

EDUCACIÓN Y GÉNERO.

FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES

EDUCATION AND GENDER.

TRAINING SOCIAL EDUCATORS

EDUCAÇÃO E GÊNERO.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS

Encarna Bas-Peña

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

Victoria Pérez-de-Guzmán

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, ESPAÑA

Montserrat Vargas-Vergara

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, ESPAÑA

RESUMEN: A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos los organismos internacionales han puesto en marcha iniciativas para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, y luchar contra todo tipo de discriminación y violencia. Este artículo presenta la investigación realizada sobre la formación en género del alumnado de las universidades españolas, en las que se imparte el título de Grado en Educación Social. Se ha llevado a cabo en 36 universidades (29 públicas y 7 privadas). Hemos utilizado una perspectiva multimétodo. Se ha realizado un análisis de contenido de los planes de estudio, a través de las guías docentes de todos los cursos, con objeto de identificar la presencia de las temáticas relacionadas con el género, tanto en asignaturas específicas como en aquellas que lo incluyen transversalmente. Además, hemos pasado un cuestionario on-line al alumnado de 4º curso (213 personas), con el fin de tener su opinión sobre la formación en género que han recibido a lo largo de su carrera. Detectamos la escasa presencia, en los planes de estudio, de asignaturas específicas relacionadas con estos temas. La mayoría se centran en aspectos de igualdad/desigualdad de género, siendo residual los temas de inclusión/exclusión y violencia. Las asignaturas que los abordan de manera transversal, son en su mayoría, obligatorias y básicas. De los resultados extraídos del cuestionario cabe destacar que el alumnado manifiesta haber recibido poca formación sobre estas temáticas. Si bien, le conceden mucha importancia a la formación en género. Manifiestan gran

desconocimiento respecto a su derecho de recibir este tipo de formación, así como a poder reclamarla. Tampoco poseen conocimiento sobre el Plan de Igualdad en su universidad. Un alto porcentaje de las personas encuestadas afirman utilizar el lenguaje sexista, pero aún es mayor el porcentaje que afirma que el profesorado lo utiliza en sus clases.

PALABRAS CLAVE: Género; Igualdad de género; Violencia; Educación Social; Educación Superior; Formación en género.

ABSTRACT: From the Universal Declaration of Human Rights international organizations have launched initiatives to achieve men and women equality and withstand all forms of discrimination and violence. This paper presents the research on gender training of students in Spanish universities that taught the Degree in Social Education. It was conducted in 36 universities (29 public and 7 private). We used a multi-method perspective. We performed a deep analysis of the degree programme through the teaching guides for all courses, in order to identify the presence of gender related areas in specific subjects and in those that include it transversely. We have also set up an on-line questionnaire for 4th year students (213 people), in order to have their opinion on the gender training received throughout their careers. We detected the weak presence, in the degree programmes, of specific subjects related to these topics. Most of the current focus is on gender equality / inequality, being residual the inclusion / exclusion and violence concepts. The subjects that transversely teach it are mostly mandatory and basic. The results extracted from the questionnaire include that students do received little training on these topics. While they give great importance to gender training. They show great unawareness about their right to receive such training and in addition be able to claim it. As well as not having knowledge of the Equality Plan in their university. A high percentage of respondents declared using sexist language, but it is still higher the percentage of students who said that teachers use it in their classes.

KEYWORDS: Gender; Gender Equality; Violence; Social Education; Higher Education; Gender Instruction.

RESUMO: A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de organizações internacionais lançaram iniciativas para alcançar homens e mulheres igualdade e resistir a todas as formas de discriminação e violência. Este artigo apresenta a pesquisa sobre formação de gênero dos alunos em universidades espanholas que ensinavam a Licenciatura em Educação Social. Foi realizado em 36 universidades (29 públicas e sete privadas). Nós usamos uma perspectiva multi-método. Foi realizada uma análise profunda do programa de graduação através das guias de ensino para todos os cursos, a fim de identificar a presença de áreas relacionadas com o gênero em assuntos específicos e naqueles que incluí-lo transversalmente. Também criaram um questionário on-line para alunos do 4º ano (213 pessoas), a fim de ter a sua opinião sobre a formação de gênero recebido ao longo de suas carreiras. Detectamos a presença fraca, nos programas de graduação, de assuntos específicos relacionados a estes temas. A maior parte do foco atual está em igualdade / desigualdade entre os sexos, sendo residual os conceitos de inclusão / exclusão e violência. Os sujeitos que transversalmente ensinam que são na sua maioria obrigatório e básico. Os resultados extraídos do questionário incluem que os alunos que receberam pouca formação sobre estes temas. Enquanto eles dão grande importância à formação de gênero. Eles mostram grande desconhecimento sobre o seu direito de receber essa formação e, além disso, capaz de reivindicá-lo. Bem como não ter conhecimento do Plano de Igualdade na sua universidade. Uma elevada percentagem dos inquiridos declararam usar a linguagem sexista, mas ainda é maior a percentagem de estudantes que disseram que os professores usá-lo em suas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Igualdade de Género; Violência; Educação Social; Educação Superior; Formação em gênero.

1. Introducción

Esta investigación forma parte del proyecto de Cooperación Interuniversitario AP/O34715/11 *Diseño de un máster en género e igualdad* (BOE. Núm. 298, Lunes 12 de diciembre de 2011). Con ella, pretendemos conocer la formación en género del alumnado de Educación Social de las universidades españolas, que como profesionales de la educación se incorporaran al mercado laboral. Se ha llevado a cabo en las 36 universidades que imparten este Grado (29 públicas y 7 privadas). La metodología ha seguido una perspectiva multimétodo. Desde la línea cualitativa, realizamos un análisis de contenido de los planes de estudio, a través de las guías docentes de todos los cursos, para identificar la presencia de temáticas relacionadas con género, tanto en asignaturas específicas como en aquellas que lo abordan de manera transversal. Desde la perspectiva cuantitativa, pasamos un cuestionario on-line al alumnado de 4º curso (213 personas), con la finalidad de conocer su opinión sobre la formación recibida en género, a lo largo de la carrera.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece en el artículo 7 que: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos *la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación...*”. No obstante, “la universidad, a pesar de su prestigio social por su vínculo con el conocimiento, no es ajena a la reproducción de formas de discriminación, segregación o marginalización por condición de género y de otras formas de distinción social. Produce patrones y transmite valores y actitudes que prevalecen en la sociedad en general, pero también funciona con una dinámica de producción que en sí misma ha sido considerada patriarcal” (Izquierdo, 2010, p. 20). Esta afirmación pone de manifiesto que las medidas adoptadas hasta la fecha han resultado insuficientes para conseguir la igualdad, evitar la discriminación y la violencia sobre la mujer.

La Educación Social es una titulación, una profesión social y una práctica educativa. Como afirma García Roca (2001) en la lógica de las profesiones sociales está presente el impulso de lo vivo, cuyo secreto es la capacidad de crear significados y vincularse a los seres singulares, a los contextos vitales:

1. Introduction

This research is part of the Inter-University Cooperation AP/O34715/11 *Design a master's degree in gender and equality* (BOE. No.298, Monday, December 12, 2011). With it, we want to know what gender training students in Social Education are receiving at Spanish universities, whom as education professionals are being incorporated into the labor market. The research has been carried out in all 36 universities which offer this degree (29 public and 7 private institutions). The methodology followed a multi-methodological perspective. Regarding qualitative aspects, we conducted a content analysis of the curriculum from the teaching guides of each course, to identify the presence of gender -related issues, either in specific subjects and in those who look approach the subject transversally. As for the quantitative perspective, we ran an on-line questionnaire to students in the 4th year (213 persons) , in order to know their opinion about the training they received on gender throughout their studies..

He Organic Law 1/2004 on Integrated Protection Measures Against Gender Violence, of December 28th, stipulates, on Article 7, that: “The universities must include and promote in all academic training, teaching and research in equal gender and non-discrimination”. However, “the university, despite its social status due to its relation to knowledge, is not alienated towards the reproduction of forms of discrimination, segregation or marginalization by gender status and other forms of social distinction . It produce patterns and conveys values and attitudes prevalent in society in general, but also works with a dynamic production itself considered patriarchal” (Izquierdo, 2010, p. 20) . This statement shows that the measures taken so far have been insufficient to achieve equality and prevent discrimination and violence against women.

Social Education is an academic field, a socially recognized profession and an educational practice. As García Roca (2001) has stated, in the logic of social professions the impulse of life is present, whose secret is the ability to create meanings and relate to singular beings, to life contexts: to act is to act with others. If not so, it would not be possible for relationships and connections between the subject and

actuar es actuar con otros; de no ser así, no sería posible la relación y vinculación con los sujetos en sus trayectorias vitales, el proceso de acompañamiento para que cada ser humano pueda tomar las riendas de su vida. Conviene señalar la importancia social y profesional de promover y potenciar la formación en género, en el Grado en Educación Social, de manera que capacite a quienes en el futuro ejerzan esta profesión, para que puedan dar respuestas educativas a las problemáticas de desigualdad, exclusión y violencia de género o familiar.

2. Género e igualdad

Desde la fundación de las Naciones Unidas, se han realizado grandes esfuerzos para conseguir la igualdad y luchar contra todo tipo de discriminación relacionada con la mujer, y superar la violencia de género. Prueba de ello son, por ejemplo, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1975). Dicha Convención muestra la discriminación de la mujer en la ley, en las costumbres y en los estereotipos sociales; con ella, se pretende garantizar el acceso de la mujer a recursos como la educación. Señala, artículo 3, que: "...la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz". Afirmación que representa un acuerdo histórico internacional, al ratificar los principios de los derechos humanos fundamentales y la igualdad para las mujeres de todo el mundo. A partir de esta Convención, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) creó el *Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer* (INSTRAW) (1976) y, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en ese mismo año, el *Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer* (UNIFEM).

