

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD EN PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Marina Barba Dávalos y Nieves Hernández-Romero

1.- INTRODUCCIÓN

La necesidad de la formación en igualdad en todos los niveles educativos, incluyendo el superior, está respaldada por la legislación española desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en cuyo título primero, artículo cuarto se explicita: “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”; y por la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres que también regula el ámbito de la educación superior. De nuevo, la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incide en: “Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación [...] Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres”. Más recientemente, el compromiso alcanzado por los principales líderes mundiales el 15 de septiembre de 2015 y reflejado en la denominada Agenda 2030 destina el quinto objetivo de desarrollo sostenible a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Sin embargo, a pesar de que se contemplan en el marco legal, de manera explícita o transversal, contenidos relacionados con la igualdad, a lo largo de los años se suceden las publicaciones científicas que destacan que esta temática no se concreta en la docencia universitaria (Romero y Abril, 2008; Ventura, 2009; Anguita y Torrego, 2009; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Aguilar-Ródenas, 2013; Ballarín, 2013; Verge y Cabruja, 2017; Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, entre otros).

La priorización de otras demandas surgidas a partir de la crisis económica de la primera década del siglo XXI (Lombardo y León, 2014), la negación a considerar la formación en género e igualdad tan imprescindible como cualquier otro tipo de conocimiento (García Lastra, 2017) o la dificultad para comprender

qué significa integrar la perspectiva de género (Lamas, 2007) son algunos de los motivos que explican su ausencia en la docencia universitaria.

Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) justifican la inclusión de la perspectiva de género en los estudios universitarios con tres argumentos: porque el saber es acientífico y ampliar sus límites con conocimientos de género e igualdad contribuye al mejor desarrollo social y personal; porque desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la declarada intención de desarrollar Europa desde la educación superior no podría entenderse esta evolución si se prescindiera de los estudios de género; y porque es la manera de materializar la contribución científica ya que, si bien se constata la ausencia generalizada de la perspectiva de género de forma concreta en asignaturas de los distintos grados, es innegable la proliferación, desde la universidad, de actividades al respecto: conferencias, jornadas, cursos puntuales para docentes y/o estudiantes (cfr., entre otros, Rosal y Rubio, 2018), creación de institutos, seminarios, publicaciones, grupos de investigación (García Lastra, 2017) o másteres centrados en género.

En este sentido, las universidades han publicado distintos planes y guías de igualdad, más o menos amplias, para la convivencia y la docencia (ver, por ejemplo, Universidad de Alcalá, 2020; Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019; Universidad de Deusto, 2021), pero su aplicación práctica es heterogénea. Entre estas iniciativas se pueden citar las guías para la docencia universitaria con perspectiva de género publicadas por Xarxa Vives d'Universitats para distintos grados, entre ellos los de educación y pedagogía (Rifá, 2018), con propuestas y ejemplos concretos para ello.

Estos esfuerzos son encomiables, pero quedan lejos de las universidades europeas o norteamericanas donde se pueden cursar grados en género desde finales del siglo pasado: París, Oxford, Heidelberg, Harvard, Columbia, Brown, Yale, Michigan, Cornell, Princeton, Concordia, Toronto, Western Australia, Utrecht, Dublín, Lancashire, Oakland, New Jersey, Illinois, San Francisco, Washington o Sídney. En el curso 2010-2011 empezó a impartirse el primer y único grado en igualdad de género en el estado español en la Universidad Rey Juan Carlos, que se extinguió en 2014, de manera que, en el marco de las titulaciones oficiales, para optar a estudios de género o políticas de igualdad actualmente existen dos opciones: cursar un máster o acceder a los estudios

enmarcados en la Formación Profesional (Nuño y Álvarez, 2017). Los numerosos institutos, observatorios o cátedras de género creadas en las diferentes universidades, al no tener la atribución competencial propia de los departamentos, no pueden intervenir en la docencia reglada para introducir el género en el currículum.

Esta situación es especialmente relevante en la formación de futuras y futuros docentes y ya fue denunciada en 2004 por el Instituto de la Mujer. Si en los planes de estudios de los grados de educación no se contemplan asignaturas de esta índole, el alumnado no percibirá los contenidos de género como algo significativo y sustancial (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Una realidad que avala la necesidad de formación en igualdad en los estudios de magisterio son las investigaciones sobre el grado de sensibilización y conocimientos de las y los docentes en activo. La escasa formación al respecto, las lagunas en conocimientos teóricos y prácticos y la necesidad de incluir la perspectiva de género en la formación inicial y continua del profesorado se ha destacado frecuentemente.

Concretando algo más, Rodríguez *et al.* (2020) realizaron un sondeo entre 203 docentes de distintas etapas educativas que habían participado en unas jornadas de formación sobre igualdad de género y prevención de la violencia de género, celebradas en Murcia en 2018. En cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en su formación, el 53% de las mujeres y el 30% de los hombres afirmaron no haber recibido ninguna, lo que muestra, además, la diferente percepción al respecto que se tiene según el sexo. Más del 40%, por otra parte, considerarían necesaria la presencia de una persona especialista en su entorno laboral para poder asesorar sobre el tema. En cuanto a las medidas que se deberían llevar a cabo para una educación en igualdad, la más relevante fue la formación del profesorado acerca de esta cuestión.

En el estudio de Aristizabal *et al.* (2018), aplicando cuestionarios a 419 docentes y 51 componentes de equipos de dirección y grupos de discusión con profesorado y representantes del alumnado de centros de etapas educativas no universitarias de Vitoria-Gasteiz, se plantea, entre otras cuestiones, la importancia que otorgan a la coeducación, la percepción sobre la necesidad de formación del profesorado al respecto y el tipo de formación necesaria. De forma general, se considera que los centros educativos deben implicarse, que la

coeducación debe trabajarse transversalmente y que es necesario sensibilizar y formar al profesorado en esta materia, dotando de los recursos para incluirla en todas las asignaturas. Sin embargo, aunque la totalidad del profesorado de Educación Infantil consideraba pertinente seguir formándose en la materia, el 15% de las etapas de primaria, ESO y bachillerato no lo veía de este modo, porque estimaba que ya no hay diferencias, que ya tenía la formación adecuada o porque no lo juzgaba un tema prioritario. En cuanto a las características de la formación que necesitarían, incidían en la aplicación práctica, para poder percibir y actuar ante determinadas situaciones en el aula, considerando que poseían conocimientos suficientes sobre los aspectos teóricos y los conceptos.

Álvarez- Rementería *et al.* (2021) analizan la formación del profesorado en cuestiones de género a partir del plan formativo del País Vasco. Entre otras conclusiones, se encuentra que las iniciativas relativas a la coeducación y la educación afectivo sexual disminuye al ascender en la etapa educativa. En cuanto a la presencia de formación en clave de género no existe una línea al respecto, sino que se plantea a través de cursos aislados. Por otra parte, estas formaciones no se encuentran entre las más demandadas, mostrando, según el estudio, un profesorado no comprometido suficientemente con la lucha contra la desigualdad, actitud que es necesario revertir a través de la formación continua para poder generar un cambio hacia la igualdad de género.

Sánchez Torrejón (2021) muestra entrevistas a cuarenta docentes de 6º curso de Educación Primaria de varios centros de la provincia de Cádiz acerca de la diversidad sexo-genérica, incluyendo preguntas en relación con la inclusión en sus centros y su formación sobre del tema. Todos y todas respondieron no haber recibido ninguna ni durante sus estudios de magisterio ni a lo largo de su desempeño profesional.

Para analizar la existencia de manera directa de competencias curriculares con perspectiva de género, Martínez *et al.* (2021) establecen tres niveles: asignaturas específicas, inclusión de contenidos específicos de género y contenidos transversales. Valdivieso (2016) revisa los planes de estudio de las cuarenta y cuatro universidades españolas donde se imparten los grados de Educación Infantil y Primaria y concluye que únicamente en Las Palmas de Gran Canaria, Santiago de Compostela, Valladolid, Alicante, Autónoma de Madrid, Pública de Navarra y Sevilla se incorporan asignaturas con un claro contenido

en igualdad de género. Exceptuando dos casos en los que son asignaturas obligatorias, el resto son optativas. Añade González Pérez (2018) que en la práctica son más las facultades que imparten asignaturas relacionadas con la temática, pero que “no se rotulan con el término género” (p. 9) y cita el análisis de Bejarano (2014) sobre las programaciones de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha como ejemplo de la ausencia de materias relacionadas con el género. Resa (2021), en un estudio en el que examina el lenguaje inclusivo, los contenidos coeducativos y la bibliografía de setenta y dos guías docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, determina que se mantiene la invisibilización de las mujeres, el lenguaje sexista y el enfoque androcéntrico de la educación, si bien no se perciben estereotipos de género o tratos discriminatorios. Concluye, a su vez, que no existe ninguna asignatura centrada en la igualdad de género, aunque se alude a ella a través de las competencias transversales y en tres asignaturas se hace referencia al género en los objetivos o los contenidos.

La evidencia de que la perspectiva de género no se considera una prioridad en los currículos educativos, premisa en la que coinciden numerosas investigaciones (Garrigues, 2010; Larrondo y Rivero, 2019; Verge *et al.*, 2018), invita a reflexionar por qué, a pesar de las unidades y planes de igualdad que se promueven desde muchas universidades, no hay un interés concreto por revertir esta situación. Mientras que, como apuntan González Pérez (2018) y Resa (2021), la existencia de contenidos que aludan al género —aunque sea de manera transversal— dependa de la voluntad del profesorado, su implementación estará condicionada y será directamente proporcional a la formación que sobre la temática posean las y los docentes. Valdivieso *et al.* (2016), a este respecto, alertan sobre la necesidad de una formación permanente del profesorado en materia de género e igualdad. Pero, más allá del reto de concienciar y formar a las y los actuales docentes universitarios, existe el debate de cómo habría que introducir este tipo de formación en los planes de estudios superiores. Hay quienes abogan por asignaturas obligatorias y específicas en todas las titulaciones (Asián-Chaves *et al.*, 2015), mientras otros consideran que sería más adecuado hacerlo de forma transversal en todas las asignaturas y a través de asignaturas optativas, ante las dificultades para la modificación de los

planes de estudio (Resa, 2021; Gómez Jarabo y Sánchez Delgado, 2017). Asián-Chaves *et al.* (2015) comparan conocimientos y actitudes al respecto entre estudiantes de dos titulaciones diferentes, en una de las cuales había asignaturas específicas sobre género y en la otra se trataba de forma transversal, concluyendo que son mayores los conocimientos y más favorables las actitudes en el primer caso.

Ante la falta de perspectiva de género en asignaturas concretas, existen iniciativas a través de otro tipo de propuestas. Por ejemplo, Vizcarra *et al.* (2015) plantearon una experiencia en la Universidad del País Vasco vista la ausencia de materias centradas en igualdad en género, existiendo tan solo una optativa en algunas titulaciones, tras haber intentado implantar una troncal, lo cual no prosperó. Se planteó de manera transversal en varias asignaturas troncales de los Grados de Educación Infantil y Primaria, a través de actividades de sensibilización y formación. Ya había iniciativas previas, como en 2009, año en que se aplicaron cuestionarios y grupos de discusión con alumnado sobre su percepción de la igualdad en los programas de estudio vigentes entonces y su opinión acerca de cómo debería figurar en los nuevos planes de estudio, y con profesorado para la inclusión de la perspectiva de género en sus asignaturas en estos nuevos planes. A través de la creación de una Comisión de Coeducación se esbozaron varias necesidades y propuestas, que finalmente se materializaron en un proyecto en el que los contenidos relacionados con la igualdad y el género se abordarían desde algunas asignaturas a lo largo de varios cursos. Se estructuró en diversos bloques, en los que se incluyen diferentes aspectos relacionados con el tema desde distintas perspectivas: profesión docente, currículum y escuela, herramientas de comunicación, diversidad o equipos docentes. Además, se organizaron actividades, jornadas, talleres, mesas redondas, concursos o conferencias, en un principio en torno al Día Internacional de la Mujer y posteriormente integradas en el horario lectivo.

Un paso fundamental, como se plantea en este informe, es conocer de forma concreta la percepción del futuro profesorado acerca de la igualdad y de la presencia y posible inclusión de estas cuestiones en su formación. A continuación, se repasan algunas iniciativas al respecto.

2.- ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD EN DOCENTES EN FORMACIÓN

Son varios los acercamientos a los temas que se muestran a lo largo de este informe realizados en España en los últimos años.

De forma específica con estudiantes de Magisterio, Merma *et al.* (2015, 2017) realizaron una serie de entrevistas a 110 estudiantes, 108 mujeres y dos hombres, de tercer curso del Grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. Se plantearon preguntas sobre conceptos relacionados con la igualdad, experiencias personales de discriminación dentro y fuera de la universidad, actitudes en las relaciones académicas, experiencias académicas en la perspectiva de género y percepciones acerca de la igualdad en el desempeño profesional. Una cuarta parte del alumnado encuestado consideraba que el profesorado no mostraba un trato igualitario: favoritismo hacia alumnas o alumnos, lenguaje sexista, estereotipos, etc. En cuanto a la presencia de la perspectiva de género en el programa de estudios, existía una asignatura optativa destinada a la igualdad de género, y el estudiantado afirmaba que se trataba de forma transversal en otras cinco asignaturas básicas u obligatorias. La mayoría percibían que la temática se abordaba de forma específica (es decir, con contenidos concretos sobre el tema), y en menor medida que se trabajaba de forma general (18.03%) o transversal (11.47%).

En el curso 2015-2016 se realizó un estudio con el alumnado matriculado en la asignatura Sociedad, cultura y educación, impartida en el primer curso del Grado en Magisterio de la Universidad de Cantabria (García Lastra, 2017). Los objetivos de la investigación eran analizar el grado de conocimiento sobre la coeducación y acciones educativas en materia de género, conocer la opinión del alumnado sobre la igualdad y detectar su valoración sobre la función de la docencia en la igualdad de género, además de su posicionamiento ante la inclusión de una formación en género en el Grado en Magisterio. El cuestionario dio como resultados que el alumnado poseía un escaso conocimiento sobre el significado de la coeducación, que la formación en materia de género la habían recibido preferentemente durante la educación previa a la universitaria y que mayoritariamente, un 80%, demandaban este tipo de formación en sus estudios.

En una comparativa con estudios no relacionados directamente con la educación, García Pérez *et al.* (2013) analizaron los comportamientos y actitudes

sobre género y homofobia de tres grupos de estudiantes: los del primero, de Pedagogía y de Psicopedagogía, habían cursado asignaturas con perspectiva de género; los del segundo, con estudiantes de otros cursos de las mismas titulaciones, no lo habían hecho; el tercero estaba conformado por alumnado de Biología. Los resultados mostraron fuertes carencias en su formación sobre género y homofobia, siendo lo más preocupante la falta de perspectiva de los y las estudiantes acerca de su propio desconocimiento. Los resultados fueron sensiblemente mejores entre quienes habían recibido asignaturas con perspectiva de género.

Miralles-Cardona *et al.* (2018) diseñaron y validaron el instrumento Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG), utilizado en nuestro estudio, para medir la competencia para educar en igualdad. Fue validado en un estudio piloto en la Universidad de Alicante con estudiantes de los cuatro cursos de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria. Participaron 175 personas, 91% mujeres y 9% varones, con una edad media de 20.83 años. Los resultados mostraron conocimientos insuficientes en aspectos como el reconocimiento de los sesgos de género, la legislación relativa al género o la diferenciación de paridad e igualdad. También mostraron una baja capacidad para enseñar con perspectiva de género o para su aplicación en programas y materiales. De forma generalizada, se manifestaba una actitud favorable y comprometida hacia las cuestiones relativas a la igualdad.

Las mismas autoras elaboraron la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG), también utilizado en nuestra investigación, para comprobar la percepción de estudiantes de magisterio y del máster de secundaria acerca de la implementación del enfoque de género en sus estudios (Miralles-Cardona *et al.*, 2019, 2020). Participaron 601 estudiantes de cuarto curso de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria y del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. El 72% eran mujeres y el 28% varones, y la edad media de 24.31 años. Entre los resultados, las y los participantes consideraron que desde el centro no se mostraba interés en la implementación de políticas de género, mostraban acuerdo respecto a la necesidad de la inclusión del género en el plan de estudios como algo necesario para su formación y, por otra parte, manifestaban una baja conciencia acerca de las desigualdades, no percibiendo tratos discriminatorios.

De forma general, las alumnas fueron mucho más críticas acerca de estas cuestiones (Miralles-Cardona *et al.* 2020).

Centrándose en estudios de posgrado, Cardona-Moltó *et al.* (2021) realizaron otro análisis, en el curso 2018-2019, acerca de la percepción de las y los docentes en formación para la práctica de la igualdad de género. La muestra se conformó con 179 estudiantes del máster en Formación del profesorado de la Universidad de Alicante. Se utilizó una escala de autoeficacia (Teacher Self-Efficacy por Gender Equality Practice, TEGEP) para evaluar su competencia en género; concretamente sus conocimientos y conciencia sobre el tema, su capacidad para el uso de una pedagogía sensible al género y el desarrollo de valores y actitudes en relación con la igualdad. El 58% eran mujeres. El nivel de competencia se situó por encima del punto medio de la escala. En los tres aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) el nivel percibido fue superior en las ramas de artes y humanidades y de ciencias sociales que en las de ciencias.

Ciñéndose también al máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, en este caso en la Universidad de Córdoba en los cursos 2011-2013, Serrano *et al.* (2019) presentan las opiniones del alumnado acerca de la planificación de espacios de aprendizaje para favorecer la igualdad de género, incluyendo dos subcategorías: nivel alcanzado durante la formación recibida e importancia que los y las participantes otorgaban a esta competencia. Participaron 353 personas, siendo mujeres el 53.8%. De forma general, se considera importante la inclusión de actividades en el aula que fomenten la igualdad de género, siendo mayor el interés entre las mujeres y entre estudiantes de las ramas de sociales y humanidades, por encima de los de las de ciencias y tecnología, algo que se relaciona con las experiencias y formación previas.

Ampliando la muestra a profesionales de la educación, Gómez Jarabo y Sánchez Delgado (2017) utilizaron un cuestionario, entrevistas y grupos de discusión, en la Comunidad de Madrid, con estudiantes de educación social, pedagogía, psicopedagogía y magisterio, y con docentes en activo de educación infantil, primaria, secundaria y especial, para conocer sus actitudes y la preparación que tenían para “atender a la diversidad de género, promover una convivencia saludable e intervenir en situaciones de conflicto y hacer propuestas de mejora” (p. 57). En el cuestionario participaron 204 personas, de las cuales el

80.4% eran mujeres y el 19.6% hombres; el 32.4% eran docentes y el 67.6% estudiantes. Las entrevistas se realizaron a quince docentes y a quince estudiantes. En cuanto a los resultados, el 27.1% afirmaba haber recibido cierta formación para la convivencia, generalmente gracias al interés del profesor o profesora, y en cualquier caso de forma superficial y escasa. No aparecía de forma expresa en guías docentes ni en programas de estudio. La actitud hacia esta formación era positiva, especialmente entre las mujeres. En cuanto a formación permanente sobre este tema, tan solo el 11.5% había accedido a ella, considerándola útil, pero con bastantes carencias. Respecto a la formación que sería necesaria, había consenso en la necesidad de teoría pero que debería estar más enfocada a la práctica.

Por último, y centrándonos en la comunidad objeto de nuestro estudio, el trabajo de Bejarano (2018) publicado por el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, mediante el análisis de los datos obtenidos de los 371 cuestionarios realizados a alumnas y alumnos de cuarto curso del Grado en Magisterio (Infantil y Primaria) y del Grado en Educación Social de la comunidad castellano-manchega, detecta el nivel de conocimientos y comportamientos de estos y estas docentes en formación respecto a las temáticas de educación en sexualidad e igualdad.

El cuestionario abarca nueve dimensiones: datos personales, formación institucional, conocimiento científico básico, comportamientos sexuales, motivación para las relaciones sexuales, VIH y SIDA, orientación y diversidad sexual, violencia sexual y creencias sobre sexualidad.

La muestra se caracteriza por su elevada feminización: un 78% de mujeres frente a un 22% de varones. Un 46.2% manifiesta haber recibido formación en sexualidad durante la etapa de Educación Secundaria y solamente un 12.6% en su formación universitaria. Declaran no sentirse preparadas ni preparados para implementar en su futuro desempeño docente educación en sexualidad e igualdad principalmente por dos razones: un 44.6% por falta de educación formal y un 33.1% por carecer de una didáctica concreta sobre la materia.

Este estudio comparte con el que aquí se presenta preguntas en el cuestionario sobre terminología relacionada con la temática de género. Se señala en los resultados que el léxico relacionado con la orientación sexual es conocido ampliamente, sobre todo el referido a la homosexualidad masculina y

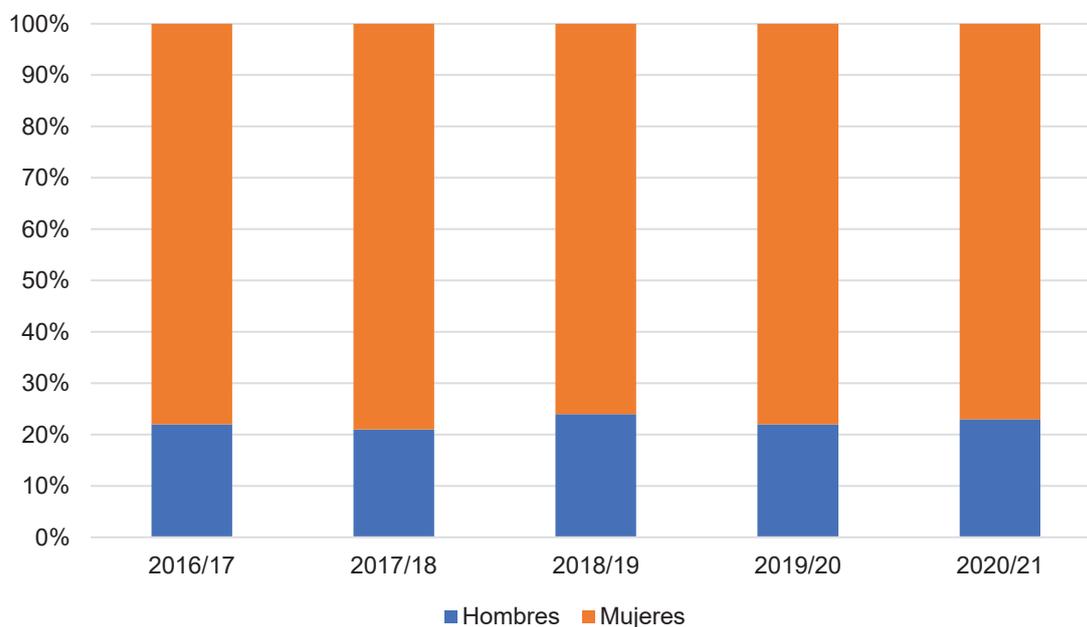
femenina, pero no sucede lo mismo con los conceptos de transexualidad e identidad de género, donde la gran mayoría erra en su definición y solamente el 38% distingue entre las personas transgénero y las transexuales.

3.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LAS PERSONAS GRADUADAS EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA

Con el fin de plasmar mejor la evidencia de la necesidad de una formación en igualdad en los estudios de Magisterio y contextualizar la realidad de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha —Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo—, se presenta en este apartado la distribución por sexo de las y los estudiantes graduadas y graduados obtenida a partir de los datos publicados en el portal de transparencia de la Universidad de Castilla-La Mancha y de la Universidad de Alcalá. La relación entre hombres y mujeres graduados y graduadas en Magisterio en las cinco Facultades de Educación se muestra en la figura 1.

Figura 1

Distribución por sexo de las personas graduadas en Magisterio en las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha



Fuente: Universidad de Alcalá (2022) y Universidad de Castilla La-Mancha (2022).

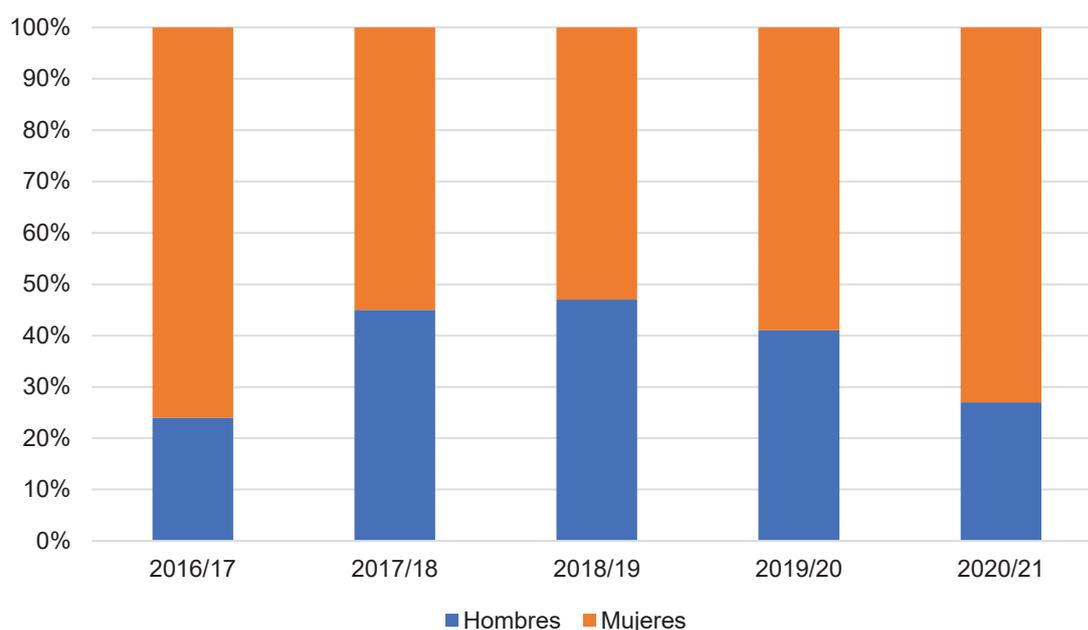
Como se puede observar, la relación entre hombres y mujeres graduados y graduadas es prácticamente una constante a lo largo de los cinco cursos:

mujeres entre su valor más bajo el 76% y el más alto 79%, frente al menor de los porcentajes de hombres, 21%, y el mayor 24%.

Esta relación tres a uno en los estudios de grado se va homogeneizando en los estudios posteriores de másteres relacionados con la docencia⁹, tal y como se puede ver en la figura 2.

Figura 2

Distribución por sexo de las personas egresadas en másteres de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha



Fuente: Memorias Universidades de Castilla La-Mancha (2022).

Como se puede apreciar, en tres de los cinco cursos analizados la presencia de hombres aumenta en la formación superior y posterior al grado. Incluso si se estudia el número de alumnos y alumnas matriculados y matriculadas en máster de forma aislada sin agrupar los datos, se advierte que hay cursos en los que el número de hombres es mayor: en el año académico 2018-2019 en la Facultad de Educación de Albacete se matricularon catorce hombres frente a nueve mujeres y en la Facultad de Educación de Ciudad Real cuatro hombres y tres mujeres; mientras que un año después, en el curso 2019-

⁹ Algunos ejemplos de los másteres ofrecidos son: Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa, Máster Universitario en Educación Física y Deporte en Edad Escolar, Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe y TIC para Infantil y Primaria, Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas o Máster en formación del profesorado para alumnos de altas capacidades.

2020, en la Facultad de Educación de Cuenca se matricularon siete hombres y tres mujeres. Estos datos nos indican que es necesaria una formación en igualdad durante los estudios de Magisterio para cambiar el modelo estereotipado en el alumnado y en el entorno social, ya que el reto de no rentabilizar de manera inmediata la formación accediendo al mundo laboral sino continuando estudios tras la graduación parece una opción que las estudiantes o no contemplan mayoritariamente —teniendo en cuenta la feminización del grado— o no tienen el respaldo necesario para materializarla.

4.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL PROFESORADO EN CASTILLA-LA MANCHA

La conveniencia de la inclusión de la perspectiva de género en todos los terrenos y la comprensión de su necesidad implica el análisis de distintas realidades. La feminización o masculinización de diferentes actividades profesionales, implícita o explícita y asumida de forma más o menos consciente, es una de las cuestiones que es preciso analizar. En nuestro caso, el porcentaje de profesorado femenino o masculino en distintas etapas educativas conduce a una serie de conclusiones, discusiones e hipótesis relacionadas tanto con esos porcentajes como con otras evidencias presentadas en esta investigación.

Mostramos a continuación el porcentaje de docentes femeninas y masculinos en la Comunidad de Castilla-La Mancha los últimos años. Hemos seleccionado el profesorado que imparte clase en las etapas de educación infantil, educación primaria, ESO, bachillerato, educación infantil y primaria, educación primaria y ESO y ESO y bachillerato.

Como se puede observar en la figura 3, de forma general existe una diferencia destacable, con una marcada preeminencia femenina, en las etapas de educación infantil, primaria y ESO. Las diferencias se acortan al ascender en la etapa educativa. En bachillerato hay más hombres, aunque con poca diferencia respecto a las mujeres.

son mayoría. En la docencia en secundaria, impartida por personas licenciadas y graduadas de distintas especialidades, se incrementa el profesorado masculino, llegando a ser levemente superior que el femenino en bachillerato, algo que ya se puede anticipar viendo las cifras de personas egresadas en másteres relacionados con la docencia en esta etapa. Además de la correlación infancia-ocupación femenina, manteniendo roles tradicionales, podemos observar, si consideramos las distintas etapas en términos de prestigio social y retribuciones económicas, que cuando estos son mayores la presencia masculina se incrementa. Por otra parte, esta diferencia podría explicar algunos de los resultados de las investigaciones analizadas más arriba. El hecho de que al ascender en la etapa educativa se incremente el número de docentes hombres puede influir en que disminuya el interés por la perspectiva de género y haya menos iniciativas al respecto.

5.- CONCLUSIONES

A pesar de la legislación nacional e internacional acerca de la formación en igualdad en todos los niveles educativos se evidencia que en la práctica existen muchas carencias en todos estos, tanto en su inclusión en el currículo como en las percepciones, actitudes, conocimientos y creencias de gran parte del alumnado y del profesorado. Es patente, además, la extendida creencia de que la igualdad ya se ha alcanzado, por lo que hay quienes piensan que no es necesario profundizar ni insistir más en las cuestiones relacionadas con la desigualdad de género. Sin embargo, se manifiesta también que gran parte del profesorado de las distintas etapas educativas y del estudiantado considera que aún persisten comportamientos inadecuados, que es necesaria la inclusión de la perspectiva de género en el currículo, aún muy escasa, y que existe un gran vacío al respecto en la formación docente inicial y continua.

La creación de unidades de igualdad en el ámbito de la educación superior ha facilitado la realización de estudios y la publicación de guías para la percepción y vivencias de la desigualdad y de la violencia de género o para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia, pero su aplicación es irregular, dependiendo de la voluntad del profesorado y de las capacidades que consideren poseer sobre el tema.

Otro debate es cómo debe tratarse, si con asignaturas específicas obligatorias en todas las titulaciones, si de forma transversal en todas las materias o si con actividades puntuales y/o extracurriculares.

Existen algunos estudios realizados en España acerca de la percepción de la igualdad y la presencia de la perspectiva de género en sus estudios con alumnado de titulaciones relacionadas con la formación docente que demuestran las insuficiencias apuntadas. Se muestra la urgencia de ampliar este tipo de investigaciones, objetivo de la que se presenta en este informe, para profundizar en la detección de las carencias y necesidades. En último término, sin duda, la meta es que los resultados sirvan para tomar medidas efectivas y materializar los cambios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. AQU Catalunya.
- Aguilar-Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(3), 177-183.
- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L. y Arandia Loroño, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 60-74.
<https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Anguita, R. y Torrego, L. M. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-26.
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Asián-Chaves, R., Cabeza Verdugo, F. y Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(24), 35-54.

- Ballarín, P. (2013). Docencia Universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Bejarano Franco, M. T. (2018). *Educación en sexualidad e igualdad en estudiantes universitarios de Educación en Castilla-La Mancha*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/informe_educacion_en_sexualidad_e_igualdad_uclm_delphy.pdf
- Cardona-Moltó, M. C., Miralles-Cardona, C., Chiner, E., Gómezx-Puerta, M., