 20,22% de sus referencias con perspectiva de género y la segunda con un total del 1,63%. Se muestran a continuación algunos ejemplos de estas perspectivas en su bibliografía:

“Psicología de la Educación. Edición: 5ª ed.. Autor: Santrock, John W.. Editorial: México, DF : McGraw-Hill, 2015.” (Universidad de Jaén)

“Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones. Edición: -. Autor: Sánchez, José C.. Editorial: Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España, cop. 2002.” (Universidad de Jaén)

“Pilar Cobos Álvarez (2007) El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: manual práctico para evaluarlo y favorecerlo. Ed. Pirámide”. (Universidad de Málaga)

“Emergencia y desarrollo de la psicología jurídica en España. Edición: -. Autor: Hoyo Sierra, Isabel. Editorial: Madrid: Dykinson, 1999.” (Universidad de Jaén)

Además, se incluye aquí como referencia de género aquella bibliografía destinada exclusivamente a cuestiones de género, mostrándose a continuación ejemplo de ello:

“INSTITUTO DE LA MUJER (1988). Presencia de la mujer en el sistema educativo. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales” (Universidad de Cádiz)

“Tenis y Mujer. Nuevos Retos para la Práctica

Autores: Tenis y mujer. Nuevos retos para la práctica. 2013

Edición: INDE

Publicación: 2013

ISBN: ISBN 9788497293228” (Universidad de Sevilla)

Se puede observar, de forma general, que las universidades públicas andaluzas muestran una gran variedad de aspectos dependiendo de aquello en lo que se desee indagar, siendo, por lo general, la introducción de la perspectiva de género muy escasa en los planes analizados. No obstante, cabe destacar, de nuevo, el interés por parte de cada una de las instituciones de, al menos, usar lenguaje inclusivo e introducir competencias o contenidos, de forma directa o transversal, con esta misma visión.

Por otro lado, se hace un segundo análisis de este apartado que supone una comparativa de universidades con respecto a la categoría “valoración general sobre la transversalidad de la perspectiva de género” en las distintas guías de las materias de educación de las universidades seleccionadas. Este doble análisis se realiza con la intención de averiguar, cómo las personas investigadoras valoran en base a los criterios establecidos la transversalidad que aquí se da. Las unidades de análisis en este aspecto no suponen los fragmentos con los que anteriormente se trabajaba, sino las guías docentes en sí. De esta forma, queda expuesta esta nueva visión a continuación:

Tabla 12: Valoración de la transversalidad de género en las guías docentes de educación de las universidades públicas andaluzas.

Universidades	Unidades de análisis	Frecuencia de códigos de valoración positiva de la transversalidad de género y porcentaje entre paréntesis	Frecuencia de códigos de valoración mejorable de la transversalidad de género y porcentaje entre paréntesis	Frecuencia de códigos de valoración negativa de la transversalidad de género y porcentaje entre paréntesis
Cádiz	38	0	5 (13.1%)	32 (84.21%)
Almería	30	0	12 (40%)	18 (60%)
Córdoba	38	0	3 (7.89%)	35 (92.11%)
Granada	32	1(3.12%)	3 (7.69%)	28 (87.5)
Huelva	45	0	6(13.33%)	39 (86.67%)
Jaén	33	0	30 (90.91%)	3 (9.09%)
Málaga	36	0	16 (44.44%)	20 (55.56%)
Pablo de Olavide	20	1 (5%)	7 (35%)	12 (60%)
Sevilla	53	0	21 (39.62%)	32 (60.38%)

Para etiquetar con una valoración u otra las distintas guías de las asignaturas se ha tenido en cuenta el uso del lenguaje inclusivo, contenido y referencias con perspectiva de género, dando lugar a la obtención de valoración positiva a aquellos documentos que contaran con los tres aspectos. Con valoración mejorable se encuentran aquellas guías que cuentan con parte de estos criterios, y siendo valorados negativamente los planes que no contaban con ninguno, o con una escasa presencia de alguno de ellos.

Una vez obtenida la valoración de la transversalidad de género en las materias de educación de las distintas universidades públicas de Andalucía, se puede observar que,

en su mayoría, la valoración es negativa o mejorable, contemplando, una vez más, la leve introducción que se hace de la perspectiva de género en estas.

