

Guía para la introducción de la **perspectiva de género** **en la docencia** de la Universidad Pablo de Olavide



NO8DO

AYUNTAMIENTO DE SEVILLA

Igualdad y Recursos Humanos

25+
1997-2022



UNIVERSIDAD
**PABLO DE
OLAVIDE**
SEVILLA

CINEF

Centro Interdisciplinar de Estudios
Feministas, de las Mujeres y de Género

Delegación del Rector para
la Igualdad de Género

Guía para la introducción de la **perspectiva de género** **en la docencia** de la Universidad Pablo de Olavide

Una primera aproximación a los estudios de grado

Autoría:

Mónica Domínguez-Serrano y Marian Pérez Bernal (Dirección)

Marian Pérez Bernal (Coordinación)

Astrid Agenjo-Calderón, Rocío Cárdenas Rodríguez, Rosa M.^a Díaz Jiménez,
Marta Garzón Álvarez, Carmen Monreal Gimeno, Gema Otero Gutiérrez,
Francisca Sánchez Sánchez, Candelaria Terceño Solozano, Teresa Terrón-Caro,
M.^a Dolores Yerga Míguez y Ángela Sánchez Herrera



Sevilla, mayo de 2023



Delegación del Rector para
la Igualdad de Género

Referencia de publicación: Domínguez-Serrano, M. y Pérez Bernal, M. (Dir.): *Guía para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad Pablo de Olavide. Una primera aproximación a los estudios de grado*. DOI: 10.46661/rio.20230504_1

Diseño y maquetación: Teresa Fuentes

Impresión: Lumen Gráfica, S.L.

Doi: 10.46661/rio.20230504_1

Icono: Freepik



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Agradecimientos

Agradecemos su colaboración a todo el profesorado, estudiantes y cargos institucionales que han participado en el estudio. Gracias por la cesión de forma desinteresada de su tiempo para la realización de entrevistas y grupos focales. Su participación ha sido fundamental para la realización de este diagnóstico, transmitiendo sus preocupaciones e intereses en el ámbito de la igualdad de género en la docencia de nuestra Universidad.

Por otra parte, agradecer a las distintas unidades administrativas como la Unidad de Racionalización Administrativa, el Laboratorio de Ciencias Sociales, la Oficina para la Igualdad, el Comité Ético de Investigación, el Área de Formación del Personal Docente e Investigador y el Área de Investigación, que nos han ayudado en la recopilación del material necesario para la elaboración de este estudio, así como en su desarrollo.

Gracias al Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y a su Área de Igualdad y Recursos Humanos, que creyó en este proyecto como instrumento para avanzar hacia una ciudadanía más formada y concienciada socialmente en materia de igualdad de género, y financió la contratación de una titulada superior de apoyo a la investigación que ha sido pieza clave. Esta ayuda permitió contratar durante cuatro meses y dos semanas a María Dolores Yerga Míguez y durante una semana a Ángela Sánchez Herrera.

Finalmente, a todas las compañeras integrantes del Centro Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género (CINEF) que han participado en este diagnóstico, cuya generosidad y trabajo altruista ha permitido que se lleve a cabo. Sin ellas, no hubiese sido posible.

Índice

Introducción.....	9
Legislación en materia de educación universitaria e igualdad	10
La perspectiva de género en la docencia universitaria	14
Aproximación al objeto de estudio: revisión sistematizada	17
Objetivos.....	25
Metodología	27
Marco analítico.....	27
Análisis de los planes de estudio.....	29
Proceso de codificación	29
Resultados	32
Análisis de guías docentes	37
Proceso de codificación	37
Facultad	37
Carácter	37
Áreas de conocimiento	38
Género del profesorado	38
Lenguaje	39
Decisiones/cambios en el proceso de codificación	40
Análisis de los Proyectos de Innovación Docente	41
Proceso de codificación	41
Proceso de codificación Fase 1	42
Proceso de codificación Fase 2	42
Resultados Fase 1.....	42
Resultados Fase 2.....	43
Facultades con presencia de PID con perspectiva de género	44
Género de las personas responsables de los PID con perspectiva de género ...	45

Análisis del discurso.....	47
Entrevistas.....	47
Grupos focales.....	47
Categorías de análisis.....	48
Análisis de las entrevistas.....	50
Cargos con responsabilidad en cuestiones de género.....	51
Entrevistas al profesorado.....	52
Análisis de los grupos focales.....	54
¿Qué podemos concluir del análisis realizado?.....	59
Recomendaciones para seguir avanzando.....	67
Referencias bibliográficas.....	73

Introducción

La formación integral de las personas que pasan por la universidad es fundamental de cara a su desarrollo profesional y personal, pero además constituye una herramienta clave de transformación de la sociedad. Por este motivo, la incorporación de la perspectiva de género en la docencia es muy importante para la creación de una conciencia social justa e igualitaria. Esta es una cuestión que preocupa conjuntamente tanto a la Universidad como al Ayuntamiento de Sevilla.

Con el fin de seguir trabajando en la implementación de la perspectiva de género en la docencia en los grados de la Universidad Pablo de Olavide, desde la Delegación del Rector para la Igualdad de Género se consideró necesario tener un diagnóstico acerca de la situación de los estudios de grado y doble grado de la Universidad Pablo de Olavide, en una primera fase. Compartiendo esta inquietud con el Centro Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género (CINEF), varias de sus investigadoras se implicaron en la elaboración del presente informe.

Para ello, se diseñó una estrategia de investigación mixta combinando metodologías cualitativa y cuantitativa que consistió en:

- Revisión sistematizada para conocer la aplicación de la perspectiva de género en la docencia universitaria.
- Análisis de todas las guías docentes del curso 2022-23 con el fin de estudiar si están diseñadas con perspectiva de género (títulos, competencias particulares, referencias bibliográficas, lenguaje empleado y género del profesorado responsable).
- Análisis de los proyectos de innovación docente que se han presentado en la Universidad Pablo de Olavide desde 2016 hasta la actualidad para ver si el enfoque de género estaba presente en ellos y de qué forma ha evolucionado su presencia a lo largo de los años.

- Entrevistas y grupos focales a los distintos sectores de la comunidad universitaria para hacer un diagnóstico de la “ceguera de género” en la práctica docente, que se refiere a la “falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos” (AQU, 2019: 14) y que está presente también en el contexto de la docencia universitaria (Verge y Cabruja, 2017).

Legislación en materia de educación universitaria e igualdad

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030 de Naciones Unidas establecen un conjunto de necesidades a las que, como Universidad, debemos dar respuesta. En el ODS 4 “Educación”, la Meta 4.5 “Disparidad de género y colectivos vulnerables” y la Meta 4.3. “Acceso igualitario a la formación superior”, así como el Objetivo 5 “Lograr la Igualdad de Género y empoderar a mujeres y niñas”, constituyen un marco de referencia internacional.

A nivel nacional, y en relación con el papel que tienen las universidades en la aplicación de la perspectiva de género en sus distintas esferas, se parte de lo establecido en la **Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**. En el artículo 4.7 sobre “Principios y valores del sistema educativo”, esta ley plantea que “las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

Esta misma ley regula lo relacionado con la formación específica en materia de igualdad en el artículo 7 sobre “Formación inicial y permanente del profesorado”, donde se expone que:

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

Al mismo nivel, la **Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres** también hace referencia a la igualdad en el ámbito de la educación superior en el artículo 25:

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La creación de postgrados específicos.

c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Por su parte, el **Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad** determina en su artículo 4 los “Principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales”, estableciendo que:

2. Asimismo, dichos planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular:

a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos –la libertad de pensamiento y de cátedra, la tolerancia y el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad de todas las ciudadanas y de todos los ciudadanos, la eliminación de todo contenido o práctica discriminatoria, la cultura de la paz y de la participación, entre otros–;

b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de

hombres, y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Asimismo, la **Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación** que desarrolla medidas específicas de promoción de la igualdad y señala en el artículo 2 entre sus objetivos generales:

Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Es importante también tener presente la **Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación**. El texto da seguridad jurídica a la igualdad de género estableciendo que el compromiso con la igualdad será exigido, fomentado y recompensado con un distintivo especial de igualdad de género para los centros de investigación y universidades que acrediten alcanzar criterios de excelencia en igualdad de género en investigación, innovación y transferencia de conocimiento, e integración de la dimensión de género en los proyectos de I+D+I. Este distintivo podrá ser otorgado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Y muy recientemente la **Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario** reconoce en su preámbulo que “el feminismo ha modificado las relaciones humanas en términos de equidad de género, cambiando profundamente la educación de las personas” y plantea entre otras cuestiones la necesidad de incluir la perspectiva de género en el conjunto de actividades y funciones de la universidad y el establecimiento de mecanismos para evitar los sesgos de género.

A nivel autonómico, en la **Ley 12/2007 de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía** se recoge la igualdad de oportunidades en la educación superior (art. 20), incorporando acciones que fomenten la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres con relación a la carrera profesional. Plantea la necesidad de adoptar las medidas necesarias para que se incluyan enseñanzas obligatorias en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios universitarios. Esto será especialmente relevante en enseñanzas universitarias oficiales de grado, máster y doctorado en Ciencias

Sociales y Jurídicas. Además, establece la necesidad de que el sistema universitario andaluz adopte las acciones necesarias para consolidar los estudios de género en los ámbitos de la docencia y la investigación.

Como complemento, la **Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género**, regula en su artículo 16 lo siguiente:

1. *La Administración de la Junta de Andalucía y las Universidades andaluzas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán los estudios y conocimientos transversales orientados a promover el desarrollo emocional, la coeducación, la prevención de la violencia de género, y las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres.*
2. *En especial, se promoverán los contenidos sobre violencia de género en los ámbitos académicos relacionados o que tengan que intervenir en la atención a las mujeres, y en los que formen a profesionales de la enseñanza y de los medios de comunicación.*
3. *La Administración educativa competente promoverá los contenidos sobre violencia de género en los estudios universitarios de grado y en los programas de postgrado relacionados con los ámbitos de esta ley.*

Junto a todo lo anterior, en el ámbito de nuestra Universidad, la igualdad de género constituye uno de los ejes estratégicos. En el artículo 3 de los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide se recoge que una de las misiones de la Universidad es el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres y su compromiso con la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la igualdad entre hombres y mujeres.

Este compromiso se hace presente en los tres Planes de Igualdad que se han presentado, desde el 2012 hasta la actualidad. El 7 de noviembre de 2022 se aprobó el III Plan Estratégico para la Igualdad de Género que coordinará las políticas de igualdad de género de la Universidad de 2022 a 2026, recogándose en su Eje 4 que:

Para velar por el cumplimiento del principio de igualdad es indispensable la revisión y adecuación de contenidos y metodologías docentes en los planes formativos para garantizar que incorporan una perspectiva de género, así como impulsar la investigación y transferencia del conocimiento desde una óptica igualitaria que permita eliminar brechas. (Universidad Pablo de Olavide, 2022: 37)

La perspectiva de género en la docencia universitaria

*“(no se puede)... enseñar media historia,
media filosofía, media psicología”*

Elvira López (1901)

El alumnado tiene derecho a recibir una formación de calidad que les capacite para ser personas y profesionales concienciadas y sensibles con las desigualdades de todo tipo, entre ellas las de género. Una docencia con perspectiva de género no es una docencia sobre las mujeres. La perspectiva de género es una aproximación crítica a cualquier fenómeno que visibiliza, analiza y aborda las desigualdades entre hombres y mujeres, incluyendo el análisis de aquellas instituciones sociales y culturales que las sustentan. Tener presente la perspectiva de género en los entornos educativos resulta básico si pretendemos luchar para erradicar las desigualdades que están presentes en nuestra sociedad, contribuyendo así a crear una sociedad más igualitaria e inclusiva.

Marcela Lagarde explica la perspectiva de género como “(...) la concepción académica, ilustrada y científica que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora, creada por las mujeres y que forma parte de la cultura feminista” (1996: 14).

La AQU define la docencia con perspectiva de género como:

(...) una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y de los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla. (2019: 13)

Según Capitolina Díaz y Sandra Dema (2013: 149) el objetivo de incorporar la perspectiva de género al análisis del sistema educativo sería “(...) entender en qué medida el sistema sexo-género ha influido e influye en la educación de niñas y niños, mujeres y hombres e indagar sobre las discriminaciones que afectan a las mujeres en este ámbito”.

La perspectiva de género es una forma de mirar simultáneamente intelectual y política, ya que se fundamenta en el saber producido por los estudios de género a lo largo de la historia del feminismo tanto de la mano de las científicas feministas como también desde otras corrientes críticas. Su meta sería la toma de conciencia del proceso histórico, social y cultural que late tras las desigualdades de género y que es fundamental para superarlas y la construcción de nuevo conocimiento libre de esos prejuicios.

Los procesos de producción del conocimiento se han basado históricamente en la ausencia de la visión de los saberes y de los intereses de las mujeres. Este sesgo produce una ciencia androcéntrica, que toma las explicaciones y los modelos masculinos como universales. El principal sesgo androcéntrico radica en asumir como cierto que la igualdad de género rige tanto el mundo social como el mundo científico y cultural. La supuesta “objetividad” de la ciencia se ve afectada por estos sesgos, convirtiéndose así en mala ciencia (Harding, 1986) y de ahí la necesidad de problematizar el lugar desde donde miramos y conocer siempre la complejidad de la situación desde la que construimos el conocimiento (Haraway, 1995).

Incorporar la perspectiva de género en la docencia implica facetas muy variadas. Es fundamental tener presente los siguientes elementos: 1) Contenidos sensibles al género; 2) Referencias equilibradas por sexo; 3) Entornos de aprendizaje inclusivos; 4) Metodologías docentes sensibles al género y 5) Metodologías evaluativas sensibles al género (AQU, 2019: 19).

Existe literatura que expone diferentes metodologías para analizar la perspectiva de género en la docencia universitaria, buena muestra de ello es el libro de Ángeles Rebollo y Alicia Arias (2021) que reflexiona sobre qué supone la incorporación de la perspectiva de género en distintos ámbitos de estudio. En esta obra, en el artículo “Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación”, Arias-Rodríguez, Fernández y Lorenzo (2021) recuerdan que la perspectiva de género va más allá de desarrollar actividades para el género femenino y la utilización de un lenguaje no sexista, debiendo incorporar también un enfoque teórico transformador, elaborar estrategias novedosas y diseñar medidas pensadas para mujeres y para hombres.