Años después, se aprobó la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (1993) definiendo la violencia de género en sus artículos 1 y 2. En 1995, la *Plataforma de Acción de Beijing* propuso como objetivo final que las mujeres puedan participar en las esferas de la vida pública y privada. En la última revisión, Beijing+15 (2010) se estableció como

their life journeys to evolve; neither would the whole process of accompaniment so that every human being can take charge of his/her life. It should be noted that it is of great importance, both social and professionally, to promote and strengthen gender training in Social Education, to empower practitioners that will exercise the profession in the future, so they may give educational answers to the problems of inequality, exclusion and gender or family violence.

2. Gender and equality

Since the foundation of the United Nations, there has been great effort in achieving equality and fighting against all kinds of discrimination related to women and gender violence. Some of these efforts are attested in documents such as *The Universal Declaration of Human Rights* (1948) and the *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (1979) In it, "All state parties condemn discrimination against women in all its forms, agree to pursue by all appropriate means and without delay a policy of eliminating discrimination against women" (art. 2), and , "shall take in all fields, in particular in the political, social, economic and cultural fields, all appropriate measures, including legislation, to ensure the full development and advancement of women, for the purpose of guaranteeing them the exercise and enjoyment of human rights and fundamental freedoms on an equal footing with men " (art. 3). This represents an international agreement of historical dimensions, which has promoted actions and practical applications for the benefit of fundamental human rights of women around the world.

Years later, the *Declaration on the Elimination of Violence against Women* (1993) was adopted, defining gender violence in Articles 1 and 2. In 1995, the *Beijing Platform for Action* proposed as its final goal women participation in public and private life. In its last review, Beijing +15 (2010) established the slogan "Women 2000: gender equality, development and peace for the twenty-first century". In July 2010, the General Assembly of the United Nations created UN Women, UN En-

lema “La mujer en el año 2000: igualdad entre géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI”. En julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó *ONU Mujeres*, entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (Resolución 64/289), hecho que representa un hito histórico en la aceleración de los objetivos en materia de igualdad de género y de empoderamiento de la mujer.

También, en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) (2000), el tercero está centrado en promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer. En el último informe (2013, p. 16-19) destaca la importancia de la educación “lograr avances en la educación tendrá un impacto en todos los objetivos del desarrollo del milenio”, a pesar de la importancia del tema, el informe indica que “solo 2 de los 130 países con datos disponibles han alcanzado la paridad entre los géneros en todos los niveles de enseñanza”.

Nuestra *Constitución Española* (1978), en el artículo 14, manifiesta que: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. España cuenta con dos leyes sobre género: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, cuyo capítulo 4 se destina a la educación, y, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, que expresa que todas las personas somos iguales ante la ley sin importar raza, sexo, nación, etc., y corresponde a los poderes públicos el garantizar su cumplimiento en el país.

Por consiguiente, con la defensa de formación en igualdad entre hombres y mujeres, así como sobre violencia estamos promoviendo el cumplimiento de lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución Española y su posterior desarrollo legislativo.

A la normativa legal vigente, podemos sumar los datos extraídos de diferentes investigaciones de ámbito nacional. La *Macroencuesta de violencia de género 2011*, evidencian que el nivel educativo parece no evitar la violencia. Es más, la proporción de mujeres universitarias que afirman haber sufrido maltrato, por su pareja o expareja, ha aumentado de una

proporción para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (Resolución 64/289), a fact that represents a milestone in accelerating the accomplishment of objectives on gender equality and empowerment of women.

Also, in the Millennium Development Goals (MDGs) (2000), the third goal is focused on promoting gender equality and empower women. In its latest report (2013, p. 16-19), it stresses the importance of education: “to make progress in education will impact all the millennium development goals”. Despite the importance of the issue, the report indicates that “only 2 of the 130 countries with available data have achieved gender parity at all levels of teaching.”

Our Spanish Constitution (1978), on Article 14, affirms: “The Spaniards are equal before the law without any discrimination on grounds of birth, race, sex, religion, opinion or any other condition, personal or social circumstance”. Spain has two laws on gender: Organic Law 1/2004, of December 28th, on Integrated Protection Measures against Gender Violence, in which Chapter 4 is devoted to education, and the Organic Law 3/2007, of March 22th, for effective equality between women and men, stating that all persons are equal before the law regardless of race, gender, nation, etc., and obligates public authorities to ensure its compliance in the entire country.

Therefore, by defending educational training on equality between men and women, and on violence, we are promoting compliance to the standards of the Universal Declaration of Human Rights, the Spanish Constitution and its subsequent legislative development.

To the current legislation we may add the data from distinct research conducted at national level. The gender violence 2011 *Macro-encounter on Gender Violence* shows that presence educational standard themselves seem not to avoid violence. Moreover, the proportion of college women who claim to have been abused by their partner or former partner has grown from a Macro to another. In 1999, women with higher level of education declared, to a lesser extent than the others, having suffered from gender violence, as to in subsequent macro-surveys (2002 and 2006) women with no formal education at all

macroencuesta a otra. En la de 1999, las mujeres con mayor nivel de estudios terminados declaraban, en menor medida que las demás, haber sufrido violencia de género, sin embargo en las macroencuestas posteriores (2002 y 2006) son las mujeres sin estudios o con estudios primarios las que menos declaran ese maltrato. No entramos en el análisis de esta situación, por no ser el objeto de esta investigación, pero interesa el hecho de lo que sucede durante el proceso de formación universitaria, de quienes en el futuro pueden llevar a cabo acciones educativas para la acción ante la violencia de género.

El estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud* (2010), señala que uno de cada tres adolescentes (32,1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador; que el 4,9% de las adolescentes ya ha sido víctima de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico; y que el 18,9% (una de cada cinco) podría ser maltratada en un futuro porque justifica el sexismo y la agresión como formas de enfrentarse a conflictos. No reconocen determinadas actitudes como maltrato, por ejemplo decirle a su pareja que no vale nada, insultarla, hacerle sentir miedo o controlar sus relaciones y sus actividades.

Finalmente, los datos del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (2010), recoge entre sus propuestas educativas, la necesidad de mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género. A ello, podemos aunar que dentro del *Programa Nacional de Reformas de España* (2013) son comunes las subvenciones o ayudas económicas a la contratación de mujeres víctimas de violencia de género.

3. La formación universitaria en género

A mediados del siglo XX, por iniciativa de los organismos internacionales y de los movimientos feministas, se desarrollaron políticas, programas y actuaciones dirigidas a fomentar la igualdad de las mujeres. Como afirma González Pérez (2010, p. 356) “a pesar de los avances conseguidos, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, transmitiéndose mediante la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación... por lo que las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes.

or just primary school were the ones who least declared suffering abuse. Regardless of analyzing this specific situation, since it is not the subject of this research, the fact drove our interest in observing what happens during the process of students' higher education formation, considering that in the future they may carry out educational activities towards violence gender.

Thus, State survey data on school life in secondary education (2010) includes among its educational proposals the need to improve relationships and prevent violence from a gender perspective. In order to do so, we can highlight the role played by the National Reform Program of Spain (2013), which frequently sponsors and gives financial support for the recruitment of women victims of gender violence.

2. Higher education training in gender

In the mid-twentieth century, initiatives brought forward by international organizations and feminist movements led to the developed policies, programs and actions aimed at promoting women equality. As Gonzalez Perez (2010, p. 356) puts it: “Despite the progress that has been made, sexism remains rooted in various traditions and customs, passed down through family, school, friends, the media (...) so that standards that have traditionally governed gender prescriptions prevail. And, these gender differences in educational institutions, in

Y, estas diferencias de género en las instituciones educativas, en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, contribuyen al proceso homogeneizador de la educación”.

Como hemos indicado, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, establece que desde el ámbito universitario se tiene que incluir y fomentar *la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación* de forma transversal. Además, la Ley Orgánica 3/2007, en el capítulo II, Acción administrativa para la igualdad, el artículo 25, referido la igualdad en el ámbito de la educación superior, sostiene que las Administraciones públicas promoverán (2.a) “La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres”. Se impulsará la docencia y la investigación desde esta perspectiva, así como la inclusión de materias y posgrados específicos. Anguita Martín (2011) indica que la Guía realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), para la redacción de los Verificas de los Grados y Postgrados, está basada en la *Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2007*. Recoge la prescripción de la inclusión de la perspectiva de género en el diseño de los planes de estudio, mediante la incorporación de asignaturas específicas y temáticas trasversales en género e igualdad.

Sin embargo, los resultados de la investigación *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado*, coordinada por la profesora Puigvert (2010), evidencian el desconocimiento de las universidades españolas sobre lo establecido por la Ley Orgánica 1/2004. Muestra como en las Facultades de Educación, en los planes de estudio de los títulos de Magisterio, no se estaba llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas. Hay algunas asignaturas obligatorias que incluyen en sus programas un tema relacionado con una de las dos temáticas principales de esta investigación (derivadas del punto c, Artículo 7), indica que se trata de iniciativas individuales o de grupos de investigación que incorporan en sus programas estas cuestiones, y no de una recomendación u obligación planteada desde la institución. Sin embargo, una de las apor-

textbooks, activities, faculty and students contribute to the homogenizing process of education.”

