

LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD: MATERIA ESPECÍFICA VERSUS FORMACIÓN TRASVERSAL

Asián Chaves, Rosario
Rodríguez Sosa, Vicente
Cabeza Verdugo, Francisca
Economía Aplicada II
Universidad de Sevilla
rasian@us.es
vsosa@us.es
fcabeza@hotmail.com

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es destacar la importancia de considerar asignaturas específicas sobre género en la educación universitaria, como medio de apoyo al cambio social necesario en las aptitudes y actitudes que mantienen los estereotipos de género aún vigentes en nuestras sociedades.

La persistencia de estereotipos de género y la división sexual del trabajo está relacionada con la falta de concienciación social, debida, entre otros factores, a la falta de formación en cuestiones de género. Esta formación es necesaria para reflexionar y 'deconstruir' los mensajes sobre género para desvelar las premisas ideológicas y las jerarquías subyacentes en los mensajes. Por ello nos cuestionamos que los resultados de recibir una formación mediante asignaturas específicas o de forma transversal pueden ser diferentes.

En el trabajo se han comparado los resultados de las encuestas dirigidas al alumnado de las licenciaturas en Ciencias del Trabajo y en Administración y Dirección de Empresas y observar si existen diferencias entre ambos grupos de estudiantes, tanto en relación con su formación sobre la materia, como con su comportamiento y actitud frente a determinadas cuestiones relacionadas con el género. Además, se trataría de ver, si existe diferencia, en qué medida puede derivarse de la formación recibida.

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

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

PALABRAS CLAVE:

Género, formación, actitudes, universidad, transversalidad

INTRODUCCIÓN

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

La inclusión de la perspectiva de género en educación supone un factor de innovación y cambio educativo. La educación puede convertirse en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de la calidad de los sistemas educativos (Rebollo, 2013). La introducción de la perspectiva de género en la educación involucra cambios que afectan desde la organización escolar, los contenidos curriculares a los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (Subirats, 2006). Son variadas las investigaciones y artículos que justifican la inclusión del género en los estudios universitarios. Bolaños (2003) plantea algunas ideas, desde posiciones constructivistas críticas, acerca de cómo se puede, desde el curriculum universitario, impulsar procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros.

Y no es únicamente por una cuestión de sensibilidad social, más bien habría que hablar de justicia social, al ser un imperativo legal a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Sin embargo, la docencia universitaria se preocupa cada vez más de ofrecer unas competencias específicas en las materias que componen los programas de las asignaturas que conforman las diferentes titulaciones, pero no está igualmente volcada en la oferta de conocimientos relacionados con los problemas y la realidad social en la que el alumnado vive y va a desarrollar su actividad profesional. Las razones de su ausencia son muy variadas y tienen diferentes orígenes, pero en cualquier caso no hay que perder de vista que las leyes deben cumplirse y que tanto la ciudadanía como los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico (Ventura Franch, 2008).

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El estudio y análisis de las cuestiones relativas a la igualdad entre hombres y mujeres es un tema ineludible hoy por hoy y debe estar presente en cualquier nivel de enseñanza, más si cabe, en la universidad. Esto no es únicamente por una cuestión de sensibilidad social, más bien habría que hablar de justicia social, al ser un imperativo legal a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

La Comisión Europea y los Estados Miembros acordaron en 2010 incluir el ámbito de la educación y la formación como un elemento clave en “Europa 2020, la estrategia de la Unión Europea (UE) para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo” durante la próxima década.

Esta estrategia se apoya, a su vez, en el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (“ET 2020”). El Marco Europeo se configura como la base para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, de forma que se convierte en una contribución de primer orden para alcanzar los objetivos más amplios establecidos en la estrategia “Europa 2020”.

Por otro lado, el proceso de definición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de una Europa unida, de construcción de una nueva ciudadanía europea, el conocimiento, y por tanto, la Universidad, es un componente indispensable “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. En la construcción del modelo europeo se contempla como prioritario el principio de igualdad entre hombres y mujeres, así como la construcción de relaciones simétricas entre ambos géneros, que sean la mejor prevención de cualquier tipo de violencia (y la discriminación hacia las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones, lo es).