Para Blázquez-Vilaplana la docencia con perspectiva de género consiste en la búsqueda de nuevas herramientas analíticas y de creación, convertir a las mujeres y al género en un continuo interrogante sobre las desigualdades y la razón

de ser de estas, y también visibilizar y convertir a las mujeres en ciudadanas de primera. Según esta autora, “enseñar para cambiar el orden desigual establecido debería ser el objetivo último de una docencia con perspectiva de género” (Blázquez-Vilaplana, 2021: 84). En este sentido, tomando de referencia a Verge y Cabruja (2017), la perspectiva de género en el ámbito universitario es “una política integral para promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia, el vínculo con la sociedad, así como en las estructuras de gestión y decisión de las universidades, todos ellos ámbitos afectados por diferentes sesgos de género”.

Donoso Vázquez, Montané y Pessoa de Carvalho (2014) consideran que la perspectiva de género permite aumentar la justicia social al ser un enfoque intersectorial de las discriminaciones y del cambio de actitudes hacia las mismas. Para estas autoras, “en consonancia con las directrices de Bolonia, la perspectiva de género incrementa la dimensión social de la educación superior e incide en el papel de la ciencia en su compromiso con la autonomía, la dignidad y la justicia social” (2014: 166).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior supuso sin duda una oportunidad para la inclusión en los estudios universitarios de los mandatos de género que se venían indicando en legislaciones a distintos niveles. Sin embargo, en la práctica, nos encontramos con que estas reivindicaciones apenas se han incorporado en las aulas (Menéndez Menéndez, 2014) o lo ha hecho de forma irregular (Caro González, Guarinos y Cobo-Durán, 2021). Esto significa que, si bien se ha avanzado, la Universidad ha seguido siendo una institución con pensamientos y prácticas patriarcales (Ballarín, 2017).

Si bien estamos avanzando mucho en investigación con perspectiva de género, en el ámbito de la docencia todavía cuesta más. Por todo ello, consideramos muy importante seguir trabajando en la implantación de esta perspectiva en todos los grados ya existentes y tener presente este enfoque a la hora de diseñar nuevos planes de estudio y de establecer nuevos grados.

Aproximación al objeto de estudio: revisión sistematizada

Desde los inicios del Plan de Bolonia existen multitud de trabajos que analizan la incorporación de la perspectiva de género en la docencia en el ámbito universitario (Universidad de Valencia, 2010; Fernández, Iturbide y Olóriz, 2011; Verge y Cabruja, 2017; Menéndez Baena, 2018; Escrig, Ortí y Sales, 2020; Universidad de Deusto, 2021; Caro-González, Guarinos y Cobo-Durán, 2022).

Las temáticas abordadas van en distintas direcciones. En concreto, en este estudio se opta por construir un marco analítico dividido en dos ejes temáticos distintos. El Eje temático 1 (ET1) tiene como objetivo conocer estudios similares al aquí propuesto, que analicen de manera integral los planes docentes de las universidades. Por su parte, el Eje temático 2 (ET2), pretende conocer investigaciones que muestren prácticas sobre la aplicación de la perspectiva de género en la universidad para así poder determinar en qué ámbito se están realizando mayores aportaciones. Tras un exhaustivo proceso de análisis, evaluación y filtrado, en el siguiente cuadro se recogen, de manera resumida, los principales documentos que resultan relevantes para nuestro propósito.



Tabla 1) Principales documentos analizados que resultan de relevancia en el estudio

CITA	EJE TEMÁTICO	RESUMEN DEL ESTUDIO
<p>Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., y Máurandi López, A. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i>, 67(3), 51. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67303</p>	ET1	<p>Analiza la formación en violencia de género y violencia familiar del alumnado del Grado en Educación Social de las universidades españolas</p>
<p>Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., y Vargas Vergara, M. (2014). Education and gender: training social educators. <i>Pedagogía Social Revista Interuniversitaria</i>, (23), 95–120. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05</p>		
<p>Bernabeu Tamayo, M. D., Ion, G., y Feixas Condom, M. (2016). Academic Expertise as a Visibility Factor of University Teachers: A Gender Perspective Study. <i>EDUCAR</i>, 52(2), 225–242. https://doi.org/10.5565/reveducar.665</p>	ET2	<p>Analiza la experticia como factor de visibilidad, realizan entrevistas en profundidad en diferentes universidades españolas. Analizan tres variables: participación, experticia y poder, diferenciándola según el género y analizando en los discursos si se consideraba que existía diferencia de género</p>
<p>Bernárdez Rodal, A. (2017). The feminist university studies with a gender perspective in Spain (2010–15). <i>Revista de Comunicación de la SEECI</i>, (42), 45–61. https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.45-61</p>	ET2	<p>Analizan titulaciones sobre estudios de género y feminismos desde 2010 a 2015, coincidiendo con la inauguración del Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia). Analizan circunstancias históricas de las universidades españolas y sus características territoriales para obtener un mapa conceptual con fortalezas y debilidades de los planes de igualdad</p>
<p>Caro Gonzalez, F. J., Guarinos, V., y Cobo-Duran, S. (2021). Gender competences in undergraduate studies in Spanish public universities. Case study of the University of Seville. <i>Journal for Multicultural Education</i>, 15(4), 358–373. https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0057</p>	ET1	<p>Realizan un diagnóstico sobre la inclusión de las competencias de género en todas las titulaciones oficiales de la US, para terminar elaborando una guía de buenas prácticas para incluir la transversalidad y las competencias específicas en la docencia</p>

INTERÉS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN SOCIO-CONTEXTUAL		CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
	Temporal	Geográfica	
Han realizado un análisis de contenido de las guías docentes de los planes de estudio y la percepción del alumnado. En los planes de estudio se analiza si existen asignaturas específicas sobre VG y VF o, en su defecto, se trata de manera transversal. Se realiza una búsqueda de palabras claves. Por otro lado se realiza encuesta online al alumnado y se complementó con entrevista a expertas/os en políticas de género de diversos ámbitos profesionales: universidades y servicios sociales	2015	Murcia y Sevilla	Escasa presencia de los temas de género en Educación Social sobre formación en género, violencia de género y familiar. El alumnado reconoce que es fundamental para su profesión y desconoce la obligatoriedad de recibir formación en género desde la universidad. Las asignaturas específicas sobre género son, en su mayoría, optativas. Las asignaturas básicas y obligatorias incluyen el género como transversal, las autoras consideran que pueden difuminarse y no ser importantes. Es importante formar al profesorado en materia de igualdad y violencia de género
La UPO tiene entre 1 y 5 asignaturas específicas de género	2014		El alumnado sí conoce materiales relacionados con violencia de género y violencia familiar, aunque apenas han recibido formación. Desconocen la existencia del Plan de Igualdad en sus respectivas universidades
Analizan la academia desde dentro, en concreto un factor como es la experticia. Realmente aunque no está directamente relacionado con nuestro estudio, es interesante conocer qué se estudia de la academia con perspectiva de género real	2016	Barcelona	Llegan a la conclusión de que la experticia no tiene diferenciación de género, aunque sí lo tiene la visibilidad. Muy en relación a Tomás, Castro y Durán (2012), solo que Bernabey, Ion y Feixas (2016) estudian la experticia, donde dicen que no hay diferenciación de género, aunque sí que la hay en la visibilidad, reforzando los resultados del primer estudio
Presenta un resumen de la historia de cómo se implantan los estudios de mujeres y/o de género en España y cómo se ha ido adaptando la academia al desarrollo social y legislativo que se iba planteando. Da el contexto de la situación de los estudios específicos en ese momento pero está muy desfocado, nos puede servir de referencia histórica únicamente. Analiza también la situación de la mujer en la ciencia	2017	Madrid	Propone que se incorporen pruebas de evaluación a los puestos docentes donde se valore la formación en igualdad. Pendiente de desarrollar asignaturas básicas en los estudios de grado, aunque dicen que sería muy apropiado para profesiones que trabajen en la industria cultural porque conforman valores y estereotipos. Afirman que es esencial conseguir apoyo rectoral a los Institutos de Investigación en Estudios Feministas de Género y que las Unidades de Igualdad analicen el proceso en la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento
Es igual al aquí planteado. Además, la proximidad permitirá realizar semejanzas de contexto, ya que en algunas investigaciones se plantea el contexto como determinante en el desarrollo en esta materia	2021	Sevilla	Escasa presencia de perspectiva de género en los proyectos docentes de la US. Más del 80% no cumplen la normativa al respecto. Hay diferencias entre áreas. En Ciencias Naturales, Ingeniería y Arquitectura es muy escasa la presencia. Sí destaca en Ciencias Sociales, Derecho, Artes y Humanidades. Reiteran la necesidad de formar al profesorado

CITA	EJE TEMÁTICO	RESUMEN DEL ESTUDIO
<p>Gómez Carrillo, V. D. R., Tójar Hurtado, J. C., y Mena Rodríguez, E. (2021). Analysis of the perception of language with a gender perspective in university students. <i>Prisma Social</i>, (32), 374–420. https://www.proquest.com/docview/2503974621</p>	ET2	Identifica los factores y variables que regulan el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza universitaria
<p>Gutiérrez-Mozo, M-E., Parra-Martínez, J., y Gilsanz-Díaz, A. (2020). Mainstreaming a Gender Perspective into the Management of Infrastructures. The Case of Alicante University Campus. <i>Ciudad y Territorio-Estudios Territoriales-CyTET</i>, 52(203), 103–120. https://doi.org/10.37230/CyTET.2020.203.09</p>	ET2	Práctica de incorporar la perspectiva de género en la infraestructura del campus universitario
<p>Martínez Lirola, M. (2022). Didactic proposal framed in education with gender perspective in university teaching. <i>Encuentro-Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas</i>, (30), 3–22. https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1929/1120</p>	ET2	Presenta una especie de innovación docente en una asignatura de lengua inglesa. Se desarrolla una asignatura donde los textos que se trabajan son feministas y se procura que el estudiantado reflexione de una manera crítica
<p>Mora, E., y Pujal, M. (2016). The aims of higher education from gender perspective. <i>Convergencia-Revista de Ciencias Sociales</i>, 23(70), 143–176. https://convergencia.uaemex.mx/article/view/4159</p>	ET2	Se analizan los discursos de profesorado y alumnado sobre cuidado y objetivos docentes
<p>Navarro-Astor, E., Guardiola-Víllora, A., y Basset-Salom, L. (2017). Universitat Politècnica de València's Faculty from a gender perspective. <i>Feminismo/s</i>, (29), 243–277. https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.10</p>	ET2	Se analiza la situación del PDI en la Universidad de Valencia

INTERÉS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN SOCIO-CONTEXTUAL		CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
	Temporal	Geográfica	
Nos permitirá profundizar en la importancia del uso del lenguaje en la docencia universitaria, máxime desde la voz de estudiantado universitario de Málaga y Sevilla. También hay mucha literatura en esta línea	2021	Sevilla y Málaga	Normalmente se usa masculino genérico. Las mujeres, sin distinción de la rama de conocimiento, sí que son conscientes de los usos sexistas del lenguaje. El 76% de las personas analizadas están de acuerdo en utilizar palabras más igualitarias. La rama de conocimiento es más importante que el género, ambos determinan la predisposición a usar lenguaje inclusivo
Es una práctica de incorporar perspectiva de género en la universidad. Aunque no esté directamente relacionado con las guías docentes, al estar promovido por la propia institución, pone de manifiesto la posibilidad de aplicar la perspectiva de género de manera transversal en todas las áreas del campus	2020	Alicante	Al tratarse de una práctica, no son relevantes en sí mismas las conclusiones para nuestro estudio. Pero es interesante cómo terminan aplicando la perspectiva de género en relación a la igualdad de oportunidades
Es como nuestra innovación docente acción 2. Puede ser interesante comparar cómo se presenta la metodología. También es importante el concepto de educación con perspectiva de género	2022	Alicante	El alumnado lo valora positivamente, además les sirve profesional y personalmente
Es interesante cómo pone a discutir el discurso de ambas partes	2016	Barcelona	Las conclusiones llegan a ser bastante complejas, en tanto que habla de que las profesoras terminan realizando docencia para las personas y el profesor para con los objetivos. Estudiantado y profesorado, independientemente del sexo y la rama, consideran que el aprendizaje es el fin último de la asignatura. Concluye que tendrían que plantearse formación universitaria que responda a las necesidades del estudiantado y no solo a sus demandas, aunque no clarifica qué diferencias existen entre ambas
Se trata de un análisis con perspectiva de género en la universidad aunque se aleje en cierta medida de nuestro objetivo. Podría servir para argumentar en el caso de que se analice el género de la persona responsable, por ejemplo, de las asignaturas, Planes de innovación docente, etc. Es un estudio del 2017, no dice nada que ahora mismo no tengamos asumido. Nuestro Plan de Igualdad parte de este tipo de cuestiones (desigualdades estructurales en la vida académica)	2017	Valencia	‘Es indiscutible la existencia del techo de cristal en la carrera docente’

CITA	EJE TEMÁTICO	RESUMEN DEL ESTUDIO
Noguer-Juncà, E., y Crespi-Vallbona, M. (2021). Gender Perspective in University Education: The Case of Bachelor's Degrees in Tourism in Catalonia. <i>International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences-RIMCIS</i> , 10(2), 81–111. https://doi.org/10.17583/rimcis.8156	ET2	Analiza el diseño de las asignaturas y la asimilación de los contenidos en materia de igualdad de género en dos grados: Turismo y Gestión Hotelera y Turística en Cataluña. Hacen una revisión de los planes docentes en distintas universidades públicas y privadas y se recogen datos del conocimiento del estudiantado con un cuestionario dicotómico
Raya-Diez, E., y Montenegro Leza, S. (2021). Gender perspective and Social Work: Undergraduate or postgraduate proceedings in G-9 universities. <i>Investigaciones Feministas</i> , 12(2), 343–357. https://doi.org/10.5209/infe.72337	ET2	Analiza la perspectiva de género en los estudios de Trabajo Social de las universidades públicas integradas en el G9
Resa Ocio, A. (2021). Gender equality training in Primary Education degrees. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 24(1), 13–27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951	ET1	Analiza la formación en materia de género en el Grado de Educación Primaria. Estudia las guías docentes de la Universidad Complutense de Madrid
Tomàs, M., Castro, D., y Durán, M.D.M. (2012). Approach to a Visibility Analysis Model in University from a Gender Perspective. <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i> , 64(1), 141–155.	ET2	Tiene como objetivo “ofrecer un marco comprensivo sobre la visibilidad de las profesoras en la universidad española a través del estudio de los elementos que la configuran”. Establecen un marco de tres dimensiones: participación, experticia y poder. Analizan tres ámbitos de actuación profesional: docencia, investigación y gestión
Zugaza Goienetxea, U., Del Hoyo Moreno, I., Ureta García, M., Ahedo Gurrutxaga, I., y Amurrio Vélez, M. (2019). The inclusion of the gender perspective in the University of the Basque Country: Diagnoses and proposals. <i>Revista de Estudios Empresariales-Segunda Época</i> , (2), 25–48. https://doi.org/10.37230/CyTET.2020.203.09	ET1	Analiza la perspectiva de género en la docencia a través de metodologías de aprendizaje activo en el Grado de Ciencias Políticas y Gestión Pública. Realiza análisis de contenido de las guías docentes, grupos de discusión de 24 estudiantes, entrevistas en profundidad a dos integrantes del profesorado y encuesta a estudiantado de la Facultad. También se plantea diseñar una propuesta didáctica práctica a través de metodología de aprendizaje activo que combine trabajo cooperativo, Investigación Acción Participativa y perspectiva de género

Fuente: Elaboración propia.