As previously noted, the Organic Law 1/2004, of December 28th, affirms that universities must include and promote educational formation, teaching and research in gender equality and non-discrimination in a transversal manner. In addition, the Organic Law 3/2007, Chapter II, Administrative Action for Equality, Article 25, regarding equality in the field of higher education, argues that public authorities ought to promote (2D) “Inclusion in the curriculum, where it may be considered appropriate, on teaching equality between women and men”. Teaching and research should be promoted from this perspective, along with the development of specific materials and graduate programs. Anguita Martín (2011) indicated that the Guide by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), drafted for the Evaluation of Degrees and Graduate, is based on the 2007 Act on Equality between Women and Men. She recalls the orientation towards the inclusion of a gender perspective in the design of the curriculum, by incorporating specific subjects and transversal themes on gender and equality.

However, research results from *Incidence of Comprehensive Law against Gender Violence in Initial Teacher Training*, coordinated by Professor Puigvert (2010) point out Spanish universities’ disregard towards the standpoints of Organic Law 1 / 2004. It shows how in Colleges of Education the curricula of teaching courses were not adapted to provide mandatory training on detecting and preventing household and family violence, particularly against women and children. There are some compulsory subjects that include in their programs a topic related to one of the two main issues of this research (derived from point c, Article 7), indicating that these are individual or local research group initiatives that incorporate these issues in their programs, not a recommendation or requirement established by the institution. In fact, one of the clearest contributions to this study was the demand for specific training in these subjects (Santos, Bas -Peña and Iranzo 2012).

The *Sixth Report of Spain to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (2008) reveals that it is necessary

taciones más claras a dicho estudio fue la demanda de formación específica en estos temas (Santos, Bas e Iranzo 2012).

El *VI Informe de España de la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (2008), expone que es preciso introducir, en los currículos individuales de las áreas, un núcleo temático de igualdad de género, no como un eje transversal común a todas y de libre desarrollo por el profesorado, sino como materia propia y específica.

El estudio realizado por el Ministerio de Igualdad, junto a la Universidad Complutense (2010, p. 39) sostiene que “las universidades no contemplan la perspectiva de género de una forma transversal y, es más, en su currículo apenas existen asignaturas en donde se refleje el quehacer de las mujeres a lo largo de la historia, su aportación a la ciencia, etc. Amén de las carreras directamente implicadas en la enseñanza”.

Si nos preguntamos por lo que pasa en la realidad universitaria española, la investigación dirigida por la profesora Valls, *Violencia de género en las universidades españolas* (2005-2008), constata que existe una falta de reconocimiento de la violencia de género por parte del alumnado universitario, y, entre las causas incluye la falta de formación y sensibilización. Este hecho genera graves repercusiones debido a su reproducción y perpetuación, por ser quienes, en el futuro, actuarán profesionalmente en diferentes ámbitos de la vida (familiar, educativo, profesional, político, económico y social). Una de las aportaciones más claras del trabajo de campo fue la demanda de formación específica en estas cuestiones.

Entendemos que la formación inicial y la investigación constituyen un eje fundamental para la sensibilización de profesionales, porque mediante la educación llegaran a tomar conciencia de la discriminación, la violencia sobre la mujer y sus hijos e hijas. De esta forma, se contribuye a la adquisición de competencias personales y profesionales para que incorporen la igualdad en su vida cotidiana y profesional, rompiendo así, la contradicción actual: no recibir formación universitaria y tener que luchar profesionalmente contra la desigualdad, la discriminación y la violencia de género y familiar.

La *Estrategia 2020*, de la Unión Europea, se propone como objetivo (2013, p. 9): “un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Europa tiene muchos

to introduce, in specialized curricula on these subjects, a specific thematic core on gender identity, not as a transversal pivot to all and free development for teachers, but as specific field of its own.

The study conducted by the Ministry of Equality, along with the Universidad Complutense (2010, p. 39) argues that “universities do not consider gender in a transversal way and, indeed, there hardly exist in their curriculum subjects that reflect the work of women throughout history, their contribution to science, etc., which is also true regarding degrees directly involved with teaching.”

If we question what actually happens in Spanish universities, research conducted by Professor Valls, *Gender violence in Spanish universities* (2005-2008), shows us that there is a lack of acknowledgment of gender violence by university students, and among the causes are the lack of training and sensibility towards the issue. This has serious implications due to the reproduction and perpetuation of commons patterns, for those who, in the future, will provide professional assistance in different areas of life (family, educational, professional, political, economic and social). One of the clearest contributions of our fieldwork was the demand for specific training on such issues.

We understand that initial training and research is a cornerstone for informing professionals, because through education it may be possible for one to become aware of discrimination, violence against women and their children. Thus, it contributes to the acquisition of personal and professional skills so that they may incorporate equality in their daily and professional lives, thus breaking the current contradiction: not receiving higher educational formation on these issues while having to fight against inequality, discrimination and gender and family violence.

The 2020 Strategy, from the European Union, strives to achieve the following objective (2013, p. 9): “an intelligent, sustainable and inclusive growth. Europe has many strengths: we have the talent and creativity of our citizens, a strong industrial base, a vibrant service sector a thriving and highly qualified agricultural sector, an old maritime tradition, our common market and currency, our position as the largest trading bloc and lea-

puntos fuertes: podemos contar con el talento y la creatividad de nuestros ciudadanos, una fuerte base industrial, un vibrante sector de servicios, un sector agrícola floreciente y de gran calidad, una añeja tradición marítima, nuestro mercado único y su moneda común, nuestra posición como mayor bloque comercial y principal destino de la inversión extranjera directa. Pero también podemos contar con nuestros sólidos valores e instituciones democráticas, el valor que otorgamos a la cohesión económica, social y territorial y a la solidaridad, nuestro respeto por el medio ambiente, nuestra diversidad cultural y nuestra solicitud hacia la igualdad entre hombres y mujeres”.

3. Educación Social y género

Con la mundialización de los estudios superiores y la creación del *Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (EEES) se pone en marcha una reforma estructural y curricular, de los planes de estudios de las universidades de los estados miembros.

En España se crea, en 1991, el título oficial universitario de Diplomado en Educación Social, con el Decreto 1420, publicado en el BOE de 10 octubre; si bien, en el año 2004, se publica el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, que enfatiza el dinamismo de la sociedad del conocimiento y los nuevos desafíos que se le plantean a la educación, como ámbito profesional y de estudio. El Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, crea el Grado de Educación Social.

En palabras de Echeverría (2009, p. 35): “los cambios sociales que se han producido en Europa y en el conjunto de las sociedades occidentales han sido muy profundos y han afectado intensamente al mercado de trabajo, la economía y estilos de vida de los ciudadanos. La amplitud y profundidad de estas transformaciones culturales, sociales y económicas es de tal dimensión que, los expertos consideran que el conocimiento y la información han pasado a ser factores fundamentales para gestionar las diferencias entre personas, organizaciones y países. Estos cambios demandan en las organizaciones e instituciones una renovada configuración de la profesionalidad”.

ding destination for foreign direct investment. Also, we can also count on our strong values and democratic institutions, the value we attach to economic, social and territorial cohesion and solidarity, our respect for the environment, our cultural diversity and our request to equality between men and women.”

3. Social Education and gender

With the globalization of higher education and the creation of the European Higher Education Area (EHEA), a structural and curricular reform of the curricula of the universities of the member states is initiated.

In Spain, 1991 officially marks the creation of the degree in Social Education, with Decree 1420, published in the Official Gazette on October 10th. In 2004, the *White Book of Graduate Degree in Pedagogy and Social Education*, which emphasizes the dynamism of the knowledge society and the new challenges to education as a professional field of study. The Royal Decree 1393/2007, which establishes the organization of higher education, creates the degree in Social Education.

In the words of Echeverría (2009, p. 35): “social changes that have occurred in Europe and in all Western societies have been very profound and have intensely affected the labor market, the economy and lifestyle of its citizens. The breadth and depth of these cultural, social and economic changes is of such dimension that experts believe knowledge and information have become critical factors for managing the differences between people, organizations and countries. These changes demand in organizations and institutions renewed professional settings.”

This situation makes Social Education focus primarily on issues related to people in different situations and social contexts. The social educator is a professional who carries out socio-educational

Esta situación hace que la Educación Social se centre fundamentalmente en cuestiones vinculadas a las personas en sus diferentes realidades y contextos sociales. El educador y educadora social son profesionales que llevan a cabo una acción socioeducativa con personas y/o grupos, desde una línea normalizada o especializada, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social. Promueve la educación a lo largo de toda la vida a través de la participación y el desarrollo del espíritu crítico. La formación de los educadores y educadoras sociales deberá ser básica y polivalente, y constituir los cimientos para poder ejercer su profesión en un conjunto variado de ámbitos de acción social (Fullana Noell et al., 2011), entre los que se encuentran los relacionados con la mujer.

Siguiendo a Caride (2002), la Educación Social, como profesión social, surge y se consolida históricamente tratando de satisfacer necesidades o demandas de una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos, realizando tareas o prestando servicios legitimados por su formación y experiencia, en un escenario cada vez más interdependiente de los procesos de cambio social, la división del trabajo y su progresiva especialización. Por lo tanto, desde la Educación Social se debe formar a los futuros profesionales en competencias que les hagan capaces de proporcionar respuestas a las diferentes situaciones relacionadas con la igualdad/desigualdad, la inclusión/exclusión y la violencia, en materia de género.