También la Constitución Europea dedica numerosos artículos y referencias a este principio de igualdad, que constituye uno de los objetivos de la UE. La igualdad, además, está recogida como derecho fundamental en el Artículo 14 de la Constitución Española y es el objeto de las Leyes de Igualdad aprobadas en diversas Comunidades Autónomas y de la Ley de Igualdad de alcance nacional (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

En España, los primeros Programas Oficiales de Postgrado en Estudios de Género se reconocieron en el curso 2006-07. La aceptación de los Estudios de Género es un hito importante, pero aún se está muy lejos de que las disciplinas académicas acepten los resultados de esos estudios y modifiquen sus contenidos. Como subraya Cristina Segura, “la docencia en la universidad es poder para hacerse oír, es la palabra pública que ya desde San Pablo nos ha sido negada a las mujeres, A pesar de ello las mujeres hemos logrado acceder a ella para dejar oír nuestro pensamiento” (Segura, 1999, 148). Pero, en general, la situación es que se autorizan y reconocen los Estudios de Género pero el resto de las titulaciones continúan con sus planteamientos sexistas o androcéntricos¹.

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

Los ejemplos más avanzados en formación en género en España se encuentran en la Universidad de Valencia, que en 2008 logró que se aprobase su propuesta de integración de estudios de género en los títulos de grado y consiguió que se comenzase a impartir en el curso académico 2011-2012 una asignatura sobre Relaciones de Género, diseñada y adaptada a cada una de las ramas de conocimiento en los nuevos planes de estudio, “lo que la convierte en

¹ “Las Mujeres, los Saberes y los Estudios de las Mujeres”, Purificación Mayobre Rodríguez, documento descargado en noviembre de 2013 de su página web: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm#mujeres>

pionera entre las universidades españolas". En la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC), que cuenta con el único Grado en Igualdad de Género que puede realizarse en España. En la Universidad Rey Juan Carlos se ha conseguido algo que en el resto de universidades es, a día de hoy, impensable. Han implantado una asignatura transversal que se imparte en todos los grados: "Deontología profesional, principios jurídicos básicos e igualdad".

Según Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal. Estas mismas autoras plantean que hay varios argumentos por los que se impone la introducción de estudios de género en las universidades. Por un lado porque el saber oficial es un saber parcial y por ello científico, siendo preciso ampliar los horizontes del conocimiento para un mejor desarrollo social y personal. Además, con la creación del EEES y los acuerdos de Bolonia, se plantea que uno de los principios en los que se sustenta este nuevo espacio de educación superior es el desarrollo de Europa, lo cual no puede entenderse si se prescinde de los estudios de género, pues la UE ha sido pionera en fomentar estudios e investigaciones con la perspectiva de género. Por último, porque así se aprovecharía una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, y que ha servido, entre otras cosas, para fundamentar todos los cambios que se han producido en relación con la igualdad de mujeres y hombres.

Por su parte, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación se hace eco de lo que considera unas medidas adecuadas para la ciencia del siglo XXI, entre ellas "la incorporación del enfoque de género con carácter transversal". Sin embargo, el marco normativo con el que contamos (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril; Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; etc.) no implica que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género, y aún menos que el alumnado trabaje de forma concreta o transversal los contenidos de género.

De hecho, según Medina, Domínguez y Ribeiro (2011), "el profesorado universitario ha estado centrado en realizar una docencia orientada al saber académico, necesario y cada vez más globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento...", a lo que se podría añadir que también insuficiente para responder a los retos en cuanto a las desigualdades y discriminaciones por cuestión de género.

Ahora bien, la mayor parte de las medidas legales y los aportes teóricos o empíricos sólo señalan "la incorporación del enfoque de género con carácter transversal". Sin embargo, la transversalidad como estrategia docente en cuestiones de género ha generado exiguos resultados. La escasa formación de los profesores en competencias de género y la insensibilidad o ceguera de la discriminación de género, que genera la falta de conciencia por parte del profesorado de su existencia, y conlleva ignorar los contenidos y formas de medidas de igualdad y la forma de trabajarlos, han sido señaladas como las causas principales de estos limitados resultados (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Si a ello se une la escasez de medios, la falta de modelos o referentes y la poca o nula conciencia, incluso el rechazo, por parte del alumnado de las cuestiones de género, se completa un terreno de cultivo poco apropiado para que fructifique la docencia transversal de los temas de género.

Pero la transversalidad no es la única estrategia a seguir para la docencia de los asuntos de género. Con un carácter algo más concreto, la Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, de 21

de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, señala entre sus objetivos establecer políticas para hacer efectiva la igualdad, entre las que señala “la creación de programas específicos sobre la igualdad de género”. Al hilo de estas recomendaciones, algunas Universidades y Facultades han incluido en los curricula (programas docentes) de licenciaturas y grados asignaturas específicas sobre género, así como másteres y cursos de posgrado sobre estas materias. En muchos casos, esta inclusión ha sido promovida por profesores/as con conocimientos sobre estas materias y con sensibilidad sobre los asuntos de género.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

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

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

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

En aras a tratar de conseguir los objetivos marcados, se han dirigido unas encuestas al alumnado de las tres últimas promociones de las Licenciaturas de Ciencias del Trabajo –CT- y de Administración y Dirección de Empresas –ADE- de la US. Se obtuvieron 164 respuestas válidas, 110 para ADE y 54 para CT. Aunque las muestras presentan un tamaño aceptable (ambas > 30), su dudosa aleatoriedad (lo que añade reservas a las conclusiones ante posibles sesgos), el carácter “relativamente” cuantitativo y no continuo de los datos (categorías de respuestas en escalas tipo Likert²) y tras contrastar la no Normalidad de éstos mediante el test Normalidad de K-S (Kolmogorof-Smirnof), se ha optado por realizar contrastes Chi-Cuadrado (soportan incluso escalas nominales) de homogeneidad de poblaciones³. Antes de ello, para

² Las preguntas consistían en ordenar en una escala de 1 a 5 su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones.

³ Para información sobre estos contrastes puede consultarse Gil, Rodríguez y Perera (2011); Ruiz-Maya y Martín-Pliego (2005); Lebart, Morineau y Fenelon (1985).

comprobar si las dos muestras analizadas proceden de una misma población se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney⁴. El registro de datos obtenidos de esta encuesta y su tratamiento estadístico se ha desarrollado con el software SPSS.

RESULTADOS

A continuación presentamos algunos de los principales resultados del análisis realizado a partir de los datos de las encuestas realizadas y los tratamientos estadísticos efectuados.

1.1. Datos descriptivos

Para la caracterización de ambas muestras hemos considerado oportuno tener en cuenta una serie de variables que nos permitan diferenciar cada una de las muestras. Como se ha comentado en el apartado anterior, se han obtenido dos muestras de diferentes tamaños: 110 respuestas para la licenciatura en ADE -67%- y 54 en Ciencias del Trabajo -33%-, lo que guarda cierta proporcionalidad con el número de personas matriculadas en ambas licenciaturas (en el curso 2011-2012 las personas matriculadas en las licenciaturas en ADE y en CT representaron un 83% y 17% respectivamente).

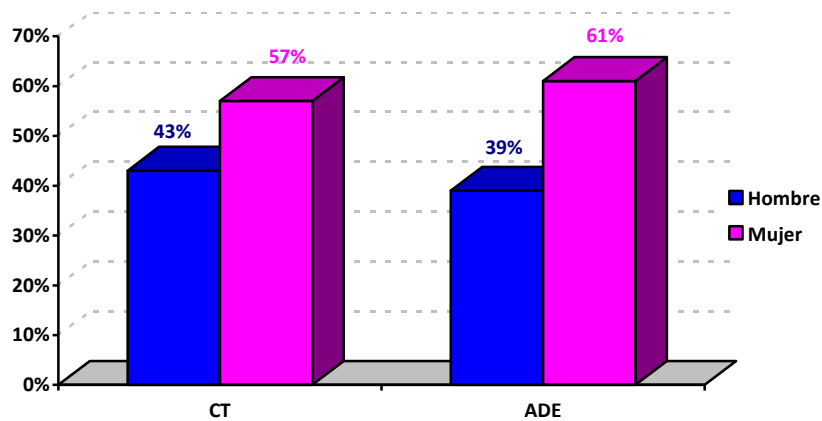
En cada una de las licenciaturas cursadas, las variables utilizadas para caracterizar ambas muestras han sido las siguientes:

- Sexo: dividida en dos categorías (mujer y hombre), imprescindible para realizar el análisis de género.
- Edad: se han considerado 2 tramos (menores y mayores de 25 años)
- Estar trabajando o haber trabajado anteriormente: variable dicotómica con dos valores (sí o no), que presumimos puede influir en las aptitudes, y sobre todo en las actitudes en determinadas materias que serán analizadas.
- Haber recibido formación sobre cuestiones de género en su titulación: como la anterior, con dos valores, sí o no. Esta variable nos permitirá comprobar con el mero análisis descriptivo, previo a los contrastes que se realizarán posteriormente, la existencia de una percepción diferente sobre su formación en las dos muestras.

Las encuestas se dirigieron a todas las personas matriculadas en las licenciaturas mencionadas en los 3 cursos elegidos, sin haber realizado una selección previa que nos permitiese mantener en las muestras las proporciones que se dan en la población por sexo, edad, etc. En cualquier caso, las proporciones obtenidas en las muestras analizadas no varían manifiestamente de las poblacionales.