La Universidad que más destaca por su valoración positiva, en este caso, es la Pablo de Olavide, que cuenta con un 5 % de esta valoración, siendo la que mas cuenta con valoración negativa la Universidad de Córdoba, con un 92.11% de sus guías que cuentan con esta etiqueta. No obstante, la mayoría de las universidades andaluzas cuentan con valoraciones mejorables, siendo la que más destaca en este aspecto la universidad de Jaén, con un 90.91% de estas valoraciones en este aspecto.

De forma general, al igual que ocurre al analizar otros aspectos por separado, como pueden ser el lenguaje, las referencias con perspectiva de género o el contenido, al englobar todos estos criterios, se observa que, de nuevo, la presencia de esta perspectiva es escasa en las guías docentes de las facultades de educación andaluzas. Es importante destacar la labor desempeñada en la introducción de esta perspectiva, pues muchos de los programas cuentan con valoración mejorable, lo que supone estar en camino de alcanzar esta visión en la educación universitaria, al menos desde una perspectiva transversal.

9. Conclusiones

La introducción de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las distintas universidades andaluzas es algo en lo que se está trabajando, aspecto que se observa en el análisis de la documentación que se ha realizado. Son numerosos los aspectos a tener en cuenta y en los que se está trabajando, no obstante, es importante también destacar la falta de inclusión de esta perspectiva en determinados apartados que se muestran a continuación:

→ Lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo se está dando cada vez en las guías docentes universitarias, destacando la labor que se realiza para llevar a cabo dicha transformación. Sin embargo, se sigue utilizando el masculino genérico, el uso de determinantes delante de nombres que después son desdoblados, entre otras.

Todo esto repercute en la omisión de las mujeres tanto en su papel como estudiantes y como futuras profesionales, así como en el importante papel de enseñanza que realizan en sus puestos de trabajo u otras funciones similares y que conllevan una gran responsabilidad. Porque, aunque parezca algo simbólico, y que no tiene mayor trascendencia por el hecho de ser una lengua, y parecer no dañar a nadie, aquello que no se nombra como tal resulta quedar olvidado u obviado.

El hecho de que se utilice el masculino para referirse a las personas encargadas de la elaboración de la guía deja ver que existe una falta de concienciación acerca de la

utilización e introducción de la perspectiva de género en esta, además de obviar a parte de las personas que la realizan. Es importante destacar este factor porque omite el papel que las mujeres juegan tanto en la coordinación, docencia, secretaría, entre otras, pues no se nombran como tal, sino con un sustantivo que no les pertenece.

Por otra parte, la presencia de mujeres en las facultades de educación es superior a la de los hombres, lo cual las invisibiliza aún más al no referirse su puesto utilizando una palabra que las incluya o se realice un desdoble en masculino y femenino de esta. Esto mismo ocurre en puestos más altos que ocupan mujeres y que no aparecen como tal.

En cuanto a la designación del profesorado, como agentes principales de la elaboración de la guía, se puede observar la carga patriarcal que existe con respecto a la utilización de un lenguaje inclusivo y que, tras esto, subyace una cultura patriarcal que olvida que la mujer también se encuentra presente en puestos que necesitan de mayor formación.

Es importante, destacar, como se hacía en el lenguaje que hacía referencia al profesorado, que la no utilización de palabras inclusivas con perspectiva de género hace que se esté omitiendo a la mitad de los futuros y futuras profesionales que se están formando en las universidades públicas andaluzas. Esto, además, se acentúa en niveles más superiores de enseñanza, donde se etiqueta en masculino, siendo mayoritariamente quienes quieren acceder a estos estudios mujeres.

Sin embargo, un aspecto para tener en cuenta es que el profesorado usa aplicaciones e interfaces informáticas para la elaboración de las guías docentes que pueden contener este tipo de lenguaje, por lo que, el profesorado no puede, en la mayoría de las ocasiones,

interactuar y ser parte activa de este cambio, pues se genera por vías automáticas, y no de forma manual. De modo que, podría ser de utilidad el hacer hincapié en esa vía de generación de las guías docentes desde interfaces informáticas revisadas y sensibles.

De nuevo, se hace hincapié en la importancia de hacer un buen uso de la lengua con perspectiva de género y se parafrasea a Eulalia Lledó (s.f) que indicó que aquello que no se nombra no existe.

→ Contenido en género

El contenido en género es un factor que apenas se tiene presente en las universidades públicas andaluzas, salvo en aspectos como competencias, donde sí que se vela por la igualdad de género y el saber actuar en pro de ello, pero escasamente aparece y se visibiliza en el temario.

Es importante destacar aquí, la presencia del contenido en género en materias que exclusivamente son destinadas a ello y que, en su mayoría son asignaturas optativas, ni siquiera se dirigen obligatoriamente o de forma troncal al resto del alumnado. Además de esto, el gran valor que se le da en opciones que se dirigen más hacia el ámbito de la salud o social que al propio educativo, lo cual nos lleva a plantearnos la introducción que se está dando de este tipo de contenido en las materias de formación básica y obligatorias.

De forma general, se puede observar en las guías que el contenido en materia de género es escaso, no obstante, las asignaturas que lo contemplan cuentan con una gran variedad de temario en relación con ello. Cabe destacar también, la posibilidad de esta inclusión,

de alguna manera, en las competencias, lo cual deja ver también el compromiso, a medio-largo plazo de un mayor uso de este contenido o la implantación de materias específicas de tipo básico u obligatorio en los planes de estudio.

➔ Referencias bibliográficas con perspectiva de género

Esto supone un factor en el que aún se está trabajando pues, de forma general, se usan normativas donde se redacta el apellido de la persona que autoriza el documento y no se tiene en cuenta el nombre de este/a, lo cual puede ser un aspecto positivo o no. Esto quiere decir que, en cuestiones de género, a lo largo de la historia la mujer ha contado con poca visibilidad en la investigación, de ahí que se quiera reflejar el nombre y apellido de las personas, para poder revalorizar este papel.

En las universidades andaluzas seleccionadas el uso de este tipo de referencias es escaso debido a la introducción de otras normativas y estándares, por lo que, sería beneficioso que el sistema de creación de guías docentes se pudiera basar en la utilización de nombres y apellidos de las personas referenciadas. Supone un compromiso por parte de la comunidad universitaria en general, quienes tienen que dar paso a este nuevo enfoque a la hora de referenciar y recomendar bibliografía.

En estudios como en los de Rebollar (2013), que concluye con la escasa visibilidad que se le da a la perspectiva de género en los planes de estudio, siendo débil su tratamiento, coincidiendo con el presente estudio en el desempeño que realizan las personas implicadas en su realización, siendo, no obstante, aún escaso el fruto de ello. A esto se le suma la necesidad de marcar una estrategia didáctica para avanzar en conjunto, tanto por

parte del alumnado como del profesorado, para una óptima introducción de esta perspectiva (Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizábal y Álvarez, 2015). Esto podría tomarse como referencia para la actuación que se podría realizar en las universidades públicas andaluzas, obteniendo así resultados positivos como los centros de Victoria-Gasteiz, base de estudio de las anteriores autoras.

En cuanto a contenido en materia de género, autoras como Bas, Pérez y Vargas (2014) destacan que, a pesar de que organismos e instituciones insisten en la importancia que la educación tiene en este aspecto, no se recogen como tal en los planes de estudio, al igual que ocurre en la mayoría de los programas andaluces. Señalan también aquellas asignaturas que propiamente los contienen y que son dedicadas a la igualdad entre hombres y mujeres, siendo la transversalidad de la perspectiva de género la que se encuentra, a modo de competencias en otras similares que tratan políticas, familias, entre otras. Esto mismo ocurre en las universidades públicas andaluzas, donde la transversalidad de género, en este caso, abarca hasta el ámbito sanitario, o comprende las competencias en otras asignaturas similares a las que las autoras mencionaban.

Los planes de igualdad de género, como señalan Ortega y Pagès (2018) no siempre cumplen su función, dejando así desiertas áreas formativas que no incluyen la perspectiva de género, lo cual lleva a la conservación de estereotipos y sesgos de género que pueden afectar al ámbito de las ciencias sociales. Esto puede extrapolarse nuestro estudio en como la no correcta utilización del lenguaje inclusivo y al no introducir contenido ni referencias en género, todo ello surgido, posiblemente, de esta continuación con falsas creencias en materia de género.

Todo esto se puede resumir en una necesidad de transformación hacia la introducción de la perspectiva de género en las universidades públicas andaluzas, cambiando la visión acerca de la formación de los/as futuros/as profesionales del ámbito educativo, haciendo así un tratamiento interdisciplinar de los contenidos y los conceptos más relevantes de esta perspectiva, como así lo señala Aguilar (2015).

De forma general, al contemplar los tres aspectos destacados, se puede observar que, en Andalucía, concretamente en las universidades públicas que componen esta comunidad, aún se cuenta con escasa perspectiva de género en sus planes, siendo una tarea que habría que desglosar y ver especialmente cómo se podría abordar desde distintos aspectos. La valoración que se hace de los planes también deja ver que, en su mayoría cuentan con una evaluación negativa o mejorable, por lo que, es algo en lo que se ha de continuar insistiendo para lograr una etiqueta positiva en ello. Sin embargo, se destaca, una vez más la implicación del profesorado o los agentes encargados de la elaboración de estos programas por conseguir la introducción de esta perspectiva en las guías, así como de lograr una transformación en ellas.

10. Posibles limitaciones

Algunas de las limitaciones encontradas en este estudio han podido ser el acceso a los grados de educación de las distintas facultades pues, algunas de ellas contaban con otras carreras universitarias que no hacían referencia a ello, como por ejemplo filosofía.

Otro aspecto que ha podido ser limitante es el hecho de que cada universidad cuente con varios centros adscritos, donde en cada uno de ellos, mayoritariamente, se cursan titulaciones universitarias que son las mismas que las presentes en la sede principal y que pueden llevar a confusión. No obstante, por este motivo, quedan suprimidos los centros adscritos universitarios y se toman las principales instituciones donde cursar estos grados.

Estas han sido las principales limitaciones, pues otras que podrían darse serían a nivel más humano que no han supuesto demasiada dificultad.

11. Propuestas sobre futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación en este aspecto se podría indagar más en los programas de estudios de las universidades públicas andaluzas llevándolos a otros ámbitos, es decir, se podrían tener en cuenta facultades como las de enfermería, derecho, entre otras que forman parte de las ciencias sociales o de la salud.

Además, sería positivo poder extrapolar este estudio también a otras vertientes formativas, como ya se señalaba, pero hacerlo también a nivel nacional, incluso poder realizar comparativas internacionales.

Estas son algunas de las posibilidades planteadas, pero el hecho de estudiar la perspectiva de género en los programas docentes universitarios da lugar a una multitud de líneas que pueden abrirse al respecto y que resultan muy interesantes.

12. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I. *Temas de educación*, 21(1), 77-96. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159004/aguilardf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, P.R., González, O., López, D., Peláez, M.P., y Peña, R. (2018). Criterios e instrumento para la valoración del modelo de guía docente de la Universidad de la Laguna. En Vega, A. y Stendardi, D. (Ed.), *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (239-256). Tenerife, España: Universidad de la Laguna, Servicio de publicaciones. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=715724>
- Asián, R., Rodríguez, V. y Cabeza, F. (2015). La formación en género en la Universidad: Materia específica versus formación transversal. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 35-54. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), 19-38. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159870>
- Bas, E., Ferre, E. y Maurandi, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31 (2017), 57-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004959>

- Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y las educadoras sociales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 23, 95-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523709>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Buquet, A.G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5721696>
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Buxarrais, M.R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *EDETANIA*, 43, 53-65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406338>
- Comisión Europea. (1998). La integración de la perspectiva de género en las políticas de la UE: la Comisión Europea informa un progreso significativo. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-98-210_en.htm
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Recuperado de: <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/reader.action?docID=5636370>
- Cruz, C. y Vázquez, E. (2018). Violencia de Género y Universidad. Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos. En P. Rojo y V.