4. Diseño de la investigación

A continuación presentamos los objetivos del estudio, el método, la población y muestra, así como las fases seguidas en la investigación.

Objetivos

Objetivo general: Conocer la formación en género del alumnado de Educación Social de las universidades españolas.

Objetivos específicos:

1. Identificar las asignaturas específicas sobre género incluidas en el plan de estudios.
2. Analizar si la formación recibida es básica, obligatoria u optativa.
3. Detectar la transversalidad de temas de gé-

actions with individuals and/or groups from a standard or specialized perspective to generate change for improvement and social transformation. He promotes lifelong education through participation and development of critical spirit. The training of social educators should be basic and versatile, forming the foundation for professional practice in a diverse set of areas of social action (Fullana Noell et al. , 2011), among which subsist those related to women.

According to Caride (2002), Social Education historically emerges as a social profession and subsequently consolidates itself trying to satisfy the needs or demands for a form of citizenship increasingly aware of its rights, performing or providing services legitimized by their training and experience, in an increasingly interdependent context of processes of social change, division of labor and its progressive specialization. Therefore, it is from within Social Education that future professionals must be trained in skills that make them capable of providing answers to different situations related to equality / inequality, inclusion / exclusion and gender violence.

4. Research design

In the following pages, we present the objectives of our study, along with its method, population and sampling, besides future investigative procedures.

Objectives

Objective: to get to know the gender education of students in Social Education in Spanish universities.

Specific objectives:

1. Identify gender-related specific subjects included in the curriculum.
2. To analyze whether the training is basic, mandatory or optional.
3. Detecting gender standardization in the dif-

nero en las diferentes asignaturas.

4. Establecer los contextos y medios por los que el alumnado ha adquirido dicha formación.

5. Señalar el tipo de contenidos recibidos en el grado relacionados con género.

6. Analizar la importancia que el alumnado concede a la formación en género para su profesión.

7. Identificar si poseen información sobre el derecho a la formación en género.

8. Determinar si consideran que están formados para trabajar en este campo.

9. Reflejar las estrategias que consideran necesarias para integrar estos contenidos en el Grado.

10. Identificar si conocen materiales sobre género.

Método

En este estudio hemos utilizado un enfoque multi-método, de acuerdo con los objetivos planteados. Por un lado, efectuamos el análisis de contenido de las guías docentes, de los planes de estudio del Grado en Educación Social, para identificar tanto asignaturas específicas en esta temática, como aquellas que lo tratan como contenido transversal. Establecimos como criterio de búsqueda las palabras “género, mujer, violencia de género, familiar y/o doméstica”. Las categorías de estudio para el análisis de contenido han sido las siguientes: Igualdad/desigualdad, Inclusión/exclusión, violencia. A continuación se presentan las subcategorías:

- Igualdad/desigualdad: políticas, discriminación, marginación, estereotipos, sexo, lenguaje, TIC 's, escuela, familias, relaciones intergeneracionales, envejecimiento, ética.
- Inclusión/exclusión: mercado laboral, migraciones, interculturalidad, prostitución y trata, delincuencia sexual, instituciones cerradas, drogodependencias.
- Violencia: violencia de género (física, sexual, psicológica, económica), violencia familiar o doméstica.

Por otro lado, utilizamos un cuestionario on-line, con un formulario web mediante la herramienta “Encuestas” de la Universidad de Murcia, con 19 preguntas, para conocer la opinión del alumnado de 4º curso, sobre la formación recibida en materia de gé-

neros diferentes sujetos.

4. Establish the context and means by which the students have acquired their training.

5. Indicate the type of gender-related content received within education in the degree.

6. Analyze the importance that students associate to gender education for their profession.

7. Identify if they have information on the right to gender training.

8. Determine if they think they are trained to work in this field.

9. Reflect the strategies considered necessary to integrate these contents within the degree.

10. Identify whether or what gender-related materials are known.

Method

In this study we used a multi-methodological approach, following our objectives. On the one hand, we conducted a content analysis of teaching guides and study plans used in Social Education degrees, to identify both specific courses in this area, such as those approach it transversally. We defined as search criteria the words “gender, women, gender violence, family and/or domestic violence”. The study categories used in content analysis were the following: equality inequality, inclusion/exclusion, violence. The subcategories used are described below:

- Equality/inequality: policy, discrimination, marginalization, stereotyping, sex, language, ICT, school, families, intergenerational relations, aging, ethics.
- Inclusion/exclusion: labor market, migration, multiculturalism, prostitution and trafficking, sexual crime, institutional settings, drug addiction.
- Violence: violence (physical, sexual, psychological, economic), family or domestic violence.

On the other hand, we used an on-line questionnaire, with a web display, using the “Polls” from the University of Murcia, with 19 questions, to expose the views of students in the 4th year on the gender education throughout their studies. The questionnaire collected demographic information based on sex, age, university of origin, as well as

nero a lo largo de sus estudios. En el cuestionario se ha recogido información (sociodemográficas) sobre: sexo, edad, universidad de procedencia, así como sobre los contextos de formación en género, vías por las que reciben formación, valoración de la educación para la igualdad, realización de prácticas externas, contenidos de género recibidos, percepción de la capacitación profesional, visión de la educación para la igualdad como prevención de violencia, contenidos en género necesarios para la profesión, procesos para la formación específica en género, interés por temáticas de género, derecho a la formación en género, estrategias para integrar estos contenidos en la titulación, conocimiento materiales sobre género, detección de situaciones de violencia.

Contemplamos el principio de triangulación, pues nos ha permitido conocer la realidad desde una perspectiva multidimensional, consiguiendo que la evaluación sea holística, comprensiva, integradora y formativa (Mayorga, 2004).

Muestra

El estudio lo realizamos durante el curso académico 2012-2013, en el segundo semestre. Recuperamos las guías docentes de los planes de estudio del Grado, de las universidades donde se imparte dicha titulación, de todos los cursos impartidos hasta la fecha. En total hemos contado con las guías de las asignaturas de 36 universidades españolas (29 públicas y 7 privadas). Las guías que contenían los criterios de búsqueda han sido 171. En el caso de algunas universidades el Grado se imparte en varios campus: Universidad de Granada (Granada, Ceuta y Melilla); Universidad de Valladolid (Palencia y Valladolid); Universidad de Vigo (Pontevedra y Vigo). El cuestionario on-line se mandó a todo el alumnado del Grado que cursaba 4º curso; en este caso, la muestra responde a un modelo incidental, puesto que fue contestada por el alumnado que voluntariamente decidió participar en el estudio (213 personas).

En la tabla 1 se exponen las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información que hemos utilizados en función a los objetivos de estudio.

the contexts of gender training, ways in which they receive training, assessment of education for equality, going on internships, gender content received in class, professional training perception, perspective on education for equality and violence prevention, gender content necessary for the profession, processes for specific training on gender, interest in gender issues, the right to gender formation and education, strategies for integrating content within the degree, gender-related materials known, violence detection.

We embrace the principle of triangulation, as it allows us to approach reality from a multidimensional perspective, which turns the assessment into a holistic, comprehensive, integrated and formative process (Mayorga, 2004).

Sampling

The study was conducted during the 2012-2013 academic year, in the second semester. We compounded the teaching guides for Grade curricula of the universities where this degree is taught, in all existing courses till this date. In total, we have examined the course guides of 36 Spanish universities (29 public and 7 private). 171 guideline match our search criteria. In some universities the degree is taught in several campuses: University of Granada (Granada, Ceuta and Melilla), University of Valladolid (Palencia and Valladolid), and University of Vigo (Pontevedra and Vigo). The online questionnaire was sent to all students enrolled in the 4th school year. In fact, the sampling is composed by a sum of spontaneous answers, since it was answered by students who voluntarily decided to participate in the study (213 persons).

The table 1 presents the techniques and tools used for collection and analysis of information that we highlighted according to our study objectives.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información

	Metodología	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información
Objetivos 1, 2 y 3	Cualitativa	<i>Análisis de contenido.</i> Guías docentes de 4º curso del Grado en Educación Social de las asignaturas impartidas en las universidades públicas y privadas españolas.
Objetivos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Cuantitativa	<i>Cuestionario</i> al alumnado de las universidades públicas y privadas españolas, que cursaban 4º curso del Grado en Educación Social. Análisis: Programa SPSS, versión 15 (Maurandi-López et al., 2013) y R versión 2.15.2. (Core Team, 2012).

Table 1. Techniques, data collecting instruments and information analysis

	Methodology	Techniques and data collecting instruments and information analysis
Objectives 1, 2 and 3	Qualitative	<i>Content analysis.</i> Teaching guidelines from 4º year of Social Education degree of disciplines ministered in public and private Spanish universities.
Objectives 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 10	Quantitative	Questionnaire. For students in public and private Spanish universities enrolled in 4º school year in Social Education. Analysis: SPSS Program. 15 version and R version 2.15.2. (Core Team, 2012) (Maurandi-López et al., 2013).

Fases de la investigación

A continuación se presenta las distintas fases seguidas la investigación:

Fase 1: Búsqueda bibliográfica y documental (en bases de datos científicas).

Fase 2: Identificación de las universidades españolas que contemplan el Grado en Educación Social y, dentro de ellas, las que impartían 4º, durante el curso académico 2012-13. Optamos por este curso porque al ser el último año de la carrera y el último semestre, el alumnado se encuentra en las condiciones idóneas para opinar sobre la formación que ha recibido en género. Para acceder a los planes de estudio y las guías docentes, recurrimos a las páginas web de cada universidad y facultad.