INTERÉS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN SOCIO-CONTEXTUAL		CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
	Temporal	Geográfica	
Estudio similar aquí planteado pero específico de un área. Interesante para ver cómo analizan las guías didácticas	2021	Barcelona	Perspectiva de género poco incluida, aunque poco a poco se va incluyendo. El estudiantado tiene pocos conocimientos
Estudio similar aquí planteado pero específico de un área	2021	La Rioja	Escasa formación con perspectiva de género en Trabajo Social, en grado y postgrado. Desde las Unidades de Igualdad se desempeñan labores propias del TS, aunque no existe especificidad del TS en igualdad
Estudio similar aquí planteado pero específico de un área. Interesante para ver cómo analizan las guías didácticas	2021	Murcia	La formación en Educación Primaria es androcéntrica, con lenguaje sexista, invisibilizando a mujeres. No se garantiza que las futuras generaciones sean educadas en igualdad
Es una práctica en la que se incorpora la perspectiva de género en estudios del contexto universitario. Además, existe relación con otro documento que se centra en la experticia. En sí mismo no es relevante para con nuestro tema pero sí nos ofrece una visión de la realidad científica actual	2012	Barcelona y Sevilla	Hay diferencias de género. A ellas les cuesta más ser visibles porque son minorías y el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que han sido socializadas, aunque sí tienen la visibilidad como objetivo en su carrera académica. La actividad gestora e investigadora facilita la visibilidad, la investigadora se percibe como más prestigiosa. La actividad docente tiene menos visibilidad. Las profesoras tienden a desempeñar cargos de gestión "de segunda línea", menos proyección interna y más horas
Estudio similar aquí planteado pero específico de un área. Interesante para ver cómo analizan las guías didácticas	2019	País Vasco	Analizan que en la bibliografía no existen mujeres, invisibilizando sistemáticamente la agencia de las mujeres en el proceso de producción del conocimiento. Analiza las relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado, y exponen que se perpetúan estereotipos y desigualdades de género en las dinámicas grupales entre el estudiantado y las relaciones de "camaradería" entre profesorado masculino y alumnado. Se valora, especialmente las estudiantes, una práctica docente feminista en las relaciones: equidad, solidaridad, empatía y flexibilidad. La docencia sensibilizada con cuestiones de género aparece vinculada con prácticas y formas de trabajo y docente más inclusivas

Como hemos podido comprobar, varias universidades han promovido estudios que analizan de una manera u otra la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio. Es de destacar que no todas estas investigaciones terminan siendo publicadas en bases de datos con alto impacto académico porque en muchos casos se entienden como parte de los planes de igualdad de cada Universidad (Escrig, Ortí y Sales, 2020) y/o son realizados por las especialistas de las Unidades de Igualdad (Universidad de Valencia, 2010; Menéndez Baena, 2018).





Objetivos

La presente investigación quiere conocer la incorporación del enfoque de género en la docencia en la Universidad Pablo de Olavide y para ello se plantean tres **objetivos generales**:

OG1:

Analizar la implantación de la perspectiva de género en la docencia en los grados en la Universidad Pablo de Olavide.

OG2:

Conocer las percepciones y las demandas por parte del alumnado y el profesorado sobre esta cuestión.

OG3:

Publicar una guía de buenas prácticas y de recomendaciones para la incorporación de perspectiva de género en planes de grado.

Objetivos Generales

Para su consecución se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

		Objetivos Específicos
Objetivo General	OG1	OE1.1 Conocer el estado de la cuestión.
		OE1.2 Estudiar la presencia de perspectiva de género en los planes de estudio según las asignaturas.
		OE1.3 Estudiar la aplicación de la perspectiva de género en las asignaturas según las guías docentes.
		OE1.4 Analizar en qué medida se realizan planes de innovación docente con perspectiva de género.
	OG2	OE2.1 Identificar las percepciones y demandas del profesorado sobre la perspectiva de género.
		OE2.2 Identificar las percepciones y demandas del alumnado sobre la perspectiva de género.
		OE2.3 Exponer las estrategias seguidas por las Facultades y por la Universidad para dar respuesta a las percepciones y demandas de alumnado y profesorado en esta cuestión.
	OG3	OE3.1 Desarrollar una guía general sobre la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes y planes de estudio.
		OE3.2 Desarrollar una guía de propuestas y recomendaciones para llevar a cabo planes de innovación docente con perspectiva de género.

Objetivos Específicos

Metodología

Marco analítico¹

El estudio sobre la incorporación del enfoque de género en la docencia de grado en la Universidad Pablo de Olavide se llevó a cabo utilizando una metodología de análisis mixta en la que se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos. Se sucedieron tres fases de trabajo (FT, en adelante) bien diferenciadas, aunque complementarias entre sí:

FT1: Construcción del concepto del estudio

La FT1 dio respuesta parcial al OG1, comenzando en primer lugar con el **estudio del estado de la cuestión (FT1.1)** en materia de la incorporación del enfoque de género en la docencia en la educación superior, llevando a cabo una revisión sistematizada siguiendo el Framework SALSA y, en segundo lugar, con la **recopilación y sistematización** de los planes de estudio, guías docentes y proyectos de innovación docente. La **concreción del marco teórico y analítico**, si bien su revisión será constante en todas las fases, se apoya en la **FT1.3**, lo que dará paso a la **delimitación de muestras teóricas (FT1.4)**. En esta delimitación será necesario concretar el universo y la muestra de la investigación.

FT2: Diagnóstico de la situación

Para ello se plantean tres subfases de trabajo, a través del análisis teórico y finalizando con análisis estadístico de cada grupo de documentos. El primer grupo,

1 Se recoge de manera muy sintética la metodología aplicada. Para un análisis detallado puede consultarse el informe ampliado solicitándolo a la Delegación del Rector para la Igualdad de Género de la Universidad Pablo de Olavide.

sobre **proyectos de innovación docente (FT2.1)**, el segundo, **planes de estudio de los grados (FT2.2)** y, por último, **guías docentes** de las asignaturas obligatorias y optativas de todos los grados de nuestra Universidad, diferenciadas por área de conocimiento (**FT2.3**).

FT3: Trabajo de campo

En la FT3, de trabajo de campo, se da respuesta al OG2. Se trata de conocer las percepciones y las demandas por parte del alumnado y del profesorado sobre esta cuestión. La FT3.1 siguió una estrategia intensiva en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesorado y a agentes claves de cada una de las Facultades y de la Escuela Politécnica, procurando una muestra representativa por género y áreas de conocimiento; así como a representantes institucionales que se ocupan de cuestiones relacionadas con género en diferentes niveles. En el caso del estudiantado, se realizaron cinco grupos focales.

FT4: Análisis y transferencia

La última fase de trabajo da respuesta final a los OG1, OG2 y OG3, que consiste en publicar una guía de buenas prácticas y de recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en planes de grado.



Análisis de los planes de estudio

Proceso de codificación

El **objetivo** es estudiar la presencia de perspectiva de género en los planes de estudio según las asignaturas. Para ello, se plantean los **siguientes objetivos específicos**:

1. Sistematizar los planes de estudios según las Facultades y Escuelas de la UPO.
2. Analizar la presencia de posibles asignaturas con perspectiva de género en los grados y en los dobles grados.
3. Exponer la presencia de conceptos de NA1 o NA2 según las asignaturas.
4. Clasificar según asignaturas y Facultades.
5. Realizar una primera clasificación de los grados según el título de sus asignaturas en tres posibles niveles: A) Sin contemplar explícitamente el género, B) Susceptible de incorporar la perspectiva de género y C) Con perspectiva de género.

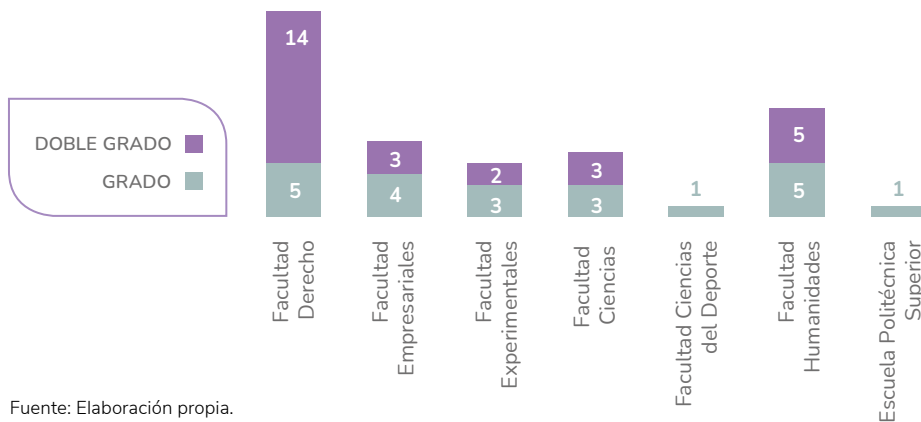
Para esta última clasificación gradual, se seguirá el siguiente orden:

- A) Sin contemplar explícitamente el género:** No incorpora ninguna asignatura con posible perspectiva de género por su título.
- B) Susceptible de incorporar la perspectiva de género:** Incorpora al menos una asignatura optativa con posible perspectiva de género.
- C) Con perspectiva de género:** 1) Incorpora al menos una asignatura obligatoria con posible perspectiva de género; 2) Incorpora dos o más asignaturas obligatorias u optativas con posible perspectiva de género.

Es importante tener presente que se trata de un análisis preliminar y será una conclusión del final de la investigación poner en valor la diferencia entre el título y el posterior análisis de contenido de las guías docentes. El hecho de que no haya asignaturas específicas sobre cuestiones de género no implica que un plan de estudio esté diseñado o no con perspectiva de género. Es antiguo el debate entre asignaturas específicas de género o enfoque transversal de género. La perspectiva de género puede integrarse de forma específica, a través de asignaturas especializadas, y de forma transversal, identificando las asignaturas donde el sexo y el género sean relevantes (Alonso y Lombardo, 2016). Ambas formas no son excluyentes y la combinación de ambos elementos puede parecer en principio la situación ideal.

Se analizaron un total de 49 planes de estudio, distribuidos en seis Facultades y una Escuela Superior, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1) Distribución de planes de estudio por Escuela y Facultades



Fuente: Elaboración propia.

Los planes de estudios serán analizados de acuerdo con los siguientes códigos.

Tabla 2) Tabla de códigos deductivos

Descriptor	Nivel de análisis 1 (NA1)	Nivel de análisis 2 (NA2)
Género	Género Estudios de género Sistema sexo-género Identidad de género Perspectiva de género Transversalidad de género Violencia de género	
Sex-	Sexismo Sexista Sistema sexo-género Acoso sexual	Sexo Sexual Sexualidad Libertad sexual Salud sexual
Fem-	Feminismo Feminista	Femenino/a
Masculin-		Masculinidad Masculino
Mujer	Igualdad entre mujeres y hombres	Mujer Relación hombre-mujer Salud de la mujer Servicios de atención a la mujer
Igualdad	Igualdad entre mujeres y hombres Desigualdad entre mujeres y hombre	Igualdad Desigualdad
Conciliación	Conciliación de la vida	
Machis-	Machismo Machista	
Patriarca-	Patriarcado Patriarcal	
Acción positiva	Acción positiva	
Discriminación		Discriminación
Estereotipo		Estereotipo
Equidad		Equidad
Empoderamiento		Empoderamiento
Coeduca- *	Coeducación Coeducativo	
Androcentrismo*	Androcentrismo	

Fuente: Menéndez Baena (2018).

Resultados

De entre los 42 códigos de identificación de género posibles planteados solo cuatro están presentes en las asignaturas de los grados de la UPO. A continuación, se recogen las asignaturas donde aparecen según Facultades y titulaciones y señalando si es obligatoria u optativa.

Tabla 3) **Relación de asignaturas seleccionadas**

Facultad/Titulación	Nombre asignatura
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES	
Grado Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura, desigualdad y exclusión social (Obligatoria) 2. Género, procesos psicosociales e Intervención Social (Obligatoria)
Grado Educación Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género, procesos psicosociales e Intervención Social (Obligatoria)
Grado Sociología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones de género e igualdad de oportunidades (Obligatoria)
Doble Grado Trabajo Social y Educación Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género, procesos psicosociales e Intervención socioeducativa (Obligatoria) 2. Estructura, desigualdad y exclusión social (Obligatoria)
Doble Grado Trabajo Social y Sociología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género, procesos psicosociales e intervención socioeducativa (Obligatoria) 2. Relaciones de género e igualdad de oportunidades (Obligatoria)
Doble Grado Sociología y Ciencias Políticas (F. Derecho)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones de género e igualdad de oportunidades (Obligatoria)
FACULTAD DE DERECHO	
Grado Ciencias Políticas y de la Administración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría y política de género (Optativa)
Grado Derecho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Políticas de igualdad y Derecho (Optativa)
Grado Relaciones Laborales y RRHH	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ordenación del empleo y de la igualdad en el trabajo (Obligatoria) 2. Género y trabajo (Optativa)
Doble Grado Derecho y Relaciones Laborales y RRHH	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ordenación del empleo y de la igualdad en el trabajo (Obligatoria)

Facultad/Titulación	Nombre asignatura
FACULTAD DE EXPERIMENTALES	
Grado Nutrición Humana y Dietética	1. Alimentación y fisiología femenina (Optativa)
FACULTAD DE HUMANIDADES	
Grado Humanidades	1. Género y crítica de las ideologías (Obligatoria)
Grado Geografía e Historia	1. Género, Sociedad y Cultura (Optativa)
Doble Grado Humanidades y Traducción e Interpretación (Inglés)	1. Género y crítica de las ideologías (Obligatoria)

Fuente: Elaboración propia.

La presencia de estas asignaturas y, por tanto, de los grados con potencial perspectiva de género, se concentran en cuatro Facultades: Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Experimentales.

Otra variable que podemos analizar es la modalidad de la asignatura: optativa u obligatoria, según las titulaciones. Como optativas, hay asignaturas en el Grado en Nutrición Humana y Dietética de la Facultad de Ciencias Experimentales; en el Grado en Derecho, en Relaciones Laborales y RRHH y en Ciencias Políticas y de la Administración de la Facultad de Derecho y en el Grado en Geografía e Historia de la Facultad de Humanidades. En el caso de las obligatorias, la mayoría, un total de trece sobre dieciocho, se encuentra: de la Facultad de Derecho, en el Grado de Relaciones Laborales y RRHH, y los Dobles Grados de Derecho y Relaciones Laborales y RRHH, y Sociología y Ciencias Políticas. Por otra parte, la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con asignaturas obligatorias en todas sus titulaciones: Grado en Trabajo Social, Grado en Sociología y Grado en Educación Social, y, por tanto, también en los dobles grados que combinan estas: Sociología y Trabajo Social, y Educación Social y Trabajo Social. Por último, la Facultad de Humanidades también cuenta con una asignatura obligatoria en el Grado en Humanidades y el Doble Grado en Humanidades y Traducción e Interpretación (Inglés).

Según los análisis previos, se puede realizar una clasificación de las titulaciones según los criterios previamente establecidos:

Tabla 4) Clasificación de titulaciones según planes de estudio con perspectiva de género por título de asignatura

TITULACIONES SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO (según título asignaturas)
<p>ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado Ingeniería Informática en Sistemas de Información
<p>FACULTAD DE DERECHO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Criminología • Grado en Relaciones Internacionales • Doble Grado en Derecho Hispano-Alemán con la Universidad de Bayreuth • Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho • Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas (Inglés) y Derecho • Doble Grado en Derecho + Ciencias Políticas y de la Administración • Doble Grado en Derecho + Criminología • Doble Grado en Derecho + Finanzas y Contabilidad • Doble Grado en Derecho + Relaciones Laborales y Recursos Humanos • Doble Grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración • Doble Grado en Relaciones Internacionales + Derecho • Doble Grado en Relaciones Internacionales + Ciencias Políticas y de la Administración • Doble Grado en Geografía e Historia y Relaciones Internacionales • Doble Grado en Traducción e Interpretación (Alemán) y Relaciones Internacionales • Doble Grado en Traducción e Interpretación (Francés) y Relaciones Internacionales
<p>FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Administración y Dirección de empresas (castellano e inglés) • Grado en Finanzas y Contabilidad • Grado en Análisis económico • Doble Grado ADE y Derecho (F. Derecho) • Doble Grado ADE (inglés) y Derecho (F. Derecho) • Doble Grado Finanzas y Derecho (F. Derecho)
<p>FACULTAD CIENCIAS EXPERIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado Ciencias Ambientales • Grado Biotecnología • Doble Grado Ciencias Ambientales y Geografía e Historia (F. Humanidades)
<p>FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

FACULTAD DE HUMANIDADES

- Grado en Traducción e Interpretación (alemán, francés e inglés)
- Doble Grado en Ciencias Ambientales (F. Ciencias Experimentales) y Geografía e Historia
- Doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación (inglés)
- Doble grado en Traducción e Interpretación (alemán) y Relaciones Internacionales (F. Derecho)
- Doble grado en Traducción e Interpretación (francés) y Relaciones Internacionales (F. Derecho)
- Doble grado en Geografía e Historia y Relaciones Internacionales (F. Derecho)

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

- Doble grado en Sociología y Ciencias Políticas (F. Derecho)

TITULACIONES SUSCEPTIBLE DE INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
 (según título asignaturas)
FACULTAD DE DERECHO

- Grado Ciencias Políticas y de la Administración
- Grado en Derecho

TITULACIONES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
 (según título asignaturas)
FACULTAD DE DERECHO

- Grado en Relaciones laborales y RRHH
- Doble Grado en Derecho y Relaciones laborales y RRHH

FACULTAD DE HUMANIDADES

- Grado en Humanidades
- Grado en Geografía e Historias

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

- Grado en Trabajo Social
- Grado en Educación Social
- Grado en Sociología
- Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social
- Doble Grado en Trabajo Social y Sociología



Análisis de guías docentes

Proceso de codificación

El análisis de las distintas guías docentes supuso un trabajo muy minucioso, comenzándose por una lectura pormenorizada que posteriormente permitiese automatizar la búsqueda de conceptos clave que se muestran a continuación. Así se analizaron el total de 3348 documentos.

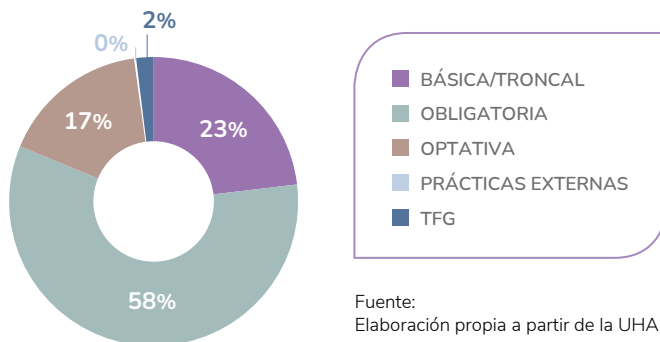
Facultad

La Facultad con mayor presencia es Derecho, con 1059 guías, seguida por Humanidades con 901 documentos. En tercer lugar, estaría Ciencias Sociales con 462 guías, seguida por Ciencias Empresariales con 411 guías y Ciencias Experimentales con 351. Con menor presencia se encuentra la Facultad de Ciencias del Deporte que tiene 79 guías y la Escuela Politécnica Superior que cuenta con 51 guías. En total, el análisis se compone de 3348 documentos, correspondiendo los 34 restantes a la Escuela de Ingeniería Agrónoma de la Universidad de Sevilla con la que comparte titulación la Facultad de Ciencias Experimentales en el Doble Grado en Ingeniería Agrícola (US) y Ciencias Ambientales (UPO).

Carácter

El carácter de la asignatura ha sido codificado porque es importante saber el peso y la importancia de la misma.

Gráfico 2) Carácter docencia de guías analizadas



Tal y como se muestra en la gráfica anterior, el 58% de las guías analizadas corresponden a asignaturas obligatorias, lo que supone 1946 documentos. Le siguen las asignaturas de carácter básico/troncal, con 774 documentos, lo que corresponde al 23% del total del análisis. Con un 17% se cuenta la presencia de las asignaturas optativas, y esto se corresponde con 555 guías. De manera casi residual, aparecen 65 guías específicas de TFG y 8 de prácticas externas. Si bien cabe destacar que las prácticas externas y el TFG en ocasiones pueden ser nombradas como obligatorias, se etiquetan específicamente de esa manera cuando viene así determinado en la guía.

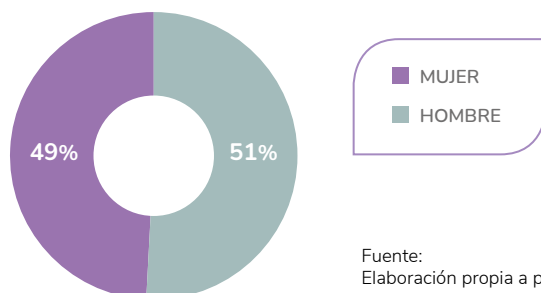
Áreas de conocimiento

El área de conocimiento se codificó en base al área de conocimiento del profesorado. Cuando no hay profesorado asignado se codificó como "Pendiente área".

Género del profesorado

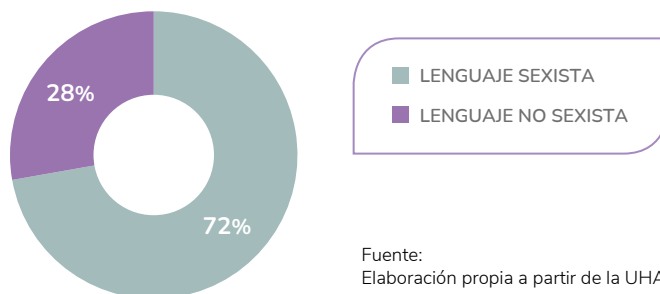
Si bien se muestra el género del profesorado asociado a la guía, hay que tener en cuenta que esto no se puede leer con relación a cuántas mujeres y cuántos hombres prestan sus servicios, ya que la misma persona ha podido ser codificada en diferentes ocasiones. Esta variable nos puede servir para analizar las tendencias de las asignaturas según el género de su profesorado.

Gráfico 3) Género del profesorado



Lenguaje

Es complejo analizar el uso de un lenguaje sexista o no, puesto que en ocasiones en los mismos documentos conviven ambas fórmulas. A modo simplemente de ejemplo, se recoge a continuación el resultado del análisis.

Gráfico 4) Tipología de lenguaje utilizado²

Se puede inferir que el 72% del lenguaje utilizado es sexista, si bien no se puede decir que el 72% de las guías docentes usan únicamente este lenguaje, como se ha comentado. Existe, en la mayoría de los casos en los que se codifica el lenguaje no sexista, la convivencia o coocurrencia de ambos términos. Esto se

² Este gráfico es engañoso porque no se han podido tener en cuenta las guías que emplean las formas alumno/a alumnos/as como lenguaje no sexista cuando, de hecho, lo es, ya que el programa utilizado, Atlas.Ti, no permitía incluir esta posibilidad.

podrá analizar posteriormente, aunque ya se puede adelantar que dependerá de si la persona que escribe puede o no cambiar la redacción. Por ejemplo, en las competencias desarrolladas en el modifica, no hay margen de cambio de redacción y, por ello, mucho lenguaje sexista aparece codificado cuando la guía posteriormente tiene perspectiva de género.

Decisiones/cambios en el proceso de codificación

Profesorado responsable

No aparece en ninguna guía el profesorado responsable. Si aparece el listado de profesorado, se decide codificar el género del profesorado. Si hay más de una persona, se etiqueta en varias ocasiones.

Existen casos en los que no hay profesorado asignado.

Bibliografía

Al aparecer la mayoría de la bibliografía con el formato APA, establecer si existe o no paridad entre hombres y mujeres se torna una tarea muy complicada. Tras dos días de estudiar la bibliografía de manera artesanal, haciendo una búsqueda en Google para cada referencia y descubriendo así el género de la autoría, ralentizando considerablemente el ritmo de trabajo, se decide no continuar con este trabajo y realizar una recomendación de que se use en las guías una forma de citación en la que aparezca el nombre de pila completo, ya que esta forma permite conocer si en las fuentes se emplea de forma equitativa obras escritas por hombres y por mujeres.

Modelo de Docencia

Al codificar los modelos de Docencia (A1, B1, C1, PE y TFG), se observa al llegar al D1400 aproximadamente, que no en todas las guías docentes aparece este dato. No obstante, sí aparece el carácter de las asignaturas (obligatoria, optativa, etc.), por lo que se decide seguir codificando únicamente en el carácter.



Análisis de los Proyectos de Innovación Docente

En el marco del Objetivo 4.1. “Promover la formación en igualdad en las titulaciones de grado y posgrado” en el III Plan Estratégico para la Igualdad de Género de la Universidad Pablo de Olavide, se recoge la Acción 4.2. “Garantizar la existencia de medidas que incorporen la perspectiva de género como criterio para la evaluación de los proyectos de innovación docente” (Universidad Pablo de Olavide, 2022: 48).

En este apartado se analiza la perspectiva de género en los Proyectos de Innovación Docente (PID) ofertados por el profesorado, centrándonos en aquellos cuyo objeto es el fomento de esta perspectiva en la docencia de los distintos grados.

Proceso de codificación

Se parte del **objetivo** de analizar los proyectos de innovación docente presentados y aprobados desde el año 2016 hasta 2022. Para ello, se crean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Sistematizar los PID con perspectiva de género potencial (según título) presentados diferenciados por cursos.
2. Analizar, de entre los PID con perspectiva de género potencial, el género de la persona responsable de la coordinación.
3. Analizar, de entre los PID con perspectiva de género potencial presentados, cuáles han sido admitidos o no admitidos.
4. Sistematizar los PID con perspectiva de género según el contenido.

5. Exponer la relación de PID con perspectiva de género entre las distintas Facultades.
6. Profundizar sobre el género de autoría, la Facultad implicada y los conceptos que se utilizan (Triangular variables analizadas).

El análisis de los planes de innovación docente se realiza en dos fases:

- Fase 1: Análisis de título.
- Fase 2: Análisis de contenido.

Proceso de codificación Fase 1

Así, la **Fase 1** comienza con el análisis de todos los proyectos de innovación docente (PID) desde el curso 2016-2017 hasta la actualidad (2022-2023), aunque este último curso solo podrá ser analizado por título³ (Fase 1) al no haberse completado y no tener a nuestra disposición las memorias finales.

Se parte de 447 PID, de los cuales se eliminan algunos por referirse exclusivamente al nivel de máster. Sin embargo, se toman en consideración otros que corresponden a máster y grado, entendiéndolos como un proyecto más afín a grado. El análisis final se refiere a 424 PID.

Proceso de codificación Fase 2

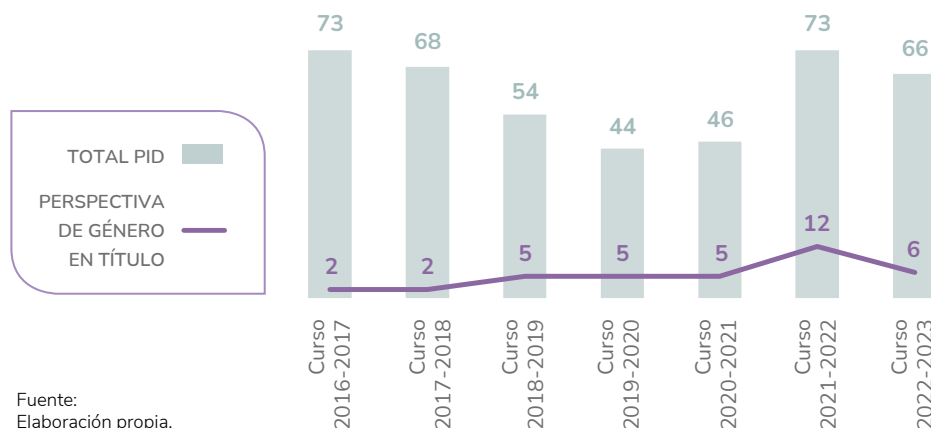
En la **Fase 2** se usan los mismos códigos utilizados para el análisis de las guías docentes.

Resultados Fase 1

Se observa la existencia de 37 PID si nos centramos en su título. A priori, y según el título, se puede observar que la perspectiva de género está presente en un porcentaje casi testimonial.

3 Este tipo de análisis supone dejar fuera proyectos que pueden estar diseñados con perspectiva de género o tener esos objetivos pero que no aparezcan en el título. Esto supone una limitación.

Gráfico 5) Relación de proyectos de innovación docentes totales y seleccionados por título



En los primeros cursos analizados, 2016-17 y 2017-18, solo el 2,74% y 2,94%, respectivamente, son PID con posible perspectiva de género. El número de proyectos aumenta relativamente en los tres siguientes cursos, con cinco PID en cada uno, lo que supone entre el 9,25% y el 11,36% del total. Es en el curso 2021-22 donde, además de aumentar el número de PID, aumenta la presencia de la potencial perspectiva de género, con un total de 16,43%. En el presente curso, 2022-23, vuelve a disminuir el número potencial, con un total de 6 PID seleccionados por título, lo que supone un 9,09% del total.

Resultados Fase 2

Se sistematizaron un total de 243 memorias finales, tomando en consideración siempre las memorias escritas, acudiendo al apoyo multimedia en caso de no contar con la información necesaria en la memoria escrita.

Los términos de NA1 que más se referencian son «género» (n=234), «perspectiva de género» (n=94) y «violencia de género» (n=65). En menor medida, aparece «feminismo» (n=13), «coeducación» (n=12), «sexismo» (n=7), «feminista» (n=6), «machista» (n=5), «desigualdad entre mujeres y hombres» (n=4) y «estudios de género» (n=4), además de «coeducativo» (n=2) e «igualdad entre mujeres y hombres» (n=2).

Respecto a los términos de NA2, el término más utilizado con diferencia es «igualdad» (n=90), seguido de «mujer» (n=50), «desigualdad» (n=39), «discriminación» (n=24), «sexo» (n=23), «estereotipo» (n=19), «femenina» (n=10), «empoderamiento» (n=9), «sexualidad» (n=9), «sexual» (n=7), «masculino» (n=7), «femenino» (n=7), «equidad» (n=4) y «libertad sexual» (n=1).

Facultades con presencia de PID con perspectiva de género

En la Escuela Politécnica Superior se han llevado a cabo un total de 10 PID. Entre los analizados, nueve de ellos se centran en la propia Escuela y uno lo comparte con la Facultad de Ciencias Experimentales.

La Facultad de Ciencias del Deporte ha promovido 14 PID.

La Facultad de Ciencias Empresariales ha implementado un total de 63 PID, de los cuales 49 son exclusivos de esta Facultad, dos se comparten con la Facultad de Ciencias Sociales, uno con la Facultad de Ciencias Experimentales y otro con la Facultad de Humanidades. Como producto de sus dobles grados, cuenta también con 10 PID compartidos con la Facultad de Derecho.

La Facultad de Ciencias Experimentales ha implementado un total de 26 PID, de los cuales 22 son exclusivos de la Facultad y comparte uno con la Escuela Politécnica Superior, uno con la Facultad de Ciencias Empresariales, uno con la Facultad de Derecho y uno con la Facultad de Humanidades.

La Facultad de Ciencias Sociales ha desarrollado un total de 62 PID. 55 son exclusivos de la propia Facultad, dos se comparten con Facultad de Ciencias Empresariales, cuatro con la Facultad de Derecho y uno con la Facultad de Humanidades.

La Facultad de Humanidades ha desarrollado 67 PID, siendo 62 exclusivos de la propia Facultad. Además, comparte dos con la Facultad de Derecho, uno con la Facultad de Ciencias Empresariales, uno con la Facultad de Ciencias Experimentales y uno con la Facultad de Ciencias Sociales.

La Facultad con mayor número de PID desarrollados es Derecho, que cuenta con 71 PID implementados. De ellos, 54 son exclusivos de la propia Facultad y cuenta además con cuatro compartidos con la Facultad de Ciencias Sociales, dos con la Facultad de Humanidades, uno con la Facultad de Ciencias Experimentales y 10 con la Facultad de Ciencias Empresariales.

Género de las personas responsables de los PID con perspectiva de género

En relación con el género de la persona que coordina, se observa una presencia mayoritaria de coordinadoras mujeres (n= 174), siendo casi el doble que aquellos proyectos cuyos responsables son hombres (n=91). Por lo general, en los Centros son más las mujeres coordinadoras, a excepción de la Escuela Politécnica Superior, donde los hombres son tres veces más, y la Facultad de Ciencias del Deporte, donde también es superior el número de PID dirigido por varones.

Tabla 5) Género de las personas responsables de los PID con perspectiva de género

	Coor. Mujer □ 161 ○ 660	Coor. Hombre □ 82 ○ 139	Totales
Escuela Politécnica Superior	2	7	9
Facultad de Ciencias del Deporte	6	8	14
Facultad de Ciencias Empresariales	38	11	49
Facultad de Ciencias Experimentales	14	8	22
Facultad de Ciencias Sociales	37	18	55
Facultad de Derecho	32	22	54
Facultad de Humanidades	45	17	62
Totales	174	91	265

Fuente: Elaboración propia.



Análisis del discurso

La última fase de trabajo aborda el análisis del discurso de tres grupos diferenciados: profesorado, alumnado y representantes institucionales con responsabilidades en materia de igualdad.

Entrevistas

En el caso del profesorado y las/os representantes institucionales se recabó la información a través de entrevistas semiestructuradas, llevándose a cabo un total de cuarenta y una entrevistas a profesorado y diez entrevistas a representantes institucionales. Los perfiles fueron diversos en cuanto al sexo y área. En las cuarenta y una entrevistas se seleccionó a profesorado de 34 áreas diferentes, siendo 17 hombres (41,6%) y 24 mujeres (58,4%).

Grupos focales

En el caso del estudiantado la recogida de la información se realizó a través de cinco grupos focales. En el caso de la Facultad de Experimentales y en la de Humanidades, se celebraron dos grupos focales con ocho estudiantes cada una y en el de Ciencias Sociales fue también un grupo focal exclusivo con cuatro personas. El resto de los grupos focales se organizaron uniendo a estudiantes de distintas Facultades. En el grupo focal resultante de unir al estudiantado de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Ciencias Empresariales participaron tres personas. La Escuela Politécnica Superior se unió con la Facultad de Ciencias del Deporte para la realización del grupo focal, pero aun así solo

participaron dos estudiantes de la Escuela Politécnica Superior (es de destacar que ambos Centros cuentan con muy poca presencia femenina). La Facultad de Ciencias del Deporte cuenta con 610 estudiantes, siendo 121 alumnas y 489 alumnos y en el caso de la Escuela Politécnica Superior se cuenta con 289 estudiantes, siendo 34 mujeres y 255 hombres (Universidad Pablo de Olavide, 2022: 26).

Categorías de análisis

De acuerdo con los cuestionarios y la información recabada, se establecen en la creación de las entrevistas y los grupos focales las siguientes categorías de análisis:

1. Conceptualización de la perspectiva de género, según alumnado y profesorado.
2. Aplicación de la perspectiva de género en la docencia, según el alumnado, el profesorado y las personas responsables de las cuestiones de género.
3. Medidas para el fomento de la perspectiva de género. Problemas y limitaciones.

En la tabla que sigue, se puede ver en qué categoría se enmarcarían las preguntas realizadas al estudiantado, al profesorado y a las personas con responsabilidades en cuestiones de género.

Tabla 6) **Preguntas realizadas al profesorado, al alumnado y a las personas con responsabilidades en género en relación con las categorías y las variables**

Categoría:		CONCEPTUALIZACIÓN	
Variable:		CONCEPTUALIZACIÓN	
Preguntas al profesorado		Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
1) ¿Qué consideras que es aplicar la perspectiva de género en una asignatura?		1) ¿Qué consideras que es aplicar la perspectiva de género en una asignatura?	

Categoría: APLICACIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN		
Variable: GUÍAS DOCENTES		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
<p>2) ¿Incluyes la perspectiva de género en tus guías docentes? Si das clase en grados de distintas Facultades ¿hay diferencias?</p> <p>3) ¿Crees que las guías docentes actuales facilitan la inclusión de la perspectiva de género? ¿Por qué?</p> <p>4) ¿Crees que sería útil introducir en las guías competencias específicas de género?</p>	<p>2) ¿En las asignaturas que has cursado hasta ahora estaba presente esta perspectiva en las guías docentes? ¿y en el aula?</p>	<p>1) ¿Qué medidas se implementan desde tu puesto institucional para el fomento de la aplicación de la perspectiva de género en las guías docentes de la universidad?</p>
Variable: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
<p>5) ¿Has realizado o realizas planes de innovación docente en los que incluyes perspectiva de género?</p>		<p>3) ¿Se realizan investigaciones o programas específicos para el fomento de la perspectiva de género en las guías docentes?</p>
Variable: DOCENCIA		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
<p>6) ¿Consideras necesaria la perspectiva de género en tus asignaturas?</p>	<p>4) En tu grado o doble grado ¿has tenido asignaturas con perspectiva de género? ¿cuántas?</p> <p>6) ¿Qué resaltarías de las guías y de las asignaturas en las que más has aprendido sobre perspectiva de género?</p>	

Categoría: FOMENTO Y LIMITACIONES		
Variable: LIMITACIONES		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
7) ¿Qué elementos consideras que faltan en la docencia de grado de la UPO respecto a la perspectiva de género? 8) ¿Cuáles son tus principales problemas para introducir la perspectiva de género?	5) ¿Consideras que la perspectiva de género debería estar más presente en tus estudios? ¿De qué forma?	2) ¿Qué cuestiones has detectado desde tu posición que son demandadas por el profesorado y el alumnado? 4) ¿Cuáles son los principales problemas para fomentar la introducción en la perspectiva de género?
Variable: PROPUESTAS		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
9) ¿Qué te sería de ayuda para aplicar la perspectiva de género en tu asignatura?		5) ¿Qué consideras que sería de ayuda para fomentar la introducción en la perspectiva de género?
Variable: CONOCIMIENTO ADQUIRIDO		
Preguntas al profesorado	Preguntas al alumnado	Preguntas responsable de género
10) ¿Qué cursos, actividades o charlas te han ayudado a implantar esta perspectiva en tu docencia?	3) Si tienes conocimientos de género ¿dónde los has adquirido?	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de las entrevistas

En el presente documento se recoge de manera muy sintética el análisis de los resultados del trabajo de campo de tipo cualitativo. No obstante, existe una gran cantidad de material que ha permitido perfilar el diagnóstico con bastante precisión.

Cargos con responsabilidad en cuestiones de género

Existe bastante consenso entre las personas que tienen responsabilidades en cuestiones de género en cuanto al diagnóstico de la situación en relación con las diferentes temáticas abordadas.

De forma general, en cuanto al propio concepto, se detecta un desconocimiento acerca de qué es la perspectiva de género entre buena parte del profesorado, ya que se tiende a identificar únicamente con el uso o no de un lenguaje inclusivo. De esta manera, la incorporación de la perspectiva de género se dificulta, por lo que es necesaria la implementación de medidas que favorezcan estas dinámicas.

Tras el análisis realizado, se ha observado un papel muy activo de establecimiento de instrucciones y medidas por parte de las instrucciones emanadas de los Planes de Igualdad y un papel más bien secundario y de apoyo por parte de los Centros.

En los sucesivos Planes de Igualdad que se han llevado a cabo en la UPO se ha tratado de establecer medidas en el eje de la docencia con perspectiva de género. En general, se han planteado más como recomendaciones y no se ha establecido como un mandato específico, dejando así en manos del profesorado su mayor o menor cumplimiento. Con el fin de fomentar este tipo de docencia, desde 2011 se ofertaron cursos de formación en este campo para el PDI. Estos cursos se retomaron en 2018 y ya se ha llegado a la quinta edición. En el III Plan Estratégico para la Igualdad de Género, aprobado en noviembre de 2022, se ha insistido en esta línea y se ha establecido una medida directamente conectada con esta pregunta, como es tratar de rediseñar las guías docentes de forma que la perspectiva de género esté realmente incorporada. Si bien son interesantes las asignaturas específicas de género en determinadas áreas de conocimiento -plantea la persona informante-, es fundamental también que se incrementen las asignaturas en las que esté presente este enfoque transversal en género. Precisamente este estudio está directamente relacionado con este objetivo.

Asimismo, son importantes las medidas relacionadas con la innovación y la investigación, que también aparecen recogidas en el III Plan Estratégico para la Igualdad de Género, y que tienen que ver, sobre todo, con la realización de cursos específicos, así como la coordinación y propuestas de medidas de acción positiva para favorecer la igualdad de género en la participación en proyectos y contratos de investigación.

Los Centros no tienen responsabilidades específicas en estas cuestiones, pero es interesante ver la forma tan diversa en la que se enfrentan a estas cuestiones y cómo colaboran para conseguir que esta perspectiva esté más presente, especialmente en lo relativo a docencia.

Entrevistas al profesorado

Por parte del profesorado, y compartiendo la visión del anterior grupo de interés analizado, se detecta un desconocimiento acerca de qué es la perspectiva de género. Ante la pregunta acerca de qué es la perspectiva de género, una parte importante del profesorado reconoce su desconocimiento y plantea la necesidad de recibir formación. En algunos casos, se tiene un conocimiento teórico, pero se desconoce cómo llevarlo a la práctica.

Sin embargo, también se pone de manifiesto que dar clase con perspectiva de género no es solo analizar contenidos sensibles al género, sino también construir entornos de aprendizaje inclusivos:

“(...) hay grupos, por ejemplo, los grupos prácticos, hay una o dos niñas, entonces a veces ellas también se sienten un poquito retraídas o les cuesta hablar, entonces también acompañarlas y mostrar que son iguales tanto los chicos y las chicas, y cualquiera de las personas tiene derecho a hablar y expresarse, para mí es eso”.

Se señala en bastantes ocasiones la identificación de esta perspectiva con cuestiones ideológicas partidistas, tanto entre profesorado como entre el alumnado, y esto conduce a un rechazo de cualquier cosa que se identifique de esta manera. Ni el estudiantado ni el profesorado son ajenos a la sociedad en la que vivimos y tenemos que tener presente lo perjudicial que esto resulta para la implantación de la perspectiva:

“(...) todavía hay mucha resistencia y mucha, mucha gente piensa que el feminismo es una teoría radical y excesiva. Lo puede pensar explícitamente, o sea, lo puede decir en voz alta, o no lo dice en voz alta, pero hay mucha gente que lo piensa así”.

Con comentarios muy similares nos encontramos también en los grupos focales donde se subrayaba que mucho estudiantado nunca se iba a matricular en un curso que tuviera en su título el término feminismo.

Los resultados obtenidos ante la pregunta de si **incorporan la perspectiva de género en las guías docentes** son muy variadas. Son más las personas que no la incluyen que quienes sí la incluyen. Esto se explica por muy diferentes motivos. En algunos casos, se piensa que basta con que la guía esté escrita con lenguaje inclusivo para decir que está hecha con perspectiva de género. En otros, se sabe que es interesante, pero no se sabe cómo se puede hacer en esa asignatura en concreto. Y, en otros, se cree que no es posible incluirla por motivo de la materia que se imparte.

Se encuentra, en sentido contrario, profesorado más formado en la materia que distingue perfectamente una cuestión y otra, y plantea que, si bien los contenidos concretos del temario no pueden verse con perspectiva de género en ciertas asignaturas, todo lo demás se hace con perspectiva de género y, por lo tanto, la guía está construida con esa perspectiva. También es interesante el caso de personas que imparten asignaturas de carácter instrumental y que dicen que por lo tanto no pueden hacerlo con perspectiva de género, pero que, sin embargo, cuando explican qué es lo que hacen, realmente se observa que su docencia sí tiene esta perspectiva.

Se observan además determinadas vías menos formales para la introducción de la perspectiva, pues hay profesorado que ante esta situación ha encontrado la forma de mantener la perspectiva de género también en las asignaturas en la que no cabe en los contenidos. O bien, profesorado que no es el que elabora la guía, pero imparte la asignatura y que, pese a que en la guía no aparezca esta perspectiva, sí lo está en su docencia.

A la hora de facilitar el que se pueda aplicar la perspectiva en la docencia de las asignaturas, se señala la necesidad de que haya cierta permanencia en los equipos docentes. Si se está continuamente cambiando de asignatura es muy complicado poder ir haciendo las modificaciones necesarias para lograr la implantación de esta perspectiva. Es muy importante tener presente que esto no es un trabajo que se hace de un día para otro, sino que es preciso cierto rodaje en la asignatura. Además, si hay un equipo docente coordinado y responsable donde algunas personas tienen esta sensibilidad, puede ser una forma muy útil de hacer extensiva esta preocupación al resto del equipo.

En sentido contrario, hay también profesorado que no entiende que tenga sentido hablar en estos términos ya que “ya todas las personas somos iguales”:

“¿Qué pongo? ¿Va usted a contemplar perspectiva de género? Voy a tratar a todas las personas por igual. Por lo cual, ¿qué estoy diciendo? Pues que voy a

tratar a todas las que para mí los estudiantes son todos por igual. No tienen ningún tipo de discriminación porque hayan nacido chicos o hayan nacido chicas, o porque luego se hayan cambiado de sexo, si han querido. Me da igual. A mí lo que me interesa es su mente, lo que aprendan, lo que sepan, lo que saquen de mi asignatura, lo que se lleven con ellos de mi asignatura. Y me da igual el sexo que tengan o el género que tengan. No sé si debemos enfocar ahí. Yo enseño lo que enseño, no enseño...”

Sobre la cuestión de la inclusión o no de una competencia específica de género en las guías hay disparidad de opiniones. En algunos casos, al estar ya incluida en sus guías, no lo consideran necesario. En otros, lo consideran acertado siempre que encaje bien con los contenidos de la asignatura. Vuelve a aparecer la idea de que hay asignaturas que pueden verse con perspectiva de género y asignaturas que no. En algún caso, se plantea que puede incluso ser contraproducente, que quizás sea mejor transmitir esas ideas al alumnado sin avisarles de que se van a introducir. De nuevo, aparece así la resistencia de parte del alumnado acerca de estas cuestiones.

Una idea interesante que surge en las entrevistas es que esto se haga desde los Centros y pensando en cada uno de los grados, que no se establezcan las competencias de forma individual:

“(...) quizá sería necesario un planteamiento desde las Facultades para cada grado, para que todas las asignaturas consiguieran abordarla, como si fuese una competencia, una competencia transversal, y como Facultad nos lo propusiéramos como un objetivo, porque es verdad que determinadas asignaturas quizá sean más proclive para poder conseguirlo, para poder trabajarlo, entonces ahí poder trabajarlo dentro de la guía, pero como un proyecto de Facultad”.

Análisis de los grupos focales

Finalmente, el estudiantado manifestó como inquietudes personales cuestiones bastante dispares de las reflejadas por los otros grupos analizados. Desde el propio concepto, que resulta difícilmente comprensible y presenta grandes problemas para su definición:

“Yo creo que tenemos un poco más como el concepto. Pero no la información exacta”. (FExpGAmb3M3)

“No sé cómo explicarlo”. (FExpGAmb3M8)

“(…) la verdad, así no sé qué decirte”. (FEPSGinf1H2)⁴

Hay quienes tratan de definirla de forma más o menos acertada:

“Intentar incluir a todo el tipo de género, supongo que será”. (FExpGAmb3H1)

“Una perspectiva de la igualdad”. (FExpGAmb3M2)

En algunos casos, se centran específicamente en qué significa a la hora de impartir la clase y tratar al estudiantado. La perspectiva de género hace que la enseñanza sea más inclusiva y refuerza la presencia de mujeres y hombres por igual.

Al pensar que la perspectiva de género se limita a saber que todas las personas somos iguales, no acaban de entender que ese sea un contenido que deba darse en el ámbito universitario, ya que piensan, como es natural, que eso debe aprenderse antes. Además, les cuesta ver que cómo concebimos a las personas y si asumimos o no que todas las personas son iguales está condicionando el tipo de ciencia que se ha hecho, y si hasta ahora las mujeres no han sido situadas en el mismo plano, esto condiciona también la ciencia que se ha construido.

En este apartado de conceptualización nos parece interesante recoger también ciertas valoraciones muy negativas que han surgido acerca del feminismo y que pueden condicionar la visión del estudiantado acerca del interés de la perspectiva de género. Esto se ve en afirmaciones como “se difama mucho el tema (refiriéndose al feminismo)” (FCCSSGSocCCPP3M2) o “si tú dices charla feminista, no va a ir nadie. (...) Está muy prostituido el nombre” (FEcoGeco2H1). Estas afirmaciones las hacen tanto estudiantes que consideran falsas estas afirmaciones como estudiantes que están de acuerdo con estas visiones negativas del feminismo.

Con respecto a la identificación de la perspectiva de género en la docencia que reciben, existe cierta uniformidad en cuanto a la opinión de que las **guías docentes** no recogen ninguna información acerca de esta cuestión:

“Yo me suelo leer las guías docentes y en ninguna se menciona nada. Que hemos tenido asignaturas que van muy al tema, que pueden mencionar la igualdad de género, no se menciona ningún lado”. (FExpGAmb3M3)

4 Resulta llamativo que el mismo estudiantado que se muestra incapaz de definir la perspectiva de género, sin embargo, a lo largo del grupo focal habla de lenguaje inclusivo o de micromachismos de modo correcto. Esto puede tener que ver, como veremos más adelante, con la forma en cómo acceden a estos conocimientos y la falta de base teórica.

“Se le da bastante poca importancia a la perspectiva de género”. (FDerEcoG-DerFinM3)

Señalan también como una carencia importante de las guías lo siguiente:

“(…) en las guías docentes de todas las asignaturas, no se ha planteado una falta de asistencia a clase por motivos de género, por violencia de género (…)”. (FCCSSGTraSoc3M)

Subrayan especialmente que no aparezca nada relacionado con esto en aquellas guías que entienden que debían ser más sensibles a estas cuestiones:

“Incluso en asignaturas que su nombre son intervención social, no se aplica nada tampoco de perspectiva de género ni se habla de nada de eso dentro de la misma asignatura”. (FExpGAmb5H5)

En el caso del estudiantado de Ciencias Empresariales, no es crítico con esta ausencia ya que consideran natural que en sus disciplinas no esté presente este enfoque, pues entienden que en asignaturas como matemáticas y contabilidad no tiene ninguna cabida. Algo similar sucede en la Escuela Politécnica Superior.

El estudiantado agradece que en las clases se les hable también de referentes femeninos, sobre todo en ámbitos donde piensan que dominan los varones. Así como que aparezcan las referencias completas de los libros y artículos. Al no aparecer el nombre de pila y debido a la socialización en la que hemos crecido, esto les hace pensar que siempre se está hablando de hombres, aunque muchas veces sean autoras las que están detrás de esos libros y esas teorías.

Respecto a qué sucede en el aula, sin duda un apartado importante sería el uso o no uso del **lenguaje inclusivo**, que es una de las cuestiones que más aparece a lo largo de los grupos focales, observándose una posición mayoritariamente a favor, pero, al mismo tiempo, de denuncia de su no utilización por parte de gran parte del profesorado.

Otro tema interesante que se subraya es el **trato diferenciado hacia los estudiantes y las estudiantes** en el aula. En los grupos se muestra un absoluto rechazo hacia bromas inapropiadas hacia las estudiantes que, según dicen, en ocasiones se dan en el aula. Como ejemplos, se señalan:

“Contesta tu hija” refiriéndose a las mujeres del aula y como burlándose de ellas. (FExpGAmb3M8)

“Y luego chistes de bromas, del tipo, venga las chicas iros a fregar, ah no no, lo he dicho de cachondeo”. (FExpGAmb3M8)

En el caso de titulaciones feminizadas, se señala el hecho de que son más valoradas las intervenciones de los estudiantes hombres. Incluso los varones son conscientes de que su carrera profesional va a ser más exitosa que la de sus compañeras.

Con respecto a las **asignaturas**, ponen de manifiesto que en muchas ocasiones los contenidos dependen del planteamiento del profesorado, y en muchos casos no aparece bien integrada en la asignatura, sino como un tema o un apartado final sobre las mujeres como algo extra. Se quejan también de que las asignaturas en la que más claramente está la perspectiva de género suelen tener carácter optativo, por lo que mucho estudiantado no la cursará porque puede no elegirla. Señalan que sería interesante que las asignaturas con esta perspectiva estuvieran en los cursos iniciales, ya que en ocasiones se les pide que hagan trabajos con perspectiva de género cuando no se les ha explicado con anterioridad en qué consiste esto.



¿Qué podemos concluir del análisis realizado?

Si bien de un tiempo a esta parte la investigación con perspectiva de género está teniendo un desarrollo muy importante, la docencia ha experimentado un cierto estancamiento. Por un lado, el diseño de los nuevos grados en el Espacio Europeo de Educación Superior implicó que de una forma u otra se tuviera en cuenta la perspectiva de género y en los planes de estudio se tuvo que hacer mención a ella y, por otra, como hay un convencimiento entre el profesorado acerca de que todos y todas somos iguales, se da por supuesto que actuamos de ese modo también en nuestras aulas. Sin embargo, el que en un plan de estudio se recoja una competencia que reivindique la igualdad de hombres y de mujeres y que tengamos la convicción de que esto sea así, no significa que estas ideas permeen los planes de estudio, las guías docentes y las dinámicas de las clases.

Tras analizar la implantación de la perspectiva de género en la docencia en los grados en la Universidad Pablo de Olavide (OG1) y tras conocer las percepciones y las demandas por parte del alumnado y el profesorado sobre esta cuestión (OG2) a través de los grupos focales y de las entrevistas, concluimos que queda aún mucho trabajo por hacer. Si bien el esfuerzo realizado por el profesorado y los diferentes cursos y programas lanzados por los sucesivos equipos de gobierno ha ayudado a que haya una importante concienciación entre algunos segmentos de profesorado –hay que tener presente que debido a las temáticas sobre las que se trata y a los temas sobre los que se investiga esta es mayor en unos Centros que en otros–, es importante que se siga profundizando para conseguir que toda la universidad sea sensible a las cuestiones del género en el ámbito de la docencia y que este enfoque se tenga presente de forma natural, especialmente en el diseño de nuevos títulos.

La perspectiva de género permite visibilizar la posición de las mujeres con respecto a los hombres, identificar los factores de desigualdad en los distintos ámbitos, sus causas y el impacto que tienen sobre hombres y mujeres, y planificar acciones que permitan acabar con estas desigualdades para alcanzar así la igualdad efectiva.

En este trabajo se ha detectado un **primer problema de desconocimiento, tanto entre el profesorado como el alumnado, acerca de qué significa la perspectiva de género**. Esto explica que haya profesorado que está convencido de que ya imparte sus asignaturas con perspectiva de género, cuando no es así, y de que otra parte del profesorado diga que en sus asignaturas no se puede llevar esto a cabo, cuando tampoco es así. Un ejemplo del primer caso sería el de aquellas personas que entienden que la perspectiva de género se agota con el empleo de un lenguaje no sexista. Utilizar en las guías docentes y en el aula los términos «alumnado» y «profesorado» y no «alumno» y «profesor» forma parte de impartir docencia con perspectiva de género, pero no basta con hacer eso para poder afirmar que se da clase con dicho enfoque. Un ejemplo del segundo caso lo encontramos en el profesorado que habla de átomos, torbellinos o de técnicas instrumentales donde –según explican– no hay cabida para hablar ni de sexo ni de género. Aunque los átomos no tengan sexo, el estudiantado que está sentado en el aula sí lo tiene y, siendo así, es imprescindible que tengamos presente este enfoque para luchar contra la desigualdad y colaborar en la formación de una ciudadanía comprometida. Y, además, aunque los átomos no tengan sexo, sí lo tuvieron las personas que los estudiaron, y acercar al estudiantado a figuras como Maria Goeppert Mayer –esa “madre de San Diego que ganó el premio Nobel”- o a Lise Meitner –esa “nueva Marie Curie” que mereció un Nobel que nunca recibió–, es también docencia con perspectiva de género.

Como hemos visto a lo largo del trabajo, la incorporación de esta perspectiva en la docencia implica: 1) Contenidos sensibles al género; 2) Referencias equilibradas por sexo; 3) Entornos de aprendizaje inclusivos; 4) Metodologías docentes sensibles al género y 5) Metodologías evaluativas sensibles al género (AQU, 2019: 19). Tras los grupos focales y las entrevistas hemos detectado que en la mayoría de los casos la incorporación de este enfoque se reduce a los dos primeros y en algunos casos también al tercero, pero entendiéndolo solo como el uso de un lenguaje inclusivo. Así pues, hay un problema de desconocimiento de lo que significa y supone aplicar la perspectiva de género en la docencia. Todas las asignaturas pueden incluir la perspectiva de género, aunque su profundidad varíe entre las distintas áreas de conocimiento y entre las diferentes asignaturas

de cada titulación. Hacer consciente de esto a todo el profesorado es una tarea fundamental en la Universidad.

Frente al debate entre asignaturas específicas de género versus un enfoque transversal de género en todas las asignaturas no parece existir ninguna disyuntiva en el contexto actual. Han de convivir ambas tendencias. En los grados puede y debe haber asignaturas específicas de género cuando sea necesario y, al mismo tiempo, todas las asignaturas deben ser diseñadas y planificadas teniendo presente dicha perspectiva. Si bien nuestro estudio muestra que las asignaturas con potencial perspectiva de género se concentran en la Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Experimentales, estamos convencidas de que es posible trasladar esta perspectiva también al resto de los grados y al resto de las Facultades.

En muchos casos este enfoque no se aplica por falta de formación. Ha sido continuo entre el profesorado el reconocimiento de no saber cómo pueden construir sus asignaturas para que sean sensibles al género. En la gran mayoría de los casos las personas que no lo hacen dicen no saber cómo pueden hacerlo en sus asignaturas y estarían dispuestas a recibir formación para hacerlo de la mejor forma posible. Declaraciones como “yo explico X, si me dices cómo eso se puede explicar con perspectiva de género, yo lo hago” han aparecido de una forma u otra en entrevistas a profesorado de todos los Centros de la UPO. Como bien dice uno de los informantes “igual que no hemos sido nativos digitales y hemos tenido que alfabetizarnos digitalmente, no somos nativos desde la perspectiva de género y tenemos que alfabetizarnos”. Si bien el profesorado está sensibilizado a nivel teórico e ideológico, materializar todo esto en una guía no siempre es fácil. Es importante trabajar en las competencias de género de profesorado de forma que tengan la capacidad para reconocer las perspectivas de género en sus campos de trabajo. Debemos tener presente que en las competencias de género intervendrían elementos cognitivos, actitudinales y habilidades (Donoso Vázquez, Montané y Pessoa de Carvalho, 2014: 164).

La necesidad de formación del profesorado es una de las principales conclusiones a la que se llega tras el análisis realizado, como ya señalaban Caro González, Guarinos y Cobo-Durán (2021). Esta formación permitirá que la perspectiva de género se inserte en la docencia de forma natural, sin estereotipos aprendidos que producen un rechazo y que no se corresponden con la realidad de lo que supone integrar el enfoque de género en la docencia. Resulta, además, llamativo el hecho de que se señala por parte del profesorado lo relevante

de la formación recibida entre sus pares, esto es, se subraya la importancia de aprender de las experiencias previas de las personas que forman parte de su área o lo que han escuchado en la docencia diseñada específicamente para su área de conocimiento. La comunicación informal también puede suponer un importante aliciente: la charla con compañeros y compañeras de asignaturas o de áreas, en ocasiones, se ve como una manera más efectiva de lograr los conocimientos precisos que la formación reglada. Consideramos que es importante tener presente las áreas de conocimiento a la hora de diseñar la formación.

No obstante, es importante tener en cuenta que no siempre es factible acceder a esta formación. La carga de trabajo que tiene el profesorado es un importante hándicap que dificulta esta formación. Es preciso, por tanto, trabajar también en el diseño para facilitar que todo el profesorado tenga acceso a esta formación de manera que sea útil para el profesorado implicado y que responda a las necesidades y que, al mismo tiempo, no suponga un despilfarro del dinero público por la escasa asistencia de profesorado. Precisamente las personas que más suelen ir a estos cursos y que más conciencia tienen de sus lagunas y de sus limitaciones en este ámbito suelen ser las más formadas. Es importante que las personas menos concienciadas comiencen a percatarse de la necesidad y prioridad de la materia. Como nos recordaba Platón en el *Menón*, es preciso ser conscientes de nuestra ignorancia para poder salir de ella. La pregunta nunca puede surgir de la pura ignorancia porque acerca de lo que no sé nada, no puedo hacer preguntas. Por todo ello es necesaria una tarea de sensibilización previa a la oferta de la docencia sobre todo en aquellas áreas y Centros que hasta ahora han sido más reacios a la introducción de este enfoque precisamente por considerar que no lo necesitan, o bien porque ya lo hacían, o bien porque consideran que no tiene sentido en su ámbito de trabajo.

La comunicación informal también puede suponer un importante aliciente: la charla con compañeras y compañeros de asignaturas o de áreas, en ocasiones, se ve como una manera más efectiva de lograr los conocimientos precisos que la formación reglada. El estudiantado también en ocasiones busca fuera de las aulas de grado esta docencia, que en ocasiones pueden recibir del mismo profesorado, pero fuera del marco reglado.

Otro elemento que se pone de manifiesto es pensar que la perspectiva de género se reduce a que el estudiantado sepa que hombres y mujeres han de tener los mismos derechos. Al entenderlo así, se duda de que sea esta una misión de la Universidad porque se defiende, no sin razón, que debería ser un contenido que se transmita antes. Esto se explica porque hay una confusión de planos. No

se trata solo de que entendamos que todas las personas somos iguales, sino que construyamos el conocimiento de acuerdo con esto. Sin duda en la enseñanza primaria y secundaria deberían estar presente estos valores y los contenidos deberían estar contruidos de acuerdo con estos principios. Este desiderátum es evidente que no se ha conseguido y que sigue habiendo trabajo por hacer, pero aun cuando fuera así, sigue habiendo una responsabilidad por parte de la Universidad. La injusticia epistémica sobre las mujeres, dominante en una sociedad androcéntrica, ha permeado también en todos los ámbitos académicos y es necesario ser conscientes de eso para problematizar cómo se ha construido la ciencia y cómo la estamos construyendo. Aun cuando llegaran a las aulas universitarias un estudiantado absolutamente convencido de la igualdad de los sexos/géneros, si se acercan a la tradición científica que nos ha conformado centrándose solo en los resultados y no viendo también los procesos, cómo se ha construido esa ciencia, acabarían construyendo una ciencia patriarcal que no colaborará en la creación de una sociedad más igualitaria (Durán, 2000: 122-123).

Hay también entre el profesorado y el alumnado un segmento que confunde la perspectiva de género con una cuestión partidista, política y/o ideológica, entendido el término en un sentido negativo. En estos casos es preciso una tarea de sensibilización a través de información y formación. Es importante que se sea consciente de qué estamos hablando. Se trata de una cuestión de justicia social, de derechos humanos y de construir una ciencia sin personas excluidas, una ciencia en la que todos y todas podamos participar tanto a la hora de plantear las preguntas como a la hora de buscar las explicaciones. No se trata de privilegiar a nadie, no se trata de dar más derechos a nadie. De lo que estamos hablando es de dar un trato equitativo para todas las personas. Y no basta con decir que ya tenemos en el aula el mismo número de mujeres que de hombres, y que cada vez más el profesorado es paritario ya todo está solucionado. Aunque las mujeres hayan llegado a las bibliotecas, a las universidades y a los laboratorios, si seguimos haciendo la ciencia que se ha hecho hasta ahora, sin problematizarla, sin formular nuevas preguntas, sin sacar a la luz los sesgos de género... seguiremos construyendo una ciencia androcéntrica. Esto, que en el ámbito de la investigación cada vez está más presente, resulta más difícil admitirlo y aplicarlo dentro del aula.

No podemos obviar que esta tarea va a resultar más fácil en unos estudios que en otros, pero se observa una demanda entre el alumnado de seguir avanzando en estas cuestiones, especialmente en aquellas titulaciones que ya reciben formación en género, pues justamente en las titulaciones en que no existe prácticamente formación, el alumnado tampoco detecta esta necesidad.

Si bien en la mayoría de los casos las personas consideran aceptado y necesario el empleo de un lenguaje inclusivo, se ha detectado, sobre todo en el profesorado, pero también entre el estudiantado de algunos Centros, cierto rechazo hacia este, que en algunas ocasiones ha sido motivo de bromas e incluso de quejas. Trabajar en esto es muy importante. Asimismo, es importante ayudar al profesorado que le parece interesante y necesario y que tienen dificultades para aplicarlo en el ámbito escrito, pero sobre todo en el ámbito oral. En los Centros en los que hay una mayor conciencia y que se ha tratado de reflejar en las guías docentes se han dado cursos específicos sobre esta cuestión.

La falta de referentes femeninos ha sido señalada tanto por el estudiantado como por el profesorado, especialmente en lo que se refiere a referencias bibliográficas, cuyo sistema tradicional, las normas APA, invisibiliza el sexo de la persona autora.

La escasa presencia de Proyectos de Innovación Docente con perspectiva de género en los últimos años (2,74% en 2016-2017 fue la tasa más baja y 16,43% en 2021-22 fue la más alta) hace pensar que las convocatorias de estos proyectos pueden ser una buena oportunidad para seguir profundizando en la inserción de la perspectiva de género en la docencia.

Hay que poner de relieve cómo existe un consenso generalizado en cuanto a la problemática asociada a la incorporación del enfoque de género en la docencia: esfuerzo excesivo, cansancio, desánimo, sentimiento de soledad, desconocimiento de la forma como se deben abordar algunos problemas... Es reiterada la sensación de sentir soledad y poco reconocimiento a pesar de la labor realizada. Esto hace pensar que sería interesante construir redes entre estas personas que sirvan de apoyo y que ayuden a buscar formas de trabajo sinérgicas. Asimismo, resulta básico que se establezcan incentivos que premien tanto al profesorado como a los Centros que muestren un compromiso continuo en esta tarea. Es reiterada la sensación de soledad y poco reconocimiento a pesar de la labor realizada.

No queremos dejar de resaltar el caso de la Facultad de Ciencias del Deporte y el caso de la Escuela Politécnica Superior por sus peculiaridades. Se imparten en ambos Centros unos estudios con muy baja presencia femenina. En la EPS, de 289 estudiantes, 34 son mujeres y 255 hombres, y en la Facultad de Ciencias del Deporte, de 610, 121 son mujeres y 489 son hombres (Universidad Pablo de Olavide, 2022: 26). Si miramos los datos del personal docente, los resultados son muy similares. Si bien no se trata de un problema en absoluto

solo de nuestra Universidad, sino que refleja lo que sucede en estos estudios también en el resto del territorio nacional, entendemos que es importante pensar formas de actuar específicas para ayudar a estos Centros. El profesorado y las personas responsables de estos grados sí son muy conscientes de que hay un problema en esta infrarrepresentación de las mujeres y realizan actividades con el fin de acrecentar el número de mujeres entre su alumnado.

Finalmente, una vez realizado el análisis, parece claro que es necesario actuar en distintas líneas de formación, pero también de sensibilización, para transmitir que se trata de cuestiones de Derechos Humanos y, dada nuestra responsabilidad social como Universidad, es esencial trabajar hacia una docencia que refleje esta sensibilidad. Para ello, la Universidad se debe comprometer con este trabajo, facilitando que las guías docentes se puedan construir de acuerdo con este enfoque, ayudando y premiando al profesorado y a los Centros que se esfuerzan por trabajar en esta línea y ofertando al profesorado y al estudiantado formación variada que les ayude en este camino.



Recomendaciones para seguir avanzando

El objetivo fundamental de esta guía, junto a mostrar el diagnóstico de la situación de la Universidad Pablo de Olavide, no es otro que el de ofrecer herramientas, propuestas y opciones que permitan avanzar hacia una Universidad que permita facilitar el proceso de adaptación de su docencia a una docencia más inclusiva y con enfoque de género. Para ello, se proponen las siguientes líneas en las que es oportuno trabajar.

1. **Formación del profesorado:** La sensibilización y la formación del profesorado es clave. En este marco nos gustaría remarcar diferentes tipos de formaciones teniendo presente las distintas necesidades del profesorado.
 - a. **Organización de talleres genéricos de iniciación acerca de la docencia con perspectiva de género:** Estos talleres estarían enfocados exclusivamente al profesorado no familiarizado con esta perspectiva, para tratar de sensibilizar acerca de la importancia y facilitarles las razones que hacen necesario tenerla presente en la docencia. En estos talleres podría participar profesorado de todas las áreas de conocimiento, lo que facilitaría una mayor asistencia. Es muy importante que la persona que se encargue de la docencia tenga presente quién es el público que la va a escuchar, para evitar situaciones de decepción por parte de asistentes.
 - b. **Organización de talleres genéricos acerca de la docencia con perspectiva de género.** Analizar entornos de aprendizaje inclusivos o metodologías docentes o evaluativas sensibles al género es fundamental y son los campos más desconocidos por el profesorado. Estos talleres, al menos de forma inicial, se pueden ofertar para todo el profesorado sin hacer distinciones por áreas ni por Centros.