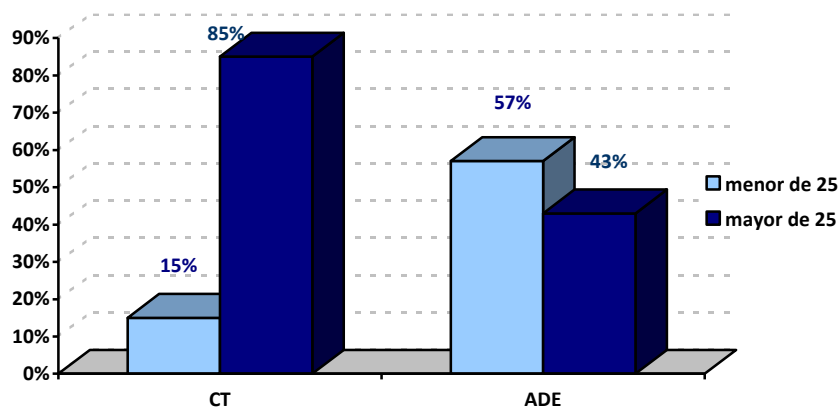
Comenzando por el **sexo**, en los cursos analizados, la proporción de mujeres entre ambas licenciaturas fue del 57%, y en nuestras muestras hemos obtenido un 60% de mujeres. Sí varían un poco en la proporción que mantienen en cada una de las licenciaturas, ya que en la población es mayor la proporción de mujeres en CT (66%) que en ADE (54%), mientras que en nuestras muestras hemos obtenido una mayor proporción de mujeres en las respuestas de ADE (61%). En cualquier caso, queda manifiesto que la proporción de mujeres que estudian en estas licenciaturas es claramente superior a la de hombres.

⁴ Esta prueba es el equivalente no paramétrico de la prueba t para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen.

Gráfico 1. Proporciones según sexo en las muestras de cada licenciatura (CT y ADE)

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

En **edad** observamos diferencias significativas entre ambas muestras. Como se desprende del gráfico 2, la muestra de la licenciatura en CT tiene una proporción significativamente superior de personas mayores de 25 años. Debemos tener en cuenta que esta circunstancia puede influir en las respuestas, en el sentido de que si hay un grupo mayoritario de personas que están realizando sus estudios en unos tramos de edad superiores a los que teóricamente corresponde⁵, dado su madurez, y que probablemente estén trabajando o hayan trabajado, es posible que tengan una perspectiva diferente a la hora de abordar ciertas cuestiones.

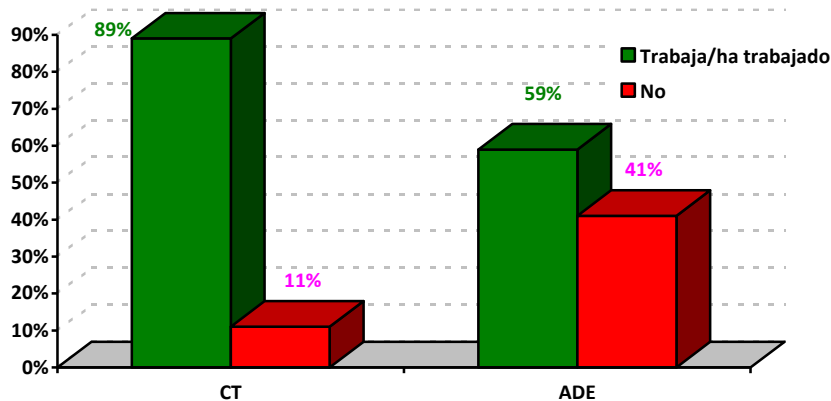
Gráfico 2. Proporciones según edad en las muestras de cada licenciatura (CT y ADE)

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

La tercera variable considerada, el hecho de **estar trabajando o haber trabajado**, guarda cierta relación con la anterior. Algunas de las personas encuestadas, fundamentalmente las que tienen cierta edad, están compaginando sus estudios con el trabajo. También se da el caso de personas de alguna de las licenciaturas ya finalizadas que están trabajando en este momento tras haber finalizado ya sus estudios. En cualquiera de estos casos, el hecho de estar o haber estado en relación con el mundo laboral, es una circunstancia que también puede incidir en los conocimientos, y sobre todo en las actitudes ante ciertas cuestiones. También en este caso, es superior el porcentaje de quienes tienen experiencia laboral en la muestra de CT.

⁵ Quienes hayan ido cursando sus estudios sin interrumpirlos, se supone que deben estar en una franja de edad de 22 a 25 años. Quienes tienen edades superiores, en la mayor parte de los casos, puede que hubiesen dejado de estudiar y lo hayan retomado, o que hayan decidido realizar otros estudios que complementen los que ya tienen, etc.

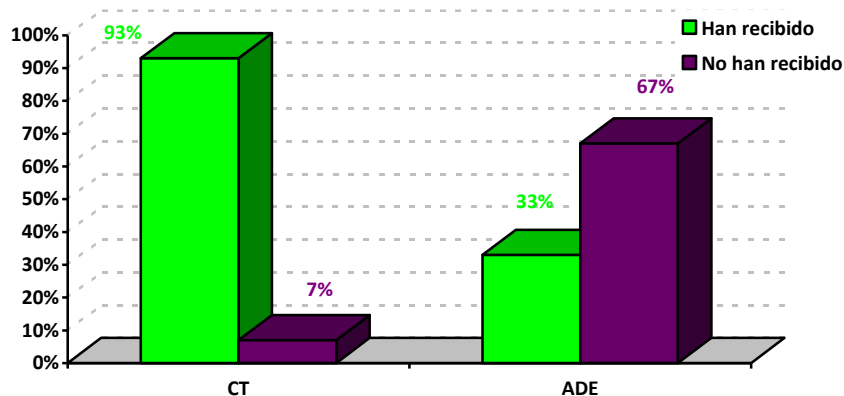
Gráfico 3. Proporciones de personas según tengan o no experiencia laboral en las muestras de cada licenciatura (CT y ADE)



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Por último, se ha considerado que puede influir el hecho de haber recibido o no **formación en género** en la titulación. La gran mayoría de quienes han respondido en CT (en cuya licenciatura se impartía una asignatura específica sobre género) consideran que sí han recibido formación en género en su titulación, mientras que las personas de ADE (en cuya titulación no hay asignatura específica de género, sino que estas cuestiones se importen de manera transversal), opinan de forma mayoritaria -2 de cada 3- que no han recibido formación en la materia.

Gráfico 4. Proporciones según hayan recibido o no formación en género en las muestras de cada licenciatura (CT y ADE)



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Resumiendo, respecto a las variables descriptivas que hemos considerado para valorar la composición de ambas muestras, éstas presentan una composición similar en cuanto a su distribución por sexo (gráfico 1). Por el contrario, en cuanto a su distribución etaria (gráfico 2) y la experiencia laboral (gráfico 3) las muestras presentan diferencias bastantes significativas. Estas diferentes estructuras por edad y experiencia laboral habrán de ser tenidas en cuenta en la metodología de análisis y nos llevará a realizar contrastaciones específicas para valorar su influencia en las conclusiones de nuestro estudio.

Es de interés destacar la significativa diferencia que se da en la percepción de los estudiantes de ambas licenciaturas sobre la formación recibida en cuestiones de género. Como se puede

observar en la información presentada en el gráfico 4, es bastante acusada la asimetría entre ambos grupos de estudiantes. Mientras casi la totalidad (93%) de los estudiantes de CT –han tenido asignaturas específicas- son conscientes de haber recibido formación en cuestiones de género, sólo el 33% de los egresados de ADE –han recibido la formación en género de forma transversal– responde afirmativamente haber recibido formación en temas de género.

1.2. Diferencias o similitudes entre el alumnado de CT y de ADE

Para contrastar si las dos muestras utilizadas –el alumnado de CT y el de ADE- proceden de poblaciones continuas idénticas $H_0: f_1(x) = f_2(x)$ (lo que implicaría que la formación en género recibida, sea por medio de asignaturas específicas o de manera transversal, no ha producido resultados diferentes en el alumnado de ambas licenciaturas), se ha empleado la prueba U de Mann-Whitney. Para realizar el contraste se ordenan conjuntamente las observaciones de las dos muestras, de menor a mayor, y se les asignan rangos de 1 a n_1+n_2 . Si la tendencia central de ambas poblaciones es la misma los rangos deberían distribuirse aleatoriamente entre las dos muestras y el rango medio correspondiente a las observaciones de una muestra debería ser muy similar al correspondiente a las observaciones de la otra. El estadístico de prueba U de Mann-Whitney se construye a partir de la suma de rangos de una de las muestras, R_i , elegida arbitrariamente. El resultado obtenido se presenta en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Rangos para el contraste de igualdad de poblaciones

	Licenciatura	N	Rango promedio	Suma de rangos
Formación en género	L Ciencias del Trabajo	54	115,43	6233,00
	LADE	110	66,34	7297,00
	Total	164		

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Tabla 2. Estadísticos de contraste^a

	Formación en género
U de Mann-Whitney	1192,000
W de Wilcoxon	7297,000
Z	-7,192
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Licenciatura

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Los resultados obtenidos ($p=0,000$) indican que se rechaza la hipótesis nula de que no existen diferencias en la formación en género entre las licenciaturas.