Fase 3: Analizamos las guías docentes para identificar las asignaturas específicas en temas de género, así como aquellas que lo tratan de manera transversal, en sus contenidos. Realizamos el vaciado de datos de las guías teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Universidad (pública o privada), curso en

Steps of research

This research accomplished the following steps:

Step 1: Bibliographic and Documentary phase (in scientific databases).

Step 2: Identification of Spanish universities that provide Social Education graduate degrees and, within them, those which taught the 4th school year, during academic year 2012-13. We chose this course because, since it represents both the last year of the course and the last semester, the students are in the right conditions to reflect on the training they have received in gender education. Also, to access the curriculum and teaching guides, we used websites of each university and faculty.

Step 3: Analyze the teaching guides to identify specific courses on gender issues as well as those who approach the subject transversally in its contents. We investigated teaching guide data taking into account the following aspects: University (public or private), course in which the subject is taught, subject

el que se imparte la materia, tipo de asignatura (básica, obligatoria, optativa), título de las asignaturas y contenidos específicos.

Fase 4: Establecimos las categorías y subcategorías de análisis de contenido, para detectar los aspectos de género que se abordan en las guías.

Fase 5: Diseño del Cuestionario. Validación por expertos y cálculo de la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach. El instrumento ha estado constituido por 19 preguntas, que después de trabajar las de múltiples respuestas se convirtieron en 107 ítems. Entre las preguntas había ítems medidos en escala de Likert 5 (45 ítems), ítems dicotómicos respuesta “si/no” (58) y 4 ítems de tipo nominal.

Fase 6: Envío personalizado del cuestionario al profesorado de cada Facultad, vinculado a alguna de las asignaturas relacionadas con la temática. De esta forma, pretendíamos asegurarnos una mayor difusión del mismo y un compromiso con la investigación. Se les mandó una carta personal explicándoles los objetivos del estudio y solicitándoles su colaboración. La aplicación del cuestionario ha sido posible gracias a la valiosa colaboración del profesorado universitario, con el que contactamos para la realización de la investigación.

Fiabilidad y validez del cuestionario

Realizamos una validación cuantitativa y cualitativa. La primera se ha utilizado para determinar la consistencia interna del instrumento, y se ha calculado el alfa de Cronbach para las 45 variables ordinales obteniéndose un valor de 0.85 para estas variables estandarizadas. La validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género, seleccionadas según su función, validación teórica y validación empírica (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Buscamos la validez de contenido, la de criterio y la de constructo. Es decir, que el contenido abarcara todos los aspectos de formación en género recibida por el alumnado, que los ítems fueran representativos y que la construcción del mismo fuese completa y exhaustiva.

status (basic, mandatory, optional), subject title, and specific content.

Step 4: We established categories and subcategories of content analysis to detect gender issues addressed in teaching guides.

Step 5: Questionnaire Design. The questionnaire was validated by experts and its reliability was calculated by Cronbach's Alpha coefficient. The instrument consists in 19 questions that after working the multiple responses evolved into 107 items. Among the questions were items measured on a Likert scale of 5 (45 items), items of dichotomous “yes / no” answers (58) and 4 nominal rate items.

Step 6: The questionnaire was sent to teachers in each faculty associated to some of the subjects related to gender education. Thus, we wanted to ensure wider dissemination and a commitment to research. They received a personal letter explaining the objectives of the study and requesting their cooperation. The application of the questionnaire has been possible thanks to the valuable collaboration of the university faculty we contacted for the purpose of this research.

Reliability and validation of the questionnaire

We have conducted quantitative and qualitative validation processes. The first was used to determine the internal consistency of the instrument, applying the Cronbach's Alpha coefficient calculus to the 45 ordinal variables obtaining a value of 0.85 for the standardized variables. The qualitative validity was performed undergoing the evaluation of 18 experts on gender, selected by function, and ending theoretical and empirical validation (Hernández Sampieri, Lucio Fernández Collado and Baptista, 2006).

We searched for content, criterion and construct validation. This means that the content had to cover all aspects of gender training received by the students, that the items were representative and that its construction was complete and exhaustive.

We developed a table of specifications to ask experts to indicate whether the items corresponded

Elaboramos una tabla de especificaciones para solicitar a los expertos que indicaran si los ítems correspondían con las variables de estudio. Cada ítem fue valorado de 1 a 5 en función de si se adaptaban o correspondían a los propósitos del estudio (5) o se adaptaba menos (1). La media fue superior a 4,6, la desviación típica de cada ítem fue inferior a 0,52, lo que confirmaba la correcta confección del cuestionario. Además, les solicitamos que analizaran los ítems en función de la unicidad, la ordenación y el tipo de respuesta, con el fin de adecuar la semántica a la población a la que iba dirigido. Con sus aportaciones revisamos y modificamos algunos ítems.

5. Resultados del estudio

Resultados del análisis de contenido

En un primer análisis hemos detectado las universidades en las que se incluyen asignaturas sobre género o se trata de manera transversal. En total han sido 171 las asignaturas, 24 específicas de género y 147 que lo integran de manera transversal. De las específicas, 10 son obligatorias y 14 optativas. Entre las que lo incorporan como transversal: 57 son básicas, 59 obligatorias y 31 optativas.

Para poder visualizar la presencia de las asignaturas por universidades establecimos unos intervalos:

Entre 1 y 5 asignaturas: Universidad de Alcalá, Universidad de Almería, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Burgos, Universidad de Girona, Universidad Camilo José Cela, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad Católica de Valencia San Vicente, Universidad del País Vasco, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, Universidad de León, Universidad de Lleida, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Ramón Llull, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Salamanca, Universidad Santiago de Compostela, Universidad de Valencia-Estudi General.

with the study variables. Each item was rated from 1-5, depending on whether it was completely suited or corresponded to the purposes of the study (5) or less suited (1). The medium was above 4.6, the standard deviation of each item was less than 0.52, confirming the correct preparation of the questionnaire. In addition, we required that the items be evaluated based on their uniqueness, management and the type of answer, in order to adapt the semantics in terms of population it was made for. With the experts' contributions we reviewed and modified some items.

5. Results of the study

Results of content analysis

We began our analysis detecting colleges which either include gender subjects in their curriculum or approach them transversally. Considering all courses, there were 171 subjects, of which 24 were gender specific subject and 147 were transversal subjects. Within the gender specific subjects, 10 are compulsory and 14 electives. Among the transversal subjects 57 are basic, 59 compulsory and 31 electives.

In order to visualize the presence of the subjects by universities we placed them in the following groups:

1 to 5 subjects : University of Alcalá , University of Almería , Autonomous University of Madrid, University of Burgos, University of Girona, Camilo José Cela University, University of Castilla la Mancha, Saint Vincent Martyr Catholic University of Valencia, University of the Basque Country, Pablo de Olavide University, University of Las Palmas de Gran Canarias, University de León, University of Lleida, University of Malaga, University of Murcia, National University of Distance Education, Open University of Catalonia, Pontific University of Salamanca, Universidad Ramon Llull, Rovira i Virgili University, University of Salamanca, Santiago de Compostela University, University of Valencia-General Studies.

Entre 6 y 10 asignaturas: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Deusto, Universidad de Extremadura, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Illes Balears, Universidad de Oviedo-Escuela Universitaria Enrique Ossó, Universidad de Valladolid, Universidad Vic, Universidad de Vigo.

Entre 11 y 15 asignaturas: Universidad de A Coruña.

A pesar de que las Leyes de 2004 y 2007 establecen la prescripción de la formación en las universidades en cuestiones de género, la presencia de asignaturas específicas es minoritaria. Verificamos que en la transversalidad existe una gran dispersión de aspectos tratados, lo que nos lleva a cuestionarnos si la formación recibida redundará realmente en la adquisición de las competencias de los educadores y educadoras sociales para llevar a cabo acciones en este ámbito. El hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que adquieran dichas competencias. En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones.

Si nos centramos en las asignaturas específicas, el 58% son de carácter optativo y el 42% obligatorias. De ellas, el 50% se imparten en 4º curso, el 33% en 3º, el 13% en segundo y el 4% en primero. La mayoría están ubicadas en los dos últimos cursos (83%). En sus títulos, contemplan mayoritariamente temas de igualdad/desigualdad de género (75%), el 16% de violencia y el 9% están relacionadas con inclusión/exclusión.

En cuanto a las asignaturas que incluyen el género de manera transversal, el 58% de los contenidos desarrollados están vinculados con la categoría de igualdad/desigualdad; el 24% con inclusión/exclusión y el 18% con violencia. De este último porcentaje, queremos resaltar que el 13% corresponde a violencia de género y el 5% a violencia familiar o doméstica. Los datos muestran que se imparten contenidos de género en asignaturas básicas y obligatorias de primer curso (38%) y de segundo (23%); se reduce el porcentaje en tercero (12%) y en 4º (4%). Observamos que la formación transversal en género la reciben fundamentalmente en los dos primeros cursos de la carrera.

6 to 10 subjects: Autonomous University of Barcelona, University of Barcelona, Complutense University of Madrid, University of Deusto, University of Extremadura, University of Granada, Huelva University, University of Illes Balears, University of Oviedo, Enrique Ossó College, University of Valladolid, Vic University, University of Vigo.

11 to 15 subjects: University of A Coruña.

Despite 2004 and 2007 Law regulations for higher education on gender, the presence of specific subjects is low. We have verified that within transversal subjects there is much dispersion in discussing the aspects related to gender, which leads us to question whether the training actually results in acquisition of the competences for social educators to take action in this area. The transversal approach does not guarantee necessarily that they acquire these skills. Sometimes, it will depend on the awareness of teachers who minister the subject.

If we focus on specific subjects, 58% are optional and mandatory 42%. Of these, 50% are taught in the 4th school year, 33% at 3, 13% in the second and 4% in first. Most are located in the last two years (83%). In their titles, mostly contemplate issues of equality/inequality (75%), 16% of violence and 9% are related to inclusion/exclusion.

As for transversal subjects, 58% of the contents developed are linked to the category of equality/inequality, 24% with inclusion/exclusion and 18% with violence. Within this percentage, we emphasize that 13% is related to gender violence and 5% to family or domestic violence. This data shows that gender content taught in compulsory and mandatory subjects in first-year (38%) and second (23%), present reduced percentages in third and fourth school years (12% and 4%, respectively). We note that the transversal training occurs primarily in the first two years of the course.

Finally, we emphasize that gender issues are addressed from different fields of knowledge (Education, Anthropology, Philosophy, Sociology, Psychology), highlighting the multidisciplinary perspective of the topic.

Por último, destacamos que las cuestiones de género se abordan desde diferentes campos del conocimiento (Educación, Antropología, Filosofía, Sociología, Psicología), poniendo de manifiesto la perspectiva multidisciplinar del tema que nos ocupa.

Resultados del cuestionario

En cuanto a los contextos donde han recibido *formación sobre igualdad entre hombres y mujeres*, el 8 % señalan que en educación infantil, el 15% en primaria y el 33% en secundaria. Datos que resultan de especial interés, dada la importancia que se otorga en estos niveles a la introducción de la educación para la igualdad, a través de las políticas públicas y las investigaciones. El 74% de los encuestados indican que han recibido formación en esta línea en la universidad y el 50% en la familia.

También han recibido esta formación a través de medios como la lectura voluntaria (54%), a través de cursos, seminarios y jornadas (52%), TIC 's (redes sociales, blog, páginas web...) (48%), prensa escrita (27%) y televisión (19%). Un 8% indica que por otros medios y un 5% manifiestan no haber recibido formación. Debemos de tener en cuenta dos cuestiones; por un lado la importancia de las lecturas voluntarias y, por otro, el uso de las tecnologías de la comunicación y comunicación.

En cuanto a la formación que han recibido sobre estas temáticas en la universidad, el 62% indica que la han adquirido en algún tema dentro de una asignatura no específica sobre estas cuestiones; un 32% en cursos, seminarios y/o jornadas y el 31% en asignaturas específicas sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Se les ha pedido que valoraran la formación que han recibido sobre educación para la igualdad. El 18% muestra una valoración positiva en educación infantil y el 12% en primaria; en secundaria y bachillerato, el 27% y el 28%, respectivamente; el 62% en la universidad y el 63% en la familia. Por lo tanto son la familia, célula principal en la sociedad, y la universidad las instituciones más valoradas.

La formación que han recibido sobre educación para la igualdad queda resumida en la tabla 2.

Observamos que los ámbitos donde se puntúa más alto son familia (2.77(1.06)) y Universidad (2.74(0.94)). Ambas instituciones sobre un máximo de

Results of the questionnaire

Considering the contexts in which students receive training on equality between men and women, 8% occur in early childhood education, 15% in primary and 33% in secondary education. This information is particularly of interest, given the importance of these levels to the introduction of education for equality through public policy and research. 74 % of the respondents indicate that they have received this trained in college and 50 % in family contexts.

They have also had contact with these topics through voluntary means such as reading (54 %), through courses, seminars and workshops (52%), ICT (social networks, blogs, websites, etc.) (48%), press written (27%) and television (19%). An 8% indicate other means and 5% stated not having had any form of instruction on gender issues. We must consider two questions here: on one hand the importance of voluntary readings and, second, the use of communication technologies and communication.

Regarding the training they have received on these issues in college, 62% indicated that they had it delivered in topics within subjects not related to these issues, 32% on courses, seminars and/or conferences and 31% in specific subjects on equal opportunities between men and women.

They were asked to rate the training they have received on education for equality. 18% show a positive assessment regarding early childhood education and 12% in primary education; 27% in secondary education and 28% in high school; 62% in college education and 63% in family contexts. Therefore, both family, basic nucleus of society, and the university appear as the two most valued institutions.

The training received for equal education is summarized in the table 2.

We note that the areas with higher scores are family (2.77 (1.06)) and University (2.74(0.94)), escalated for a maximum of 4 . These scores seem significantly different from those obtained by the "Early Childhood Education" and "Primary Education" boards, 1.66 (0.83) and 1.78 (0.83) each.

Contrasting Results: The differences between the scores in each area are quite significant ($\chi^2 (204) = 367.93 p > 0.05$, Friedman test). The a posteriori results, adjusted according to Bonferroni, indicate that all pairs are different within each other, except wit-

Tabla 2. Formación recibida en educación para la igualdad

	Media	Sd	Mediana	N
La Familia	2,77	1,06	3	211
La Educación Infantil	1,66	0,83	1	206
La Educación Primaria	1,78	0,83	2	207
La Educación Secundaria	1,94	0,86	2	207
El Bachillerato	1,97	0,92	2	207
La Universidad	2,74	0,94	3	212

Table 2. Training received in education for equality

	Medium	Sd	Median	N
Family	2,77	1,06	3	211
Young Education	1,66	0,83	1	206
Primary Education	1,78	0,83	2	207
Secondary Education	1,94	0,86	2	207
High School	1,97	0,92	2	207
College/University	2,74	0,94	3	212

4. Estas puntuaciones parecen significativamente diferentes a las obtenidas por los ámbitos “Educación Infantil” (1.66 (0.83)) y “Educación Primaria” (1.78(0.83)).

Resultados del contraste: Las diferencias entre las valoraciones de los ámbitos son significativas ($\chi^2(204)=367.93$ $p>0.05$, Test de Friedman). Los contrastes a posteriori, corrigiendo la significación según Bonferroni nos indican que todos los pares son diferentes entre sí, excepto las puntuaciones de Familia y Universidad y entre Secundaria y Bachillerato que son equivalentes.

El 16% afirman haber realizado Prácticas Externas relacionadas con éste ámbito. Este dato evidencia el déficit universitario para promover la relación entre el mundo académico y el profesional; pues las prácticas suponen el lugar de encuentro del conocimiento teórico con su aplicación práctica y el primer lugar de socialización profesional, en nuestro caso en género. No podemos olvidar que desde las directrices del EEES las prácticas constituyen uno de los ejes principales para la adquisición de competencias.

Sobre el tipo de contenido recibido en el grado, el 41% afirma que sobre educación para la igualdad, el 36% en violencia de género, el 34% en violencia en general y violencia intrafamiliar y el 27% en violencia

hin scores regarding Family and University and among secondary and high schools students, which, in these cases, are equivalent.

16% claim to have done practices related to the field. This data demonstrates the university deficit to promote the relationship between the academic and professional atmospheres, for the practices presuppose the encounter of theoretical knowledge with practical application as part of a first professional socialization, in our case regarding gender. We cannot forget that according to the EHEA practices are one of the main guidelines for skill acquisition.

Regarding the type of content received in gender education during the course, 41% point to equal education, 36% to gender violence, 34% to violence in general and domestic violence and 27% to peer violence. It is evident that more than half of the students indicated not having received training in education for equality or violence, nor in any of its manifestations.

As showed in the content analysis presented in the previous section, there are very few subjects that focus on teaching thematic on gender or family violence, and neither specific subjects nor transversal ones score over 20%. Despite the fact they

Tabla 3. Formación recibida en género en el Grado de educación Social

	Media	Sd	Mediana	N
Educación para la igualdad	2,50	0,96	2	212
Violencia en general	2,38	0,88	2	208
Violencia entre iguales	2,22	0,84	2	206
Violencia intrafamiliar	2,33	0,95	2	208
Violencia de género	2,36	0,94	2	211

Table 3. Training received in gender education while coursing Social Education degree

	Medium	Sd	Median	N
Education for equality	2,50	0,96	2	212
General Violence	2,38	0,88	2	208
Violence between equals	2,22	0,84	2	206
Intrafamiliar violence	2,33	0,95	2	208
Gender violence	2,36	0,94	2	211

entre iguales. Se hace evidente que más de la mitad del alumnado indica no haber recibido formación en educación para la igualdad ni en violencia, en algunas de sus manifestaciones.

Tal y como se mostraba en el análisis de contenido, presentado en el epígrafe anterior, son muy pocas las asignaturas que se centran en enseñar temáticas sobre violencia de género o familiar, ni las asignaturas específicas ni las que lo tratan de manera transversal supera el 20%. Si bien, la han podido recibir a través de otros medios.

Nos sorprende que un 66% de los encuestados manifiesten que una vez que se hayan graduado se consideran capaces de trabajar en educación para la igualdad entre hombres y mujeres, hijos e hijas. El 73% indica que podrán detectar precozmente situaciones de violencia de género, el 68% que serán capaces de detectar precozmente la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas y el 66% que serán capaces de diseñar, desarrollar y evaluar programas sobre educación y género. Estos datos llaman la atención puesto que anteriormente indican que no han recibido formación en estas líneas. Las competencias se adquieren a través de la formación específica a lo largo de la carrera. Algo que habría que analizar con mayor detenimiento, puesto que sin haber adquirido unas competencias básicas en materia de educación para la igualdad y, sobre todo en violencia, es imposible

may have received gender training through other means.

