



Revista Historia de la Educación
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rheala@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Asián Chaves, Rosario; Cabeza Verdugo, Francisca; Rodríguez Sosa, Vicente
Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de
educación transversal?

Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 24, enero-junio, 2015,
pp. 35-54

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86938947003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?

Education development in Gender at the University: Field of specific subjects or cross education?

Formação em Gênero na Universidade: ¿Matéria de disciplinas específicas ou de educação transversal?

Rosario Asián Chaves¹

Universidad de Sevilla – España
rasian@us.es

Francisca Cabeza Verdugo²

Universidad de Sevilla – España
fcabeza@hotmail.com

Vicente Rodríguez Sosa³

Universidad de Sevilla – España
vsosa@us.es

Recepción: 07/04/2014

Evaluación: 13/10/2014

Aceptación: 24/11/2014

Artículo de investigación científica

RESUMEN

En este artículo se debaten los diferentes resultados de recibir una formación mediante asignaturas específicas o de forma transversal. La persistencia de estereotipos de género y la división sexual

del trabajo están relacionadas con la falta de concienciación social, debida, entre otros factores, a la falta de formación en cuestiones de género. Esta formación es necesaria para reflexionar y “reconstruir”

1 Doctora en Economía, premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Sevilla en 2003. Profesora colaboradora doctora en el Departamento de Economía Aplicada II, grupo de investigación AREA, Universidad de Sevilla. Principales líneas de investigación: Género, Mercado Laboral, Innovación Social, Evaluación, Indicadores y Fuentes Estadísticas.

2 Licenciada en Ciencias del Trabajo por la Universidad de Sevilla y licenciada en Psicología por la Universidad de Málaga. Experta en Género e Igualdad de Oportunidades y mediadora del Sistema Extrajudicial de Resolución de Conflictos Laborales de la Junta de Andalucía.

3 Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, profesor titular de Escuela Universitaria en el Departamento de Economía Aplicada II, grupo de investigación AREA, Universidad de Sevilla. Experto en Estadísticas Públicas.

los mensajes sobre género para develar las premisas ideológicas y las jerarquías subyacentes en los mensajes.

El objetivo principal es constatar la importancia de recibir formación en género en la Universidad. Para ello se propone comparar los resultados de las encuestas dirigidas al alumnado de las licenciaturas en Ciencias del Trabajo y en Administración y Dirección de Empresas y observar si existen diferencias entre ambos grupos, tanto en relación con su formación sobre la materia, como con su comportamiento y actitud frente a determinadas cuestiones relacionadas con el género. Además, se trataría de ver, si existe diferencia, en qué medida puede derivarse de la formación recibida.

Se han pasado encuestas a una muestra representativa de alumnas/os de ambas titulaciones y se han aplicado las oportunas técnicas estadísticas a través del software SPSS.

Los resultados del trabajo refuerzan la idea inicial de la necesidad de incorporar asignaturas que den formación en género en programas y titulaciones universitarias y plantear no sólo conocimientos disciplinares orientados al “saber” y profesionales orientados al “saber hacer”, sino también actitudes para un compromiso ético orientadas a la equidad de género.

Palabras clave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, formación, género, estereotipo sexual, participación de la mujer.*

ABSTRACT

In this article, there is a discussion in the outcomes between to receive education development through specific or transversely subjects. The persistence of gender stereotypes and the sexual division of in the job is related to the lack of social awareness, due, among other factors to the lack of education in gender issues. This instruction is necessary to reflect and ‘deconstruct’ messages about gender to reveal the ideological premises and hierarchies and the hierarchies in the underlying messages.

The main objective is to note the importance of receiving training in gender at the University. It proposes to compare the results of the surveys aimed to the students in the bachelor of Science of Work and in Business Administration and Management, and see if there are differences between the two groups, both in relation to their training on the subject, such as with their behavior and attitudes compared to certain gender-related issues. In addition, one could try to see, if there is a difference, to what extent can be derived from the education received. Past surveys have been to a representative sample of students of both degrees and have been applied the appropriate statistical techniques through the software SPSS.

Work results reinforce the initial idea of the need to include subjects that provide gender educational programs and university degrees and raise not only disciplinary knowledge focused ‘knowing’ and guided professionals ‘know-how’, but also attitudes for an

ethical commitment aimed at gender equity.

Key words: *History of Latin American Education Journal, Education-instruction, development, gender, sexual stereotype, woman participation.*

RESUMO

Neste artigo se discute os diferentes resultados de receber uma formação mediante disciplinas específicas ou de forma transversal. A persistência de estereótipos de gênero e a divisão sexual do trabalho estão relacionadas com a falta de conscientização social, devida, entre outros fatores, à falta de formação em questões de gênero. Esta formação é necessária para refletir e 'desconstruir' as mensagens sobre gênero para desvelar as premissas ideológicas e as hierarquias subjacentes nas mensagens.

O objetivo principal é constatar a importância de receber formação em gênero na Universidade. Para isso, se propõe comparar os resultados das entrevistas dirigidas ao alunado das licenciaturas em Ciências do Trabalho e em Administração e Direção de Empresas

e observar se existem diferenças entre ambos os grupos, tanto em relação com sua formação sobre a matéria, como com seu comportamento e atitude frente a determinadas questões relacionadas com o gênero. Ademais, se trataria de ver, se existe diferença, em que medida pode derivar-se da formação recebida.

Foram feitas entrevistas a uma amostra significativa de alunas/os de ambas titulações e foram aplicadas as técnicas oportunas estatísticas por meio do software SPSS.

Os resultados do trabalho reforçam a ideia inicial da necessidade de incorporar disciplinas que deem formação em gênero em programas e titulações universitárias e apresentar não somente conhecimentos disciplinares orientados ao 'saber' e profissionais orientados ao 'saber fazer', senão também atitudes para um compromisso ético orientado à igualdade de gênero.

Palavras-chave: *Revista História da Educação Latino-americana, formação, gênero, estereótipo sexual, participação da mulher.*

INTRODUCCIÓN

Los cambios económicos y sociales producidos en los últimos años han revelado la necesidad de reconsiderar la forma tradicional en la que se ha visto el papel que desempeñan las mujeres en la sociedad. La educación actúa de manera directa en la construcción de una cultura, y ésta puede cambiar o perpetuar formas de pensamiento y acción social para mantenerlas, jerarquizarlas o para incidir en transformarlas. Así, el estudio y análisis de las cuestiones relativas a la igualdad entre hombres y mujeres es un tema ineludible actualmente y debe estar presente en cualquier nivel de enseñanza y más si cabe, en la universidad.

La inclusión de la perspectiva de género⁴ en educación supone un factor de innovación y cambio educativo. La educación puede convertirse en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de calidad de los sistemas educativos⁵. La introducción de la perspectiva de género en la educación involucra cambios que afectan desde la organización escolar y los contenidos curriculares hasta los recursos educativos, la formación del profesorado, etc.⁶ Las investigaciones y artículos que justifican la inclusión del género en los estudios universitarios son variadas. Bolaños⁷, desde posiciones constructivistas críticas, plantea algunas ideas sobre cómo se puede, desde el currículo universitario, impulsar procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros.

Y no es únicamente por una cuestión de sensibilidad social, mas bien habría que hablar de justicia social, al ser un imperativo legal a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres y 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.

Sin embargo, la docencia universitaria se preocupa cada vez más de ofrecer unas competencias específicas en las materias que componen los programas de las asignaturas que conforman las diferentes titulaciones, pero no está igualmente volcada en la oferta de conocimientos relacionados con los problemas y la realidad social en la que el alumnado vive y va a desarrollar su actividad profesional. Las razones de su ausencia son variadas y tienen diferentes orígenes, pero en cualquier caso no hay que olvidar que las leyes deben cumplirse y que tanto la ciudadanía como los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico⁸.

1. Justificación de la importancia de la formación en género en los estudios universitarios

En la actualidad, todavía se observan diferencias de formas en la inserción al mercado laboral entre mujeres y hombres, las cuales dependen en parte de

4 Entendido el género como una categoría de análisis que intenta explicar que lo femenino o lo masculino no se refiere al sexo de los individuos, sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas que se van adquiriendo por una influencia social y cultural. Los sistemas de género se entienden como los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica. La perspectiva de género, por tanto, implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros; que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, religión, etc.

5 M^a Ángeles Rebollo Catalán, “La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, No. 3 (2013): 3-8.

6 Marina Subirats, “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo”. En *Género y currículo*, compilado por Carmen Rodríguez Martínez. (Madrid: Akal, 2006), 229-255.

7 Carolina Bolaños Cubero, “Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo”. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr). Universidad de Costa Rica. Vol. III y IV, No. 101 y 102 (2003): 71-78.

8 Asunción Ventura Franch, “Normativa sobre estudios de género y Universidad”. *Feminismo/s*. Diciembre (2008): 155-184.

condicionamientos de género que segmentan el mercado, que ofrecen diferentes oportunidades a hombres y mujeres. Estos condicionamientos se basan en estereotipos de género que maniobran asignando determinadas características “propias” que una sociedad espera de una mujer o de un hombre. De este modo, el estereotipo normativiza como propio masculino la actividad y la independencia, mientras adjudica a lo femenino la pasividad y la dependencia. Así, las personas son orientadas desde la infancia hacia prácticas sesgadas y, a partir de las distintas cualidades de cada sexo, se sustenta la división horizontal existente entre “empleos femeninos” y “empleos masculinos”. Estos estereotipos subyacen en los comportamientos sociales, incluso en las normas o leyes que regulan las conductas, pero no son fijos e inmutables, sino que cambian en relación a la modificación de valores y creencias culturales⁹.

El género, por tanto, va más allá de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, que se englobaría en el concepto “sexo”, para referirse al conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, social y culturalmente asignadas a las personas. Por ello, su consideración y análisis es materia fundamental para que desde la educación se vaya creando conciencia de estos conceptos y sus implicaciones en la vida y desarrollo de nuestra sociedad.

El proceso de definición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de una Europa unida, de construcción de una nueva ciudadanía europea, el conocimiento, y por tanto, la Universidad, es un componente indispensable “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. En la construcción del modelo europeo se da prioridad al principio de igualdad entre hombres y mujeres, así como a la construcción de relaciones simétricas entre ambos géneros, que sean la mejor prevención de cualquier tipo de violencia (y la discriminación hacia las mujeres, en cualquiera de sus manifestaciones, lo es). También la Constitución Europea dedica numerosos artículos y referencias a este principio de igualdad, que constituye uno de los objetivos de la UE. La igualdad, además, está recogida como derecho fundamental en el Artículo 14 de la Constitución Española y es el objeto de las Leyes de Igualdad aprobadas en diversas Comunidades Autónomas y de la Ley de Igualdad de alcance nacional¹⁰.

Ante esto, los nuevos planes de estudio no deberían eludir la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de la desigualdad y buscar

9 Rosario Asián-Chaves et al., *Estudio para Identificar Actividades Feminizadas y Masculinizadas*. (Berlín, EAE Publishing-Editorial Académica Española, 2011)

10 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y, por tanto, una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es la responsable de revisar y vigilar que se cumplan las recomendaciones de la Ley de Igualdad y la inclusión de las asignaturas de género en los nuevos planes de estudio, pero en la práctica esto no está ocurriendo y estas asignaturas, salvo excepciones, se están quedando fuera de estos planes.

Los ejemplos más avanzados en formación en género en España se hallan en la Universidad de Valencia, que en 2008 logró que se aprobase su propuesta de integración de estudios de género en los títulos de grado y que se comenzase a impartir una asignatura sobre Relaciones de Género en el curso académico 2011-2012, siendo pionera entre las universidades españolas. La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid posee el único Grado en Igualdad de Género que puede realizarse en España, consiguiendo algo hasta ahora inédito: implantar una asignatura transversal que se imparte en todos los grados: "Deontología profesional, principios jurídicos básicos e igualdad".

Según Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez¹¹, las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal. Estas mismas autoras plantean que hay varios argumentos por los que se impone la introducción de estudios de género en las universidades. Por un lado, porque el saber oficial es un saber parcial y por ello a científico, siendo preciso ampliar los horizontes del conocimiento para un mejor desarrollo social y personal. Además, con la creación del EEEES y los acuerdos de Bolonia, se plantea que uno de los principios en los que se sustenta este nuevo espacio de educación superior es el desarrollo de Europa, lo cual no puede entenderse si se prescinde de los estudios de género, pues la UE ha sido pionera en fomentar estudios e investigaciones con la perspectiva de género. Por último, porque así se aprovecharía una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario y que ha servido, entre otras cosas, para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres.

Por su parte, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación se hace eco de lo que considera unas medidas adecuadas para la ciencia del siglo XXI, entre ellas "la incorporación del enfoque de género con carácter transversal". Sin embargo, el marco normativo actual (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril; Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de

11 Trinidad Donoso-Vázquez y Anna Velasco-Martínez, "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, No. 1 (2013): 71-88.

Protección Integral contra la Violencia de Género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; etc.) no implica que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género, y aún menos que el alumnado trabaje de forma concreta o transversal los contenidos de género. De hecho, según Medina, Domínguez y Ribeiro¹², “el profesorado universitario ha estado centrado en realizar una docencia orientada al saber académico, necesario y cada vez más globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento...”, a lo que se podría añadir que también insuficiente para responder a los retos en cuanto a las desigualdades y discriminaciones por cuestión de género.

Ahora bien, la mayor parte de las medidas legales y los aportes teóricos o empíricos solo señalan “la incorporación del enfoque de género con carácter transversal”, aunque la transversalidad como estrategia docente en cuestiones de género ha generado exiguos resultados. La escasa formación de los profesores en competencias de género y la insensibilidad de la discriminación de género, que genera la falta de conciencia de su existencia por parte del profesorado y conlleva ignorar los contenidos y formas de medidas de igualdad y la forma de trabajarlos, se han señalado como las causas principales de estos limitados resultados. Si se une la escasez de medios, la falta de referentes y la poca o nula conciencia, incluso el rechazo, por parte del alumnado de las cuestiones de género, se completa un terreno de cultivo poco apropiado para que fructifique la docencia transversal de los temas de género.

Pero la transversalidad no es la única estrategia que se debe seguir para la docencia de los asuntos de género. Con un carácter algo más concreto, la Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, de 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, señala entre sus objetivos establecer políticas para hacer efectiva la igualdad, entre las que señala “la creación de programas específicos sobre la igualdad de género”. Al hilo de estas recomendaciones, algunas Universidades y Facultades han incluido en los currículos (programas docentes) de licenciaturas y grados asignaturas específicas sobre materias de género¹³, así como másteres y cursos de posgrado sobre estas materias. En muchos casos, su inclusión se ha promovido por profesores/as con conocimientos sobre estas materias y con sensibilidad sobre los asuntos de género.

12 Antonio Medina, M^a Concepción Domínguez y Fernando Ribeiro. “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 13, No. 17 (2011): 119-138.

13 Tal es el caso de la asignatura “Mujer y Mercado de Trabajo” que se ha venido impartiendo por la profesora Rosario Asián-Chaves en la Licenciatura en Ciencias del Trabajo en la Universidad de Sevilla.

En el análisis realizado por Sánchez y Fuentes¹⁴ sobre el nivel de emprendimiento y el género concluyen que en el estudio realizado, que concuerdan con los realizados en otras universidades españolas y extranjeras, solo 1 de cada 5 mujeres en la universidad contemplan la posibilidad de empezar un negocio o empresa. Esto está obviamente relacionado con los prejuicios de género, por lo que apoyan la tesis de que son necesarias materias específicas de género en las enseñanzas universitarias que ayuden a derribar dichos prejuicios y estereotipos.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo consiste en tratar de demostrar la importancia de la inclusión de la perspectiva de género, no solo transversalmente en las diferentes materias que se imparten en cada titulación, sino en asignaturas específicas que ayuden al alumnado a identificar la importancia de estas cuestiones en su vida personal y profesional.

Para lograr dicho objetivo, se ha planteado un objetivo intermedio que sirva de enlace y que se fundamenta en la comparación de los resultados de las encuestas dirigidas al alumnado de dos titulaciones de la Universidad de Sevilla (US), donde un grupo ha recibido formación de género mediante asignaturas específicas (el de Ciencias del Trabajo —CT—) y el otro no (el de Administración y Dirección de Empresas —ADE—, donde se ha dejado en manos de la transversalidad la docencia sobre género); observar si existen diferencias entre ambos grupos de estudiantes, tanto en relación con su formación sobre la materia, como con su comportamiento y actitud frente a determinadas cuestiones relacionadas con el género. Además, se trataría de ver, si existe diferencia, en qué medida puede derivarse de la formación recibida.

En aras de tratar de conseguir los objetivos marcados, se han dirigido unas encuestas al alumnado de las tres últimas promociones de ambas Licenciaturas. Se obtuvieron 164 respuestas válidas, 110 para ADE y 54 para CT. Aunque las muestras presentan un tamaño aceptable (ambas > 30), su dudosa aleatoriedad (lo que añade reservas a las conclusiones ante posibles sesgos), el carácter “relativamente” cuantitativo y no continuo de los datos (categorías de respuestas en escalas tipo Likert¹⁵) y tras contrastar la no Normalidad de estos mediante el test Normalidad de K-S (Kolmogorof-Smirnof), se ha optado por realizar contrastes Chi-Cuadrado (soportan incluso escalas nominales) de homogeneidad

14 Sandra Mª Sánchez-Cañizares y Fernando Fuentes. “Gender and entrepreneurship: analysis of a young university population”. *Regional and Sectoral Economic Studies*, Vol. 13-1 (2013): 65-78.

15 Las preguntas consistían en ordenar en una escala de 1 a 5 su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones.

de poblaciones¹⁶. El registro de datos obtenidos de esta encuesta y su tratamiento estadístico se han desarrollado con el software SPSS.

3. Resultados del análisis

A continuación, se presenta un resumen de algunos de los resultados obtenidos en el análisis que se acaba de comentar, y que está más ampliamente recogido en la publicación de las actas del congreso en el que se presentó parte de los resultados del análisis estadístico mencionado¹⁷.

Datos descriptivos de las muestras analizadas

Para la caracterización de ambas muestras se consideró oportuno tener en cuenta una serie de variables que permitan diferenciar cada una de ellas. En cada una de las licenciaturas cursadas, las variables utilizadas han sido las siguientes: *Sexo*: dividida en dos categorías (mujer y hombre); *Edad*: considerada en 3 tramos, aunque en determinadas ocasiones se limitan a dos (menores y mayores de 25 años); *Estar trabajando o haber trabajado anteriormente*: variable dicotómica con dos valores (sí o no); *Haber recibido formación sobre cuestiones de género en su titulación*: con dos valores, sí o no. Esta variable permitirá comprobar, con el mero análisis descriptivo, la existencia de una percepción diferente sobre su formación en las dos muestras.

Resumiendo, respecto a las variables descriptivas consideradas, se observa una composición similar en ambas muestras en cuanto a su distribución por sexo. En cambio, en su distribución etaria y la experiencia laboral las muestras presentan diferencias bastante significativas. Estas diferentes estructuras por edad y experiencia laboral se han tenido en cuenta en la metodología de análisis y han llevado a realizar contrastaciones específicas para valorar su influencia en las conclusiones. Destacamos la significativa diferencia en la percepción del alumnado de ambas licenciaturas sobre la formación recibida en cuestiones de género. Mientras casi el total (93%) de estudiantes de CT han tenido asignaturas específicas son conscientes de haber recibido formación de género, solo el 33% de egresados/as de ADE han recibido la formación en género de forma transversal responde afirmativamente haber recibido formación en este tema.

16 Para información sobre estos contrastes puede consultarse Ludovic Lebart et al. *Tratamiento estadístico de datos*. París: Ed. Dunod, 1985 y otras referencias incluidas en la bibliografía.

17 Rosario Asián-Chaves, Francisca Cabeza-Verdugo y Vicente Rodríguez-Sosa. "Formación en género y su efecto en el comportamiento y la actitud de los/as estudiantes universitarios". *IV Congreso de Economía Feminista*, Universidad Pablo de Olavide, Carmona 3-4 de octubre 2013.

Formación y actitudes en género

En el cuestionario, tras las preguntas para caracterizar la composición de las muestras empleadas, el resto de los ítems se agrupan en tres bloques. El primer bloque hace referencia al *conocimiento* del alumnado sobre cuestiones de género. El segundo trata de analizar la relación, a juicio de las personas entrevistadas, entre *género* y *mercado de trabajo*. El último ofrece información sobre la *actitud* del alumnado ante algunas cuestiones de género. Para contrastar si las respuestas del alumnado de ambas licenciaturas son similares o muestran diferencias significativas, para cada uno de los ítems de los tres bloques señalados se han elaborado las correspondientes tablas de contingencia y se ha aplicado el contraste χ^2 de homogeneidad de poblaciones. Los resultados de estas contrastaciones (tablas 1, 2 y 3) son similares para los bloques 1 y 3 y contrapuestos a los obtenidos para el bloque 2.

Conocimiento sobre cuestiones de género

En este primer bloque se incluyeron 10 ítems acerca de cuestiones generales sobre género (conceptos, leyes, organismos, etc.). Para cada uno de estos ítems se debía hacer una valoración de 1 a 5 —de nada a mucho— dependiendo de cómo considerara quien respondía su grado de conocimiento acerca de la cuestión. En la tabla 1 se incluyen los valores del estadístico del contraste que, como se ha indicado en la metodología, es el test Chi-cuadrado para contrastar la homogeneidad de poblaciones, los grados de libertad y el p-valor. Asimismo, se han incluido los valores de la puntuación media obtenida por cada ítem en cada muestra.

El contraste que se plantea tiene como hipótesis nula la homogeneidad de poblaciones, es decir, que no existen diferencias significativas entre ambas poblaciones (la del alumnado en ADE y el de CT, según la valoración de los ítems considerados). A partir de los valores obtenidos para el p-valor en cada uno de los contrastes (todos inferiores a 0'05 como se ve en la tabla 1), se rechaza la hipótesis nula para un 5% de significación, y concluimos que las poblaciones son diferentes, es decir que, estadísticamente, *los/las estudiantes de ADE y CT presentan comportamientos significativamente diferentes en cuanto a conocimiento sobre cuestiones de género*. Mirando las puntuaciones medias en ambas muestras, se observa que el grado de conocimiento sobre género es mayor en el alumnado de Ciencias del Trabajo para todos los ítems considerados.

Tabla 1. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE. Bloque 1: Conocimiento

	C.T	A.D.E		C.T	A.D.E		
Techo de cristal	3'70	2'81	Puntuaciones medias	3'56	2'55	Instituto Andaluz de la Mujer (IAM)	
	Chi-cuadrado = 15'414			Chi-cuadrado = 22'317			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'004			p-valor = 0'000			
Segregación horizontal y vertical	3'61	2'67	Puntuaciones medias	2'91	2'12	Ley 39/2006, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia	
	Chi-cuadrado = 24'739			Chi-cuadrado = 14'664			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'000			p-valor = 0'005			
Mainstreaming	2'58	1'88	Puntuaciones medias	3'78	3'11	Brecha salarial de Género	
	Chi-cuadrado = 13'922			Chi-cuadrado = 10'452			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'008			p-valor = 0'033			
LO 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres	3'44	2'25	Puntuaciones medias	3'36	2'13	Índice de Feminización	
	Chi-cuadrado = 37'271			Chi-cuadrado = 33'764			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'000			p-valor = 0'000			
Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995)	2'39	1'44	Puntuaciones medias	2'67	1'86	1º Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013	
	Chi-cuadrado = 42'455			Chi-cuadrado = 23'517			
	Grados de libertad = 3			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'000			p-valor = 0'000			