1.3. Formación y actitudes en género.

Tras las preguntas que nos han permitido caracterizar la composición de las muestras empleadas, el resto de los ítems aparecen agrupados en 3 bloques. El bloque 1 hace referencia al **conocimiento** del alumnado sobre cuestiones de género. El alumnado entrevistado califica entre nada (1) y mucho (5) su conocimiento sobre estas cuestiones. El segundo de los bloques trata de analizar la relación, a juicio de las personas entrevistadas, entre **género y mercado de trabajo**. Los y las estudiantes consultadas señalan la importancia (de 1 a 5) que conceden de algunas medidas aplicadas o aplicables al mercado laboral. El último, bloque 3, ofrece información sobre la **actitud** del alumnado ante algunas cuestiones de género. En este bloque,

las personas interpeladas muestran su grado de acuerdo (de 1 a 5) sobre algunas medidas, empleadas o a emplear, relacionadas con el género.

Para contrastar si las respuestas del alumnado de ambas licenciaturas son similares o muestran diferencias significativas, para cada uno de los ítems de los tres bloques señalados se han elaborado las correspondientes tablas de contingencia y se ha aplicado el contraste χ^2 de homogeneidad de poblaciones. Los resultados de estas contrastaciones (tablas 3, 4 y 5) son similares para los bloques 1 y 3, y contrapuestos a los obtenidos para el 2º bloque.

1.3.1. Conocimiento sobre cuestiones de género.

Para determinar si las personas encuestadas tenían un menor o mayor conocimiento sobre cuestiones relativas al género, se incluyeron 10 ítems sobre cuestiones generales sobre género (conceptos, leyes, organismos, etc.). Para cada uno de estos ítems se debía hacer una valoración de 1 a 5 –de nada a mucho– dependiendo de cómo considere quien responde su grado de conocimiento acerca de la cuestión. En la tabla 3 se incluyen los valores del estadístico del contraste que, como se ha indicado en la metodología es el test Chi-cuadrado para contrastar la homogeneidad de poblaciones, los grados de libertad y el p-valor. Asimismo, se han incluido los valores de la puntuación media obtenida por cada ítem en cada muestra.

Tabla 3. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE.
Bloque 1: CONOCIMIENTO

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

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

El contraste que se plantea tiene como hipótesis nula la homogeneidad de poblaciones, es decir, que ambas muestras proceden de poblaciones similares, o lo que es lo mismo, que no existen diferencias significativas entre ambas poblaciones. A partir de los valores obtenidos para el p-valor en cada uno de los contrastes (todos inferiores a 0'05), se rechaza la hipótesis nula para un 5% de significación, y se concluye que las poblaciones son diferentes, es decir que, estadísticamente, el alumnado de ADE y CT presenta comportamientos significativamente diferentes en cuanto a conocimiento sobre cuestiones de género.

Mirando las puntuaciones medias obtenidas en ambas muestras, se observa que el grado de conocimiento sobre género es superior en el alumnado de Ciencias del Trabajo para todos los ítems considerados.

1.3.2. Consideraciones ante las cuestiones de género en relación al trabajo.

En este segundo bloque se plantearon 6 preguntas para que se indicase el grado de acuerdo con la importancia de una serie de cuestiones relacionadas con el género a tener en cuenta por la hipotética empresa en la que se podría elegir trabajar. Los y las estudiantes consultadas señalan la importancia (de 1 a 5) que conceden a algunas medidas aplicadas o aplicables al mercado laboral.

En la tabla 4 se incluyen los resultados de estos 6 ítems. A diferencia del bloque anterior, en el 2º bloque, aunque las puntuaciones de los egresados de CT sobre las cuestiones propuestas de género y mercado laboral son superiores a las de los de ADE, los resultados de las contrastaciones parecen señalar que las muestras proceden de la misma población o, lo que es lo mismo, proceden de poblaciones homogéneas. Es decir, el alumnado de ambas licenciaturas da una importancia similar a las cuestiones planteadas en cuanto al género en relación con el mercado de trabajo.

Tabla 4. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE.
Bloque 2: GÉNERO Y TRABAJO

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

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

En este caso se produce esta similitud entre ambas poblaciones posiblemente debido a que las medidas indicadas en los ítems de este bloque son todas ellas beneficiosas para el trabajador. Es decir, las respuestas a los ítems de este bloque parecen más dictadas por el interés o beneficio propio que por la formación sobre temas de género o sus ideologías sobre esta materia.

En cualquier caso, como se ha comentado, las puntuaciones medias son superiores en todos los ítems en las valoraciones de quienes pertenecen a la licenciatura en Ciencias del Trabajo que en los de ADE. El único ítem para el que se podría rechazar la homogeneidad de poblaciones, si se utilizase un nivel de significación del 1%, sería el correspondiente a la "importancia de disponer de medidas de conciliación". Para este ítem en ambas muestras no se ha dado ningún caso de que alguien respondiese estar "muy en desacuerdo" o "poco de acuerdo". Es decir, que todas las personas que han respondido han mostrado algún grado de acuerdo con la afirmación "Para mí es muy importante que en la empresa en la que trabaje disponga de medidas de conciliación entre la vida laboral y familiar".

1.3.3. Actitudes frente al género.

El bloque consta de 5 preguntas y en este caso se trata de ver el grado de acuerdo con determinadas cuestiones generales relacionadas con el género, que pueden o no afectar a la persona en cuestión, pero que son cuestiones más genéricas que afectan a la sociedad en su conjunto.

Tabla 5. Resultados de las contrastaciones y promedios de las puntuaciones asignadas por el alumnado de las licenciaturas en CT y ADE.

Bloque 3: ACTITUD

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

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

En este caso las puntuaciones de los egresados de CT sobre su grado de acuerdo con las cuestiones planteadas son superiores a las de los de ADE, y los resultados de las contrastaciones indican que las muestras proceden de poblaciones diferentes, con la salvedad de la cuestión relativa a la obligatoriedad de un 40% de mujeres en cargos públicos, en cuyo caso el p-valor es muy elevado y lleva a no rechazar la homogeneidad de poblaciones. El menor grado de acuerdo con esta afirmación en ambas muestras puede estar condicionado por el debate político-mediático de la mayoría de los medios de comunicación

1.3.4. Distribución etaria y experiencia laboral.

Como se ha indicado anteriormente, entre las muestras empleadas existe una acusada asimetría en cuanto a la distribución etaria y la experiencia laboral de los elementos que las integran. Por ello, se podría presumir que las diferencias señaladas por los resultados estadísticos de los ítems que integran los bloques 1 y 3 pueden ser motivadas, aparte de la diferente formación recibida, por la diversa estructura, en cuanto a edad y experiencia laboral, de ambas muestras.

Para tratar de descartar la influencia de estos factores, se ha repetido el análisis con muestras integradas sólo con estudiantes mayores de 25 años y con muestras cuyos elementos tienen o han tenido experiencia laboral -No se ha realizado incluyendo conjuntamente ambos factores (edad y experiencia laboral), porque los tamaños de muestra resultantes no soportan adecuadamente el empleo de los instrumentos estadísticos empleados para la contrastación-

En ambos casos los resultados obtenidos (Asián-Chaves, Cabeza-Verdugo y Rodríguez-Sosa, 2013) son semejantes a los alcanzados empleando las muestras completas. Este resultado, parece apoyar el criterio de que el factor determinante en cuanto al mayor grado de conocimiento y la mejor actitud del alumnado de CT frente al de ADE en materia de género se debe principalmente a la formación recibida. Dadas las diferentes estrategias formativas empleadas en ambas licenciaturas, los resultados parecen ratificar la realizada mediante asignaturas específicas frente a la educación de forma transversal en cuestiones de género.

REFLEXIONES FINALES

En los últimos tiempos las cuestiones de género han ocupado gran parte del debate político. Siguiendo la opinión de las expertas/os, las soluciones ofrecidas para tratar de conseguir la igualdad real reúnen medidas de discriminación positiva y políticas activas y estrategias laborales que faciliten el tránsito de hombres y mujeres por los mercados de trabajo en términos de igualdad. Junto a ello, se demanda un cambio de las pautas culturales en materia de género que considere determinante la refundación de las relaciones de género, y que abogue por la afirmación de principios de corresponsabilidad respecto a los deberes familiares, responsabilidades laborales y compromisos y exigencias personales, entre los miembros de ambos sexos.

La educación y la formación juegan un papel determinante a la hora de modificar las pautas culturales y que éstas propicien una nueva visión de las relaciones de género, que sea más equitativa. Es necesario que esto sea extensible a todos y cada uno de los diferentes niveles formativos.

En este estudio se ha abordado, a través de un conjunto de datos y reflexiones, el desarrollo y los resultados de diversas estrategias de formación aplicadas en el ámbito universitario. Concretamente, las experiencias docentes consideradas han sido dos; por un lado, la que considera que las cuestiones de género han de tener un carácter transversal en la docencia impartida (la sostenida en la licenciatura en ADE), y por otro, la que considera que la docencia sobre cuestiones de género precisa de una atención específica mediante asignaturas concretas, como ha sido el caso de la licenciatura de Ciencias del Trabajo.

Los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney ($p=0,000$) indican que se rechaza la hipótesis nula de que no existen diferencias en la formación en género entre las licenciaturas.

De los tres bloques en que se ha dividido el análisis (conocimientos sobre género, género y trabajo y actitudes), se ha obtenido que en cuanto a conocimiento y actitud ante las cuestiones de género, estadísticamente, los/las estudiantes de ADE y CT presentan comportamientos significativamente diferentes.

Atendiendo a las puntuaciones medias de los ítems de ambos bloques, esta diferencia parece que se traduce en que el grado de conocimiento sobre cuestiones de género es bastante superior en el alumnado de CT (han tenido asignaturas específicas), y que la actitud ante estas cuestiones es menos favorable entre los estudiantes de ADE (han recibido educación transversal).

A diferencia de éstos, en el 2º bloque, aunque como en los anteriores las puntuaciones de los egresados de CT sobre las cuestiones propuestas de género y mercado laboral son superiores a las de los de ADE, los resultados de las contrastaciones parecen señalar que las muestras proceden de la misma población o, equivalentemente, proceden de poblaciones homogéneas. El alumnado de ambas licenciaturas da una importancia similar a las cuestiones planteadas.

De este modo, los resultados del trabajo refuerzan la idea de la necesidad de incorporar asignaturas específicas de formación en género en programas y titulaciones universitarias, de modo que se planteen no sólo conocimientos disciplinares orientados al 'saber' y profesionales orientados al 'saber hacer', sino también actitudes para un compromiso ético orientadas a la equidad de género.

BIBLIOGRAFÍA

ASIÁN-CHAVES, Rosario (2013). "La equidad de género condición ineludible para una economía sostenible", conferencia magistral en el *I Congreso Internacional sobre sustentabilidad, competitividad y género en las organizaciones* organizado por la Universidad de Sinaloa y celebrado en Mazatlán (México) los días 2 y 3 de mayo de 2013.

ASIÁN-CHAVES, Rosario; CABEZA-VERDUGO, Francisca y RODRÍGUEZ-SOSA, Vicente (2013). "Formación en género y su efecto en el comportamiento y la actitud de los/as estudiantes universitarios" en *IV Congreso de Economía Feminista*, Universidad Pablo de Olavide, Carmona 3 y 4 de Octubre de 2013.

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

COMISIÓN EUROPEA (2009), Informe sobre la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2009. SEC (2009) 165

COMISIÓN EUROPEA (2010), Report from the Commission to the Council, the European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Equality between women and men- 2010. COM (2009)

COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO (2009), Dictamen sobre el tema "relación entre igualdad de género, crecimiento económico y tasa de empleo". (2009/C 318/04)

DONOSO-VELÁZQUEZ, Trinidad y VELASCO-MARTÍNEZ, Anna. “¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL 17 No 1 (2013): 71-88.

GIL, Javier; RODRÍGUEZ, Javier y PERERA, Víctor Hugo. *Introducción al tratamiento estadístico de datos mediante SPSS*. Sevilla: ARIAL, 2011.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Víctor Manuel y DE LOS RÍOS SASTRE, Susana (2010). “Estrategia Europa 2020: mujer, educación y empleo” en *CLM Economía* No 17 (2010): 231-261.

LEBART, Ludovic; MORINEAU, Alain, et FENELON, Jean Pierre: *Tratamiento estadístico de datos*. Paris: Ed. Dunod. (1985)

MEDINA RIVILLA, Antonio; DOMÍNGUEZ GARRIDO, M^a Concepción y RIBEIRO GONÇALVES, Fernando. “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. VOL 13 No. 17, julio – diciembre 2011: 119-138.

REBOLLO CATALÁN, M.A. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla

REBOLLO CATALÁN, M.A. (2013). “La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL 17, N^o 3, pp. 3-8.

RUIZ-MAYA, Luís y MARTÍN-PLIEGO, Francisco Javier: *Fundamentos de Inferencia Estadística* (3^a ed.), Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A. (2005)

SÁNCHEZ-CAÑIZARES, S.M. y FUENTES-GRACÍA, F (2013), “Gender and entrepreneurship: analysis of a young university population” en *Regional and Sectoral Economic Studies* Vol. 13-1, pp. 65-78.

SEGURA, C. (1999), “La docencia y los estudios de las mujeres, feminista y de género en la Universidad” en Ortiz, T. et al. (1999), *Universidad y Feminismo en España*. Universidad de Granada. Granada.

SUBIRATS, M. (2006). “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo” en Rodríguez, C. (comp). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal. Pp. 229-255.

VENTURA FRANCH, Asunción (2008), “Normativa sobre estudios de género y Universidad”. En *Feminismo/s*. Diciembre 2008, pp. 155-184.