We are surprised that 66% of respondents express that once they graduate consider themselves capable of working in education for equality between men and women, sons and daughters. 73% affirm that they can detect early gender violence, 68% that they would be able to detect early violence in the family, especially on women and children and 66% affirm being able to design, develop and evaluate programs on education and gender. This information called our attention, since these students had previously indicated that they had not been trained in these issues. These skills would be acquired through specific training throughout the course. This is something that should be analyzed in more detail, since without having acquired basic skills in education for equality, and especially violence, it is impossible to take action in this field. These are issues that should be addressed in future research.

In fact, 93% of interviewed students claim that equal education is the basis of prevention of gender violence. This is data that matches investigations by Valls et al. (2009), Diaz-Aguado (2010), Izquierdo (2010) and Anguita Martin (2011).

Almost all respondents (99%) believe that training is needed: for equality between men and

poder llevar a cabo acciones en este campo. Aspectos que deberán ser abordados en próximas investigaciones.

El 93% afirman que la educación para la igualdad es la base de la prevención de la violencia de género. Datos que coinciden con las investigaciones realizadas por Valls et al. (2009), Díaz-Aguado (2010), Izquierdo (2010) y Anguita Martín (2011).

Casi la totalidad de los encuestados (99%) consideran que es necesaria la formación: para la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención y detección de la violencia de género y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas. Por otro lado, indican la importancia de la formación transversal en género en las asignaturas de la carrera (94%). Existe unanimidad en considerar que esta formación es necesaria para poder desempeñar su labor profesional.

En cuanto a *cómo conviene desarrollar la formación específica sobre educación y género* (educación para la igualdad, violencia de género...), el 89% indica que como una asignatura específica, el 94% opta también por utilizarla de manera transversal en el currículum, el 95% indica que se aborde en temas de diferentes asignaturas, y el 96% en cursos, seminarios, congreso. Manifiestan la importancia de incluir la temática a través de todas estas vías. Lo que coincide con la normativa que aboga por la inclusión del tema de género en el currículo de todas las titulaciones universitarias.

Cuando se les ha preguntado que opinaran sobre *en qué temáticas están interesados en formarse el alumnado de Educación Social*, el 94% indican que en prevención y detección de la violencia de género, el 92% en detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas y el 87% en educación para la igualdad de oportunidades.

El 100% de los encuestados indican que no conocen si la formación en género en las universidades españolas es obligatoria. Esto pone en evidencia la falta de información y sensibilización hacia estos temas desde las políticas universitarias. A pesar de ser parte de sus competencias en materia de género e igualdad.

Entre aquellos que manifiestan que no han recibido *formación de estos temas a lo largo de la ca-*

women, the prevention and detection of gender-based violence and early detection of violence in the family, especially on women and children. On the other hand, they indicate the importance of transversal training in the subjects of the carrier (94%). They are unanimous in affirming that this education is necessary in order to perform their work.

As to *how specific training on gender and education ought to be developed* (education for equality, gender violence, etc.), 89% indicated as a specific subject, 94% choose to use it transversally in the curriculum, the 95% indicates that issues be addressed in different subjects, and 96% in courses, seminars, conferences. They show the importance of including the theme through all these alternatives, which coincides with the regulations that advocate the inclusion of gender issues in the curriculum of all higher education degrees.

When they were asked to weigh on *what topics of Social Education were they interested in being trained in*, 94% indicate detection and prevention of domestic violence, 92% in early detection of violence in the family, especially on women and children and 87% in education for equal opportunities.

A total of 100% of respondents indicate they do not know if gender training in Spanish universities is mandatory. This attracts attention to the lack of information and awareness of these issues within university policies. Despite being part of its responsibility for gender and equality.

Among those who say they have *not received training on these issues throughout the course*, only 21% reported about this to the professor responsible for coordinating the degree. Very few indicate having asked the dean (1%), students representatives (5%) or the university defender (0.6%), which shows that students do not know and claim their rights in this matter. Only 15% are aware of the existence of the Plan of equality between men and women in college. 71% affirm to ignore their right to complain about the content of gender in the curriculum.

In order to include this subject in the curriculum, 98% consider it would be necessary to train teachers in preventing and stopping violence

rrera, solo el 21% la ha reclamado al profesorado responsable de la coordinación de la titulación. Son muy pocos los que indican haberla solicitado al decanato (1%), a los representantes del alumnado (5%) o al defensor universitario (0,6%); lo que pone en evidencia que los estudiantes no conocen ni reclaman sus derechos en esta materia. Solo el 15% conoce la existencia del Plan de igualdad entre hombres y mujeres en su universidad. El 71% manifiesta desconocer su derecho a reclamar sobre el contenido de género en el Plan de Estudios.

Para *incluir esta temática en el plan de estudios*, según el 98% habría que formar al profesorado en prevención y detención de la violencia de género y en violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas. El 97% propone controlar el cumplimiento del plan de estudios, sensibilizar al profesorado, formarlo en educación para la igualdad y formar a los equipos directivos. El 88% considera que hay que sensibilizar a quienes representan al alumnado. Existe unanimidad respecto a las estrategias a seguir para incluir estos contenidos en el grado. Hacen referencia a la pertinencia de la formación del profesorado en género y que se haga cumplir el plan de estudios.

Respecto a los materiales que conocen sobre género, el 79% afirma conocer materiales sobre violencia de género, el 75% sobre violencia familiar o doméstica, el 73% sobre educación para la igualdad, el 59% sobre violencia entre iguales y el 53% de coeducación. Nos llama la atención que sean los materiales sobre violencia familiar y los de violencia de género los que más indican. Puede ser que su interés en estas temáticas les haya llevado a la búsqueda de información, a través de diferentes vías.

Otro aspecto sobre el que hemos preguntado es el uso que se realiza del lenguaje, tanto por parte del alumnado como del profesorado. El 43% indica que utiliza un lenguaje sexista; es decir, recurre al masculino para referirse a hombres y mujeres. Sin embargo, el 84% afirma que sabría detectar un uso sexista del lenguaje. El alumnado opina que el profesorado, en sus clases, utiliza el masculino para referirse a los alumnos y las alumnas (62%).

against women and family violence, especially within women and children. 97% proposed monitoring curriculum actualization accomplishments, increase sensibility within professors on the topic, form them in terms of education for equality and train management personnel. 88% feel there is need to increase sensibility of the student representative body. They are unanimous on building strategies to continue to include such content on the degree and refer to the relevance of teacher training in gender, urging it be fulfilled through the curriculum.

Regarding the Gender materials known, 79% claim to know material on gender violence, 75% of family or domestic violence, 73% on education for equality, 59% of peer violence and 53% of co-education. It called our attention that materials on family violence and gender violence were the most indicated. Perhaps their interest in these issues has led them to search for information through various means.

Another aspect that we have asked is the use made of language, both by students and teachers. 43% report using sexist language, that is, using the masculine gender to refer to men and women. However, 84% say they can detect the use of sexist language. The students affirm that professors speak to male and female students using the masculine gender to refer to students of both genders (62%).

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran una laguna formativa en educación para la igualdad, desde los niveles educativos anteriores a la universidad. Nos llama especialmente la atención su ausencia, ya que los organismos internacionales, la legislación nacional y las aportaciones de las investigaciones afirman que la educación para la igualdad es la base para la prevención de la violencia, y debe iniciarse en las primeras etapas educativas.

En cuanto a la falta de formación en Educación Secundaria Obligatoria es un dato alarmante, máxime cuando los últimos informes del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte coinciden en el incremento de la violencia de género en la adolescencia. Por lo que es necesario revisar e intensificar la formación permanente del profesorado en este sentido, así como incluirla, de manera explícita, en el actual Master de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Es evidente la escasa presencia de los temas de género en la titulación de Educación Social de las universidades españolas, se centran principalmente en temas de igualdad entre hombres y mujeres; siendo menor la concurrencia de asignaturas relacionadas con aspectos vinculados a la inclusión y la violencia (de género y familiar). Si bien, existe unanimidad entre el alumnado al afirmar que la consideran fundamental para ejercer su profesión.

Más de la mitad de las asignaturas específicas son optativas, lo que no garantiza que el alumnado haya recibido este tipo de formación tan necesaria para su campo profesional. Si bien, entre las que incluyen el género como tema transversal son prioritariamente básicas y obligatorias; pero el hecho de que figuren en las guías docentes no prueba que se desarrollen, puesto que el alumnado indica que la formación recibida es reducida.

Las asignaturas que abordan estos temas de manera transversal, incluyen contenidos relacionados con políticas de igualdad, la no discriminación, los prejuicios, la utilización del lenguaje sexista, la igualdad en la escuela, las relaciones familiares y las nuevas tipologías familiares, el género desde las tecnologías de la información y la comunicación, el

6. Conclusions

The results of this research show an educational gap in education for equality, from education levels prior to university. We draw particular attention to its absence in the university setting, since international organizations, national legislation and the contributions of specialized studies claim that equal education is the basis for the prevention of violence and should begin in the early stages of education.

As for the lack of training in Secondary Education, it is alarming, especially when the last reports of the Ministry of Health, Social Services and Equality and the Ministry of Education, Culture and Sports agree on appointing increasing gender violence within the youth. So it is necessary to review and strengthen teacher training in this concern, and include it, in an explicit way, in the Master and Bachelor of Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching degrees.

Clearly the scarce amount of gender issues in the Social Education degree in Spanish universities focuses primarily on issues of equality between men and women, being less recurrent on subjects related to aspects associated to the inclusion and violence (gender and family), although students unanimously consider it essential to professional practice.

More than half of the specific subjects are optional, which does not guarantee that the student has received this type of training so necessary to their professional field. Transversal gender approaching disciplines are mostly basic and mandatory, but the fact that they appear on the teaching guides does not confirm they are developed, since the students indicate that the training received is reduced.

The subjects that address these issues transversally include policies associated with content on equality, non-discrimination, prejudice, the use of sexist language, equality in school, family relations and new family types, gender in relation to information technology and communication, aging from it relation to gender, and ethical issues. If we focus on the issues of inclusion and/or exclusion, issues such as aspects related to the labor market or working life, women and migration, cultural, prostitution and

envejecimiento desde la perspectiva de género y las cuestiones relacionadas con la ética. Si nos centramos en las temáticas de inclusión y/o exclusión, se tratan aspectos vinculados al mercado laboral o la vida activa, mujer y migraciones, relaciones culturales, prostitución y trata, mujer y centros penitenciarios. Es limitada la presencia de temáticas relacionadas con la violencia, tal y como hemos indicado con anterioridad. Cabe destacar que no hemos encontrado ningún contenido que relacione mujer y discapacidad, siendo uno de los colectivos más vulnerables y en mayor situación de pobreza y exclusión social.

Los datos ponen de relieve que para que esta formación sea posible se tendría que incluir estas temáticas en el plan de estudios y sensibilizar y formar al profesorado en educación para la igualdad y en cuestiones de violencia. Curiosamente, nos llama la atención que el alumnado haya manifestado conocer materiales relacionados con violencia de género y violencia familiar, cuando apenas han recibido formación.

Existe un gran desconocimiento del alumnado en cuanto a su derecho a una educación universitaria que contemple las cuestiones de género, tal y como establece la legislación. No solo tienen desconocimiento a su derecho de poder reclamar este tipo de formación sino también sobre la existencia del Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en su universidad.

Debido a la dispersión de contenido de aspectos relacionados con género, debemos cuestionarnos los criterios sobre los que se realizan los planes de estudio, para velar por la calidad de la enseñanza universitaria y responder a la función social que posee la universidad. Sería necesario potenciar las políticas universitarias, orientadas a informar y a formar a la comunidad educativa en cuestiones de género.

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, habría que realizar el análisis de los planes de estudio de Educación Social en aras a proponer cambios de mejora para fomentar la no discriminación y la educación hacia la igualdad de género y la lucha contra la violencia. Aspectos que se tendrán que tener en cuenta para incluirlos a través del Modifica.

Finalmente, debemos reflexionar sobre la responsabilidad social que poseen las instituciones educativas, siendo la universidad la que forma a profesionales con poder de intervención y toma de decisiones.

trafficking, women and prisons, emerge in discussion. Violence-related issues have limited presence, as we have indicated above. In fact, we did not find any content that relates women and disability, being it one of the most vulnerable groups in greater poverty and social exclusion.

The collected data shows that for this training to become possible it would have to include these issues in the curriculum and to sensitize and train teachers in education for equality and violence issues. Interestingly, our attention has adverted that students find materials related to domestic violence and family violence, when they sampling receiving any education on the topic.

There is a great lack of students in terms of their right to a college education that addresses gender issues as required by law. Not only are they unaware of their right to claim this type of training but also of the existence of the Plan for Equality between men and women in their universities.

Because gender content has its aspects scattered in academic curriculum, we must question the criteria upon which curricula is made to ensure the quality of university education and respond to its social function. It would be necessary to strengthen the university policies, which are designed to inform and educate the school community on gender issues.

According to the data obtained in this research, it would be necessary to undergo an analysis of the curricula of Social Education in order to propose changes for improvement in the direction of promoting non-discrimination and education for gender equality and struggle against violence; aspects that ought to be considered for inclusion through the Amendment.

Finally, we reflect on the social responsibility of educational institutions, being the university the one responsible for training professionals with the power of intervention and making decisions.

Bibliografía / References

- Anguita Martín, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica universitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 43-51.
- Caride Gómez, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, pp. 91-125. Recuperado de <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2009/06%20-%20caride.pdf>
- Comisión Europea. *La Estrategia 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Constitución Española (1978). Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/>
- Core Team, R. (2012). "R: A Language and Environment for Statistical Computing". Recuperado de www.lsw.uni-heidelberg.de/users/christlieb/teaching/.../R-refman.pdf
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. y Carvajal Gómez, M. J. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud*. Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de www.xurl.es/igualdadadolescentes
- Echeverría, E. (2009). Trece interrogantes sobre la E.R.A. de las competencias. En J. Tejada (Coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Torrapunta, pp. 331-346.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M. y Planas Lladó, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/1, pp. 1-13.
- García Roca, J. (2001). *La navegación y la fisonomía del naufragio. Ética ¿un discurso o una práctica social?*. Buenos Aires: Paidós.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril, pp. 337-359.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 6º ed. México: McGraw-Hill. Interamericana.
- Izquierdo, M.J. (2010). *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2010/docs/percepcionFactores.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo3-2007.html
- Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coord.) (2012): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEL. Santillana. Colección Reformas educativas. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.
- Maurandi-López, A., del Río Alonso, L. y Rodríguez, C.B. (2013). *Fundamentos estadísticos para la investigación*. Recuperado de <http://www.bubok.es/libros/223207/Fundamentos-estadisticos-para-investigacionIntroduccion-a-R..Bubok Publishing S.L>
- Mayorga, M. J. (2004). *Programa de Evaluación de la Docencia Universitaria (E.D.U.). Una apuesta por la calidad*. Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Programa Nacional de Reformas de España*. Recuperado de www.mineco.gob.es/stfls/mineco/comun/pdf/PNR_Espana_2013.pdf
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Observatorio de violencia de género (2002, 2006, 2009, 2011). *Macroencuestas de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de www.observatoriovioencia.org/.../DOC_1329745747_macroencuesta2011
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm?gclid=CNmJuNCP8LgCFcLHtAod_jsAnA
- ONU (1975). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/130493241710.pdf
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de http://www2.ohchr.org/spanish/law/mujer_violencia.htm
- ONU (2013). *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/>
- Puigvert, L. (Coord.) (2010). *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género*. Recuperado de www.inmujer.gob.es/areasTematicas/.../IncidenciaLeyIntegral.pdf
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Santos, T., Bas-Peña, E. e Irazo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de

prestigio internacional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26 (1), pp. 25-39.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Supo, J. (2010). Validación de instrumentos. *En Seminarios de Investigación Científica*. Arequipa: Bioestadístico Publishers. Recuperado de <http://seminariosdeinvestigacion.com/validacion-de-instrumentos/>

Valls Carol, R, Torrego Egido, L, Colás Bravo, P. y Ruiz Eugenio, L. (2009). Prevención de la violencia de género sobre las medidas de atención y prevención. *Revista electrónica universitaria de Formación del Profesorado*, 64, pp. 41-58.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Bas-Peña, Encarna, Pérez-de-Guzmán, Victoria y Vargas-Vergara, Montserrat (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05

Bas-Peña, Encarna, Pérez-de-Guzmán, Victoria & Vargas-Vergara, Montserrat (2014). Education and gender: training social educators. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 23 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05

Fecha de recepción del artículo / received date: 04.IX.2013

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 16.IX.2013

Fecha de aceptación final / accepted date: 30.IX.2013

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHOR' ADDRESSES

Encarna Bas-Peña. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. España.

Ma Victoria Pérez-de-Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide. Dpto. Educación y Psicología Social. Ctra. Utrera, km. 1. 41013. Sevilla. España.

Montserrat Vargas-Vergara. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. España.

Correo electrónico / e-mail: ebas@um.es, mvperpuy@upo.es, montse.vargas@uca.es

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Encarna Bas-Peña. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular en la Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Las líneas principales de investigación son: 1. Educación y género. Acción educativa respecto a la violencia de género y familiar. 2. Educación y drogodependencias. Intervención educativa en diferentes contextos. 3. Profesionalización docente. Formación de formadores. Las publicaciones se centran en estas líneas de investigación. Ha coordinado y participado en diferentes proyectos de investigación internacionales y nacionales vinculados a estas temáticas. Ha realizado estancias de docencia e investigación en Córdoba (Argentina), Tamaulipas (México), Puebla (México), Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Marruecos, Italia, Uned (Madrid). Pertenece al Comité Científico Internacional de las revistas (Córdoba, Argentina) y (Costa Rica).

Ma Victoria Pérez-de-Guzmán Puya. Dra. en Pedagogía. Profesora en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Sus líneas de investigación se centran en el campo de la Pedagogía Social y la Educación Social. Cuenta con numerosas publicaciones sobre educación

de personas adultas y mayores, animación sociocultural y desarrollo comunitario, familia, valores y educación. Ha participado en múltiples proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional. Cabe destacar el Proyecto GENDERCIT sobre Educación y Género. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural. Miembro del grupo de investigación GIAS.

Montserrat Vargas-Vergara. Doctora por la Universidad Pablo de Olavide en el programa "Análisis Evaluación y Mejora de la Educación Superior". Profesora - Investigadora en Universidad de Cádiz. Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Ha participado como ponente y conferenciante en numerosos Eventos, Congresos, Seminarios y Jornadas sobre temáticas relacionadas con Personas Mayores, Infancia, Género, Metodologías de Investigación y Formación del Profesorado, de cuyas temáticas han derivado numerosas publicaciones. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural. Miembro del grupo de investigación GIAS y del Grupo Comunicar.