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Consideraciones ante las cuestiones de género en relación al trabajo

En este segundo bloque se plantearon seis preguntas para que se indicase el grado de acuerdo con la importancia de cuestiones relacionadas con el género que se debían tener en cuenta en la hipotética empresa en la que se podría elegir trabajar. Como se aprecia en la tabla 2, a diferencia del bloque anterior, en este, aunque las puntuaciones de los/as egresados/as de CT sobre las cuestiones propuestas de género y mercado laboral son superiores a las de los de ADE, los resultados de las contrastaciones parecen señalar que las muestras proceden de la misma población o, equivalentemente, proceden de poblaciones homogéneas. Es decir, *las personas estudiantes de ambas licenciaturas dan una importancia similar a las cuestiones planteadas en cuanto al género en relación con el mercado de trabajo*.

Tabla 2. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE. Bloque 2: Género y Trabajo

	C.T	A.D.E		C.T	A.D.E	
Importancia Plan de Igualdad	3'89	3'61	Puntuaciones medias	3'74	3'37	Importancia Sistema de Promoción para mujeres
	Chi-cuadrado = 3'953		Datos del contraste	Chi-cuadrado = 8'112		
	Grados de libertad = 3			Grados de libertad = 4		
	p-valor = 0'267			p-valor = 0'088		
Importancia Medidas de Conciliación	4'76	4'52	Puntuaciones medias	3'15	2'85	Importancia Cursos de Formación a mujeres
	Chi-cuadrado = 6'795		Datos del contraste	Chi-cuadrado = 7'087		
	Grados de libertad = 2			Grados de libertad = 4		
	p-valor = 0'033			p-valor = 0'131		
Importancia distribución equitativa por sexos	2'52	3'24	Puntuaciones medias	3'52	3'17	Importancia 40% de mujeres en puestos directivos
	Chi-cuadrado = 5'459		Datos del contraste	Chi-cuadrado = 6'520		
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4		
	p-valor = 0'243			p-valor = 0'164		

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Pensamos que, a diferencia del bloque anterior, en este caso se produce esta similitud entre ambas poblaciones porque las medidas indicadas en los ítems de

este bloque son todas ellas beneficiosas para el trabajador, especialmente para las mujeres, siendo estas las que constituyen la mayor parte de ambas muestras. Es decir, las respuestas a los ítems de este bloque parecen más dictadas por el interés o beneficio propio que por la formación sobre temas de género o sus ideologías.

El único ítem para el que se podría rechazar la homogenidad de poblaciones, si se utilizase un nivel de significación del 1%, sería el correspondiente a la “Para mí es muy importante que en la empresa en la que trabaje disponga de medidas de conciliación entre la vida laboral y familiar”, con ningún caso de que alguien respondiese estar “muy en desacuerdo” o “poco de acuerdo”.

Actitudes frente al género

El último bloque consta de cinco preguntas que informan acerca de las actitudes de quienes respondan frente a determinadas cuestiones relativas con el género. En este caso no se trata de ver si se tiene un menor o mayor conocimiento sobre determinadas cuestiones relacionadas con el género, o sobre la importancia que se concede a determinadas medidas que pueden afectarle en su relación laboral, sino en el grado de acuerdo con ciertas cuestiones generales relacionadas con el género, que pueden o no afectar a la persona en cuestión pero que son cuestiones más genéricas que conciernen a la sociedad en su conjunto.

Tabla 3. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE. Bloque 3: Actitud

	C.T	A.D.E		C.T	A.D.E		
Acuerdo con Ministerio de Igualdad	3'98	3'15	Puntuaciones medias	4'35	2'99	Acuerdo con asignaturas en la Universidad sobre temas de género	
	Chi-cuadrado = 17'341			Chi-cuadrado = 40'614			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 4			
	p-valor = 0'002			p-valor = 0'000			
Acuerdo con 40% de mujeres en cargos públicos	3'39	2'89	Puntuaciones medias	4'64	3'95	Acuerdo con medidas de sensibilización	
	Chi-cuadrado = 5'569			Chi-cuadrado = 17'698			
	Grados de libertad = 4			Grados de libertad = 3			
	p-valor = 0'234			p-valor = 0'001			
Acuerdo con Ley de Igualdad	4'65	3'98	Puntuaciones medias				
	Chi-cuadrado = 14'891						
	Grados de libertad = 3						
	p-valor = 0'002						

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

En este caso se obtienen conclusiones similares a las del bloque 1. Las puntuaciones de los/as egresados/as de CT sobre su grado de acuerdo con las cuestiones planteadas son superiores a las de los de ADE, y los resultados de las contrastaciones indican que las muestras proceden de poblaciones diferentes, con la salvedad de la cuestión relativa a la obligatoriedad de un 40% de mujeres en cargos públicos, en cuyo caso el p-valor es muy elevado y lleva a no rechazar la homogeneidad de poblaciones. El menor grado de acuerdo con esta afirmación en ambas muestras puede estar condicionado por el debate político-mediático de la mayoría de los medios de comunicación. Es decir, *las personas que han estudiado o estudian en ambas licenciaturas presentan actitudes diferentes frente a cuestiones relacionadas con el género*, excepto en la obligatoriedad de un 40% de mujeres en cargos públicos.

Distribución etaria y experiencia laboral

Entre las muestras empleadas existe una acusada asimetría en cuanto a la distribución etaria y a la experiencia laboral de los elementos que las integran. Por ello, se podría presumir que las diferencias señaladas por los resultados estadísticos de los ítems que integran los bloques 1 y 3 pueden ser motivadas, aparte de la diferente formación recibida, por la diversa estructura, en cuanto a edad y experiencia laboral, de ambas muestras. Para tratar de descartar la influencia de estos factores, se ha repetido el análisis con muestras integradas solo con estudiantes mayores de 25 años y con muestras cuyos elementos tienen o han tenido experiencia laboral. En ambos casos los resultados obtenidos son semejantes a los alcanzados empleando las muestras completas. Este resultado parece apoyar el criterio de que el factor determinante en cuanto al mayor grado de conocimiento y la mejor actitud del alumnado de CT frente al de ADE en materia de género se debe esencialmente a la formación recibida. Dadas las diferentes estrategias formativas de ambas licenciaturas, los resultados parecen ratificar la prevalencia de asignaturas específicas frente a la educación de forma transversal en cuestiones de género.

CONCLUSIÓN

La educación y la formación juegan un papel indispensable a la hora de modificar las pautas culturales y de propiciar una nueva visión de las relaciones de género, que sea más equitativa. En este estudio hemos abordado, a través de un conjunto de datos y reflexiones, el desarrollo y los resultados de diversas estrategias de formación aplicadas en el ámbito universitario. Concretamente, las experiencias docentes consideradas han sido dos: la que considera que las cuestiones de género han de tener un carácter transversal en la docencia impartida (la sostenida en la licenciatura en ADE) y, por otra parte, la que considera que la docencia sobre cuestiones de género precisa de una atención específica mediante asignaturas concretas, como ha sido el caso de la licenciatura de Ciencias del Trabajo.

De los tres bloques considerados (conocimientos sobre género, género y trabajo y actitudes), se ha obtenido que en los impares, a tenor de la práctica totalidad de los valores de los estadísticos experimentales y sus correspondientes *p*-valores, se ha podido concluir que las muestras empleadas parecen proceder de poblaciones diferentes. Es decir, que en cuanto a conocimiento y actitud ante las cuestiones de género, estadísticamente, los/las estudiantes de ADE y CT muestran comportamientos significativamente diferentes. Atendiendo a las puntuaciones medias de los ítems de ambos bloques, esta diferencia parece que se traduce en lo siguiente:

- 1º) El grado de conocimiento sobre cuestiones de género es bastante superior en el alumnado de Ciencias del Trabajo (ha tenido asignaturas específicas)
- 2º) Su actitud ante estas cuestiones es menos favorable entre el alumnado de ADE (ha recibido educación transversal).

A diferencia de éstos, en el segundo bloque, aunque como en los anteriores las puntuaciones de los egresados de CT sobre las cuestiones propuestas de género y mercado laboral son superiores a las de los de ADE, los resultados de las contrastaciones parecen señalar que las muestras proceden de la misma población o, equivalentemente, proceden de poblaciones homogéneas. El alumnado de ambas licenciaturas da una importancia similar a las cuestiones planteadas.

La significativa diferencia en conocimientos y actitudes entre el alumnado de ambas titulaciones no permite aventurar una valoración concluyente, pero al menos anima a realizar estudios más globales para constatar si se obtienen resultados similares. Una conclusión análoga para un estudio más general que demostrará la superioridad docente (en cuanto a resultados) de la especificidad frente a la transversalidad ayudaría a solicitar que la normativa estableciese, al menos en esta primera fase de los estudios de género en la universidad, la implantación de asignaturas específicas sobre cuestiones de género en los programas docentes de los nuevos grados. La reducción de créditos en los grados universitarios es una amenaza para las asignaturas de género, como de hecho ha sucedido en el nuevo grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Sevilla —US—, que sustituye a la anterior licenciatura en Ciencias del Trabajo, en la que había una asignatura específica de género (“Mujer y Mercado de Trabajo”, aunque optativa, pero que desaparece en la nueva titulación de grado).

Resumiendo, los resultados obtenidos parecen certificar que el factor determinante en cuanto al mayor grado de conocimiento y la mejor actitud del alumnado de CT frente al de ADE en materia de género se debe principalmente a la formación recibida. Y, dadas las diferentes estrategias formativas que se han empleado en una y otra licenciatura, *los resultados parecen avalar la formación realizada mediante asignaturas específicas frente a la educación de forma transversal en cuestiones de género.*

FUENTES

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

REFERENCIAS

Ackers, Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 2000.

Asián-Chaves, Rosario; Manzano-Arondo, Vicente y Rodríguez-Sosa, Vicente. *Estudio para Identificar Actividades Feminizadas y Masculinizadas*. Berlín: EAE Publishing- Editorial Académica Española, 2011.

Asián-Chaves, Rosario; Cabeza-Verdugo, Francisca y Rodríguez-Sosa, Vicente. "Formación en género y su efecto en el comportamiento y la actitud de los/as estudiantes universitarios". *IV Congreso de Economía Feminista*, Universidad Pablo de Olavide, Carmona 3-4 de octubre 2013.

Barberá, Ester; Candela, Carlos y Ramos, Amparo. "Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género". *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, Vol. 23, No.2 (2008): 275-285.

Bolaños Cubero, Carolina. "Currículum universitario género sensitivo e inclusivo". *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*. Universidad de Costa Rica. Vol. III y IV No 101 y 102 (2003): 71-78.

Buendía, Leonor y Olmedo, Eva María. "El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, No. 2 (2002): 511-524.

Donoso-Vázquez, Trinidad; Figuera, Pilar y Rodríguez, María Luisa. "Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria". *Revista de Educación*, No. 355 (2011): 187-188.

Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna. "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, No. 1 (2013): 71-88.

Flecha, Consuelo. "Los Estudios de las Mujeres y el Espacio Europeo de Educación Superior". *Meridiam*, No. 44 (2007): 42-45.

García-Pérez, Rafael; Rebollo, M^a Ángeles; Buzón García, Olga; González-Piñal, Ramón; Barragán Sánchez, Raquel y Ruíz Pinto, Estrella. "Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 28, No.1 (2010): 217-232.

González Sánchez, Víctor Manuel y De los Ríos Sastre, Susana. "Estrategia Europa 2020: mujer, educación y empleo". En *CLM Economía*, No. 17 (2010): 231-261.

Lebart, Ludovic; Morineau, Alain y Fenelon, Jean Pierre. *Tratamiento estadístico de datos*. París: Ed. Dunod, 1985.

Medina Rivilla, Antonio. *Modelos de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias*. Madrid: Universitas, 2003.

Medina, Antonio; Domínguez, M^a Concepción y Ribeiro Gonçalves, Fernando. "Formación del profesorado universitario en las competencias docentes". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 13, No. 17, julio – diciembre (2011): 119-138.

Rebollo Catalán, M^a Ángeles. "La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, No. 3 (2013): 3-8.

Rebollo, M^a Ángeles; Vega, Luisa y García-Pérez, Rafael. "El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 29, No. 2 (2011): 311-323.

Rebollo, M^a Ángeles; García-Pérez, Rafael; Piedra de la Cuadra, Joaquín y Vega Caro, Luisa. "Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la Igualdad". *Revista de educación* (Madrid. Internet), No. 355 (2011): 521-546.

Rodríguez Martínez, Carmen (comp). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2006.

Rodríguez Martínez, Carmen. "La igualdad y la diferencia de género en el currículum". En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* coordinado por José Gimeno Sacristán. Madrid: Morata, 2010, 103-127.

Sánchez-Cañizares, Sandra M^a y Fuentes, Fernando. "Gender and entrepreneurship: analysis of a young university population". *Regional and Sectoral Economic Studies*, Vol. 13-1 (2013): 65-78.

Segura, Cristina. "La docencia y los estudios de las mujeres, feminista y de género en la Universidad". En *Universidad y Feminismo en España*, editado por Teresa Ortiz et al. Granada: Universidad de Granada, 1999.

Subirats, Marina. "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo". En *Género y currículo*, compilado por Carmen Rodríguez Martínez. Madrid: Akal, 2006, 229-255.

Tubert, Silvia (ed.). *Del Sexo al Género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, 2003.

Ventura Franch, Asunción, "Normativa sobre estudios de género y Universidad". *Feminismo/s*. Diciembre (2008): 155-184.

Ventura Franch, Asunción. "La integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en la Universidad española". En *Igualdad ¿para qué?* coordinado por Ángela Figueruelo Burrieza et al. Granada: Comares, 2007, 523-538.

Asián Chaves, Rosario y Cabeza Verdugo, Francisca y Sosa Rodríguez Vicente. "Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal?". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 24 (2015): 35 - 54



**LO QUE IMPORTA ES LO DE ADENTRO
LUCHEMOS POR LA IGUALDAD DE GÉNERO**