- Jardon. (Ed.), *Los enfoques de género en las universidades* (110-121). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Diez, R., Aguilar, B.M., Gómez, I.M., Lozano, I. Iglesias, M.J., Pérez, T.D. y Vera, M.I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.T. Tortosa, S. Grau y J.D. Álvarez (coordinadores). *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Ponencia llevada a cabo en el XIV jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, Alicante, España. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59749>
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>
- Dulzaides, M.E. y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Durán, M. M. (2012). Rodríguez, M. M. D. (2012). La transversalidad de género en la educación superior: propuesta de un modelo de implementación. *Posgrado y Sociedad*, 12(1), 23-43. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+Transversalidad+de+G%C3%A9nero+en+la+Educaci%C3%B3n+Superior%3A+propuesta+de+un+modelo+de+implementaci%C3%B3n&btnG=

- García, M., Marcos, J., Bolívar, J. et al. (2016). Guía para incorporar el enfoque de género en la planificación de políticas sociales. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública y Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/publicacion/17/01/Gui%CC%81a%20Genero%20CIPS_v4.pdf
- González, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24 (3), 321- 328. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/25273/1/Gonza%CC%81lez-Teruel_2015_Estrategias_metodolo%CC%81gicas.pdf
- Instituto Andaluz de Administración Pública. (2018). *Guía de recomendaciones para conseguir la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, impartición y evaluación de acciones formativas y en el diseño de material didáctico*. Andalucía: Consejería de hacienda y administración pública. Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/institutodeadministracionpublica/servlet/download?up=121525>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (s.f). *Programa mainstreaming*. España: Gobierno de España. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/mainstreaming/home.htm>
- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (modificación de marzo de 2019). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Jefatura del Estado. (2007). Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. España: Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/02/13/pdfs/A07773-07785.pdf>
- Jefatura del Estado. (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. España: Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Jiménez, R. (2013). El “mainstreaming” de género en la Universidad. En Palomares, R. (Ed.), *Historia(s) de mujeres en homenaje a M^a Teresa López Beltrán*. (pp.272-297). Málaga, España: Perséfone. Recuperado de: http://www.aehm.uma.es/persefone/Homenaje_Maite1_ISBN2.pdf
- Junta de Andalucía. (2010). Decreto 275/2010, de 27 de abril, por el que se regulan las Unidades de Igualdad de Género en la Administración de la Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/92/2>
- Lombardo, E. (2003). El mainstreaming de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 10-15, 6-11. Recuperado de: https://app.sernam.cl/pmg/archivos_2007/pdf/Art_MainstreamingUE.pdf
- Lombardo, E. y León, M. (2015). Políticas de igualdad de género y sociales en España origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones feministas*, 5, 13-35. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/47986>

- López, I. y Vázquez, V. (2014). Las 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), 241-261. Recuperado de: <https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/12343-44476-1-PB.pdf>
- López, I., Viana, M.I. y Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217045747026.pdf>
- Martín, M.C. (2013). *La transversalidad de género en las políticas públicas. Su aplicación en la Ley 39/2006 de 14 de diciembre de promoción de autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén. Recuperado de: <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/460/1/9788484397267.pdf>
- Menéndez, A.M. (2018). Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de grado en la Universidad de Cádiz. Unidad de igualdad entre hombres y mujeres de la UCA. Recuperado de: <https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2018/09/An%C3%A1lisis-PG-UCA-2-copia.pdf?u>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. España: Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes e igualdad. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. España: Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

- Morales, M.T, Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, P. y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 297-318. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027846>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de didáctica de ciencias sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3315/3025>
- Pastor, I. y Acosta, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 7 (2), 247-271. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5779859>
- Pérez, M.C, Domenech, Y., Jiménez, V.M., De Alfonseti, N., Suárez, Palomar, E., Et-Tabaa, H. (2015). Introducción de la perspectiva de género en el Grado de Trabajo Social. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/49610>
- Prat, M., Carbonero, L. y Soler, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del grado en ciencias de la actividad física y el deporte en Cataluña. *Feminismos*, 21, 117-137. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39701/1/Feminismos_21_07.pdf

- Puente, F., Hurtado, D., Morillo, J., Díaz, M., & Paz, G. (2017). Cálculo muestral estratificado con afijación proporcional al tamaño para el análisis de consumo, desplazamientos e identidad local en el distrito metropolitano de Quito. FIGEMPA: Investigación y Desarrollo, 1(1), 85-97. Recuperado de: <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/RevFIG/article/view/60>
- Quijije, D.M., Quijije, J.M. y Arias, A.E. (2016). *El género como eje transversal en la educación superior: la experiencia de la Sociología en la Actividad Físico-Deportiva en la Universidad de Murcia* (Ed.), Visiones multidisciplinares de la igualdad entre hombres y mujeres (pp. 393-404). Murcia, España: Laborum. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6878871>
- Rebollar, E.M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades españolas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Sevilla. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf;sequence=1>
- Rees, T. (2009). Retos en materia de género e innovación en relación con las políticas de ciencia y tecnología. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (24), 10-14. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Retos+en+materia+de+g%C3%A9nero+e+innovaci%C3%B3n+en+relaci%C3%B3n+con+las+pol%C3%ADticas+de+ciencia+y+tecnolog%C3%ADa&btnG=
- Rodríguez, D., Hernández, A. y Caparrós, E. (2013). Políticas públicas e igualdad real entre mujeres y hombres. Una reflexión educativa desde diferentes ámbitos de actuación. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 125-143. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/185>

- Santana, A. (2018). Modelización y Simulación: Modelos de Análisis de Datos. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: <http://www.dma.ulpgc.es/profesores/personal/asp/Docencia/MGC/index.html>
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo y García (coords), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, 97-107, Chiguagua, México: Escuela Normal Superior. Recuperado de: <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Universidad de Cádiz. (2019). II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Cádiz 2019-2023. Recuperado de: <https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2019/04/II-PIUCA-BOUCA283-min.pdf?u>
- Universidad de Córdoba. (2018). II Plan de igualdad entre hombres y mujeres de la Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://www.uco.es/igualdad/ii-plan-de-igualdad>
- Universidad de Granada. (2014). Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR. Recuperado de: [https://unidadigualdad.ugr.es/pages/documentos/planigualdad100311/!](https://unidadigualdad.ugr.es/pages/documentos/planigualdad100311/)
- Universidad de Huelva. (2013). I Plan de Igualdad de la Universidad de Huelva. Recuperado de: http://www.uhu.es/sacu/igualdad/doc/plan_de_igualdad.pdf
- Universidad de Jaén. (2016). II Plan de Igualdad efectiva entre mujeres y hombres de la Universidad de Jaén. Recuperado de: <https://www.ujaen.es/servicios/uiigualdad/eventos/ii-plan-de-igualdad-efectiva-entre-mujeres-y-hombres-de-la-universidad-de-jaen-2016-2019>

- Universidad de Málaga. (2014). II Plan de Igualdad de la Universidad de Málaga 2014-2018. Recuperado de: <https://www.uma.es/unidad-de-igualdad/info/103966/planes-de-igualdad-de-la-uma/>
- Universidad de Sevilla. (2018). II Plan de Igualdad de la Universidad de Sevilla 2014-2018. Recuperado de: <http://igualdad.us.es/pdf/II-Plan-de-Igualdad-US.pdf>
- Universidad de Pablo de Olavide. (2017). II Plan de Igualdad entre mujeres y hombres de la Universidad Pablo de Olavide 2017-2020. Recuperado de: <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/upsc/igualdad/documentos/08.11.2017-II-Plan-de-Igualdad-1.pdf>
- Universidad de Vigo (Unidad de Igualdad). (2014). Guía de apoyo para introducir la perspectiva de género en la docencia de la Universidad de Vigo. Recuperado de: https://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Guxa_para_a_introducixn_da_perspectiva_de_xxnero_na_docencia.pdf
- Valcarce, M. (1999). Guía para la incorporación de la perspectiva de género. Instituto de la Mujer. Ministerio de asuntos sociales. Recuperado de: http://pmayobre.webs.uvigo.es/06/arch/profesorado/margarita_valcarce/genero.pdf
- Vivanco, M. (2005). Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones. Editorial universitaria: Chile. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-_gr5l3LbpIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=muestreo+estratificado+por+afijaci%C3%B3n&ots=C1eTav-Ecp&sig=rEJNRbI66tTi19ZzemaqDkrHp7Y#v=onepage&q=muestreo%20estratificado%20por%20afijaci%C3%B3n&f=false