- c. **Curso 0 sobre docencia con perspectiva de género** para todo el profesorado de nuevo ingreso en la UPO.
- d. **Organización de talleres específicos.** Son necesarios también talleres donde las personas se reúnan de acuerdo con sus áreas y con la docencia que imparte en sus asignaturas. Consejos que pueden ser muy útiles para una persona que imparte Derecho Penal puede tener muy poca utilidad para la persona que explica Econometría o para la que explica Lengua Española, y cuando se van a tratar cuestiones de contenidos es mejor que la organización se haga por áreas. Es muy importante que estos talleres establezcan como uno de sus objetivos la revisión desde esta perspectiva de todas las guías del profesorado que participe en él, de forma que la celebración de cada uno de estos talleres supondría un número de guías ya revisadas. Sería necesario contar con una batería de profesorado formado en esta perspectiva de todas las áreas para impartir esta docencia.
- e. **Talleres para facilitar el uso del lenguaje inclusivo entre el profesorado.** Se facilitarían consejos y recomendaciones para la redacción de las guías y los documentos, de forma más sencilla, y se enseñaría como hacer uso de forma fácil de un lenguaje inclusivo dentro del aula. Esto supone un esfuerzo para el profesorado que sienten que les cuesta mucho y que economizan mal el lenguaje cuando tratan de hacerlo. La formación puede ayudar a que el uso se vaya haciendo más espontáneo. Estos talleres estarían abiertos a todo el profesorado sin distinción de áreas ni de Centros.

2. **Formación del alumnado en perspectiva de género.**

- a. **Curso 0 sobre perspectiva de género para el estudiantado de primero.** Se impartiría a todo el estudiantado en primero en todos los grados. Se les explicarían una serie de conceptos básicos (androcentrismo, brechas de género, ceguera de género, construcción social del género, equidad de género, estereotipos de género, feminismo, género, indicadores de género, interseccionalidad, lenguaje no sexista, violencia de género...) que les ayude a entender la importancia de este enfoque y que les permita poner en cuestión ideas previas con las que llegan que tienden a reducir esto a una cuestión ideológica y partidista que nada tiene que ver con los derechos humanos.
- b. Búsqueda de canales mejores para entrar en contacto con el estudiantado. Tanto desde los distintos Centros como desde la Oficina para la Igualdad

se hacen muchas actividades en esta línea, pero parece que no se consigue llegar hasta el alumnado. Sería importante revisar esta cuestión y ver de qué forma podemos hacer accesible al estudiantado toda la formación en este campo que de forma continua se ofrece en la UPO.

3. **Formación del PAS.** Es importante que los procesos, las comunicaciones con la comunidad universitaria, etc. también se diseñen desde una perspectiva de género. La sensibilización y la capacitación a través de cursos ad hoc por áreas específicas, que respondan a sus necesidades, o genéricos como la utilización de un lenguaje inclusivo, también es esencial para que la filosofía permee en toda la comunidad universitaria.
4. **Introducir entre los indicadores de financiación de los Centros el compromiso de los mismos con la igualdad de género.** Es importante establecer incentivos para que las personas y los Centros que están trabajando en esta línea tengan reconocimiento a sus compromisos y continúen en esta línea de trabajo.
5. **Introducir la docencia con perspectiva de género como una variable objeto de evaluación en el marco del programa Docentia.** Es importante que, si se considera que es necesario e importante, también se valore internamente, lo cual puede servir como incentivo para el profesorado.
6. **Establecimiento de una red informal de profesorado y cargos que trabajen en este campo en los distintos Centros.** Su finalidad sería buscar mecanismos que permitan el establecimiento de sinergias en el trabajo que se está haciendo y contar con personas de apoyo ante las dificultades que van surgiendo. Solo entrarían aquellas personas que deseen hacerlo y en ningún caso el ocupar un determinado cargo implicaría la obligatoriedad de formar parte de la red.
7. **Revisión del modelo de las guías docentes con perspectiva de género.**
 - a. Introducir en la guía docente un apartado que ayuda a que el profesorado tenga que pararse a pensar acerca de la inserción de esta perspectiva en su docencia⁵. Es importante que esto no se reduzca a añadir una coletilla

5 En la Facultad de Ciencias Experimentales, tras un proyecto de innovación docente, el profesorado que participó en él introdujo el siguiente texto: "Capacidad para desarrollar la sensibilidad y actitud crítica para identificar desigualdades de género, especialmente en la investigación científica, en el reconocimiento de modelos femeninos en la investigación científica y fuentes bibliográficas y en el uso del lenguaje no sexista".

sin más para cumplir con lo establecido sin que esto suponga un cambio en la forma como se imparte la docencia. Como sabemos, las guías no siempre las hace la persona que imparte la asignatura.

- b. Preparar un documento muy sencillo donde se explique qué es la perspectiva de género en la docencia universitaria y qué elementos se deben tener presente en la redacción de la guía. Debería tener ejemplos y no debería tener una extensión de más de un folio.
- c. Fomentar y recomendar el empleo del sistema de citas Chicago (o el APA+Género) frente al sistema APA hasta ahora generalmente usado. El estilo Chicago recoge el nombre de pila completo y permite saber si se trata de un hombre o de una mujer a quien se atribuye la autoría. Sería deseable modificar todas las guías en este sentido, pero entendemos que sería una labor a largo plazo si no se consigue algún modo de hacerlo sin que recaiga como una carga extra de trabajo para el profesorado.
- d. Introducir en las guías docentes de todos los grados la instrucción existente sobre la necesaria adaptación curricular para las víctimas de violencia de género.
- e. Considerar en el diseño de las nuevas titulaciones y en las revisiones de las actuales el tener en cuenta resultados de aprendizaje en la línea de género. Esto se debería hacer en diálogo con los Centros y con las Direcciones Académicas de los Grados.

8. Creación de un cuestionario sencillo para valorar si se ha aplicado la perspectiva de género en las guías docentes⁶. No se trata de un todo o nada. Se trata de dar poco a poco pasos para conseguir unas guías cada vez más sensibles en este campo. Las preguntas podrían ser de este tipo:

- a. ¿Se ha empleado un lenguaje inclusivo y no sexista?
- b. ¿Se han incluido competencias específicas de género?
- c. ¿Se ha presentado una bibliografía equilibrada entre hombres y mujeres con los nombres de pila completos para que se pueda valorar la aportación de autores y autoras?

6 Esta idea surge a partir de la lista de verificación creada por la Universidad de Deusto (2022: 72-73) para analizar y valorar las acciones con perspectiva de género que se realizan en clase.

- d. ¿Se ha realizado una reflexión sobre la disciplina desde la perspectiva de género?
 - e. ¿Se han ideado estrategias participativas que fomenten que los alumnos y las alumnas participen de forma similar?
 - f. ¿Se han realizado pruebas de evaluación diversificadas?
9. **Premios para las mejores guías con perspectiva de género.** Plantear un premio de este tipo puede ser una buena forma de que las personas se comprometan en esta línea. Las guías ganadoras pueden además servir de modelos para el resto del profesorado. Debería haber al menos una guía ganadora por cada Centro. Sería interesante si se pudieran publicar estas guías como modelos.
10. **Institucionalizar de alguna forma las actividades que hace el profesorado para dar a conocer la perspectiva de género tanto en la universidad como fuera.** En torno al 11 de febrero por el Día de la Mujer y de la Niña en la ciencia y al 8 de marzo Día Internacional de la Mujer, el profesorado realiza muchas acciones de difusión tanto en la UPO como en centros de primaria y de secundaria. Sería interesante que estas actividades se reconozcan como actividades de difusión de la misma forma que se hace en La Noche Europea de l@s investigador@s.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Alba y Lombardo, Emanuela (2016). Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education, *European Political Science*, 15 (3), pp. 292-302. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1057%2Feps.2015.77>
- AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Arias-Rodríguez, María Alicia, Fernández-Sánchez, Andrea, y Lorenzo-Castiñeira, Juan José (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación. En Ángeles Rebollo y Alicia Arias. *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 15-50). Dykinson.
- Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas –Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), pp. 7-31. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bas Peña, Encarna, Pérez de Guzmán, Victoria, y Máurandi López, Antonio (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), p. 51. Recuperado de: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67303>
- Bas Peña, Encarna, Pérez de Guzmán, Victoria, y Vargas Vergara, Montserrat (2014). Education and gender: training social educators. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (23), pp. 95–120. Recuperado de: https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05
- Bernabeu Tamayo, María Dolors, Ion, Georgeta, y Feixas Condom, Mònica (2016). Academic Expertise as a Visibility Factor of University Teachers: A Gender Perspective Study. *EDUCAR*, 52(2), pp. 225–242. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.665>

- Bernárdez Rodal, Asunción. (2017). The feminist university studies with a gender perspective in Spain (2010-15). *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), pp. 45–61. Recuperado de: <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.45-61>
- Blázquez-Vilaplana, Belén (2021). La perspectiva de género en el máster de profesorado: estudio de caso en la especialidad de formación y orientación laboral. En Ángeles Rebollo y Alicia Arias. *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 83-107). Dykinson.
- Caro González, Francisco J., Guarinos, Virginia y Cobo-Durán, Sergio (2021). Gender competences in undergraduate studies in Spanish public universities. Case study of the University of Seville. *Journal for Multicultural Education*, 15 (4), pp. 358-373. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0057>
- Díaz Martínez, Capitolina y Dema Moreno, Sandra (2013). Las mujeres y la ciencia. La escasez de mujeres en la Academia. Un caso de histéresis social, *100ncias@uned. Facultad de Ciencias*, (6), pp. 149-156.
- Donoso-Vázquez, Trinidad, Montané, Alejandra y Pessoa de Carvalho, María Eulalia (2014). Género y Calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 157–171. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Durán, María Ángeles (1980). El renacimiento que vivimos hoy. En María Ángeles Durán (2000). *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Madrid: Cátedra Feminismos.
- Escrig Gil, Gemma, Ortí Porcar, María José y Sales Boix, Anna (2020). *Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de grado de la Universitat Jaume I*. Fundación Isonomía-Universitat Jaume I.
- Gómez Carrillo, Victoria Del Rocío, Tójar Hurtado, Juan Carlos, y Mena Rodríguez, Esther (2021). Analysis of the perception of language with a gender perspective in university students. *Prisma Social*, (32), pp. 374–420. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/2503974621>
- Gutiérrez-Mozo, María-Elia, Parra-Martínez, José, y Gilsanz-Díaz, Ana (2020). Mainsreaming a Gender Perspective into the Management of Infrastructures. The Case of Alicante University Campus. *Ciudad y Territorio-Estudios Territoriales-CyTET*, 52(203), pp. 103–120. Recuperado de: <https://doi.org/10.37230/CyTET.2020.203.09>

Haraway, Donna (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra y Universitat de València, 1995, pp. 313-346.

Harding, Nancy (1986). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.

Lagarde, Marcela (1996). La perspectiva de género. En *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas, pp. 13-38.

Ley 12/2007 de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. BOJA núm. 247, de 18/12/2007, BOE núm. 38, de 13/02/2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/12/con>

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. BOJA núm. 247, de 18/12/2007, BOE núm. 38, de 13/02/2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/13/con>

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE núm. 131, de 02/06/2011. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/06/01/14/con>

Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313, de 29/12/2004. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>

Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE núm. 71, de 23/03/2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23/03/2023. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>

Martínez Lirola, María (2022). Didactic proposal framed in education with gender perspective in university teaching. *Encuentro-Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (30), pp. 3–22. Recuperado de: <https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1929/1120>

Menéndez Baena, Ana Belén (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado en la Universidad de Cádiz*. Recuperado de: <https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2018/09/An%C3%A1lisis-PG-UCA-2-copia.pdf>

- Menéndez Menéndez, María Isabel (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4981123>
- Mora, Enrico, y Pujal, Margot (2016). The aims of higher education from gender perspective. *Convergencia-Revista de Ciencias Sociales*, 23(70), pp. 143–176. Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/4159>
- Navarro-Astor, Elena, Guardiola-Víllora, Arianna, y Basset-Salom, Luisa (2017). Universitat Politècnica de València's Faculty from a gender perspective. *Feminismo/s*, (29), pp. 243–277. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.10>
- Noguer-Juncà, Ester, y Crespi-Vallbona, Montserrat (2021). Gender Perspective in University Education: The Case of Bachelor's Degrees in Tourism in Catalonia. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences-RIMCIS*, 10(2), pp. 81–111. Recuperado de: <https://doi.org/10.17583/rimcis.8156>
- Raya-Diez, Esther, y Montenegro Leza, Sofía (2021). Gender perspective and Social Work: Undergraduate or postgraduate proceedings in G-9 universities. *Investigaciones Feministas*, 12(2), pp. 343–357. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/infe.72337>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE núm. 233, de 29/09/2021. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Rebollo Catalán, Ángeles, y Arias Rodríguez, Alicia (2021). Hacia una docencia sensible al género en la educación superior. *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*, pp. 1-615.
- Resa Ocio, Ainhoa (2021). Gender equality training in Primary Education degrees. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), pp. 13–27. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Tomàs, Marina, Castro, Diego, y Durán, María del Mar (2012). Approach to a Visibility Analysis Model in University from a Gender Perspective. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), pp. 141–155.

- Universidad de Deusto (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Valencia (2010). *Igualdad y perspectiva de género en los títulos de grado implantados en la Universitat de València*. Unitat D'Igualtat Universitat de València. Recuperado de: https://www.uv.es/igualtat/microinformes/igualtat_titols_grau.pdf
- Universidad Pablo de Olavide (2022). *III Plan Estratégico para la Igualdad de Género*. Recuperado de: <https://www.upo.es/upsc/igualdad/plan-de-igualdad/>
- Verge, Tania y Cabruja, Teresa (2017). *La perspectiva de gènere a la docència i a la recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives'Universitats. Col·lecció Política Universitària. Recuperado de: <https://www.vives.org/book/perspectiva-de-genero-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>
- Zugaza Goienetxea, Uxue, Del Hoyo Moreno, Idoia, Ureta García, Miriam, Ahedo Gurrutxaga, Igor, y Amurrio Vélez, Mila (2019). The inclusion of the gender perspective in the University of the Basque Country: Diagnoses and proposals. *Revista de Estudios Empresariales-Segunda Época*, (2), pp. 25–48. Recuperado de: <https://doi.org/10.37230/CyTET.2020.203.09>



UNIVERSIDAD
PABLO DE OLAVIDE
SEVILLA

Delegación del Rector para
la Igualdad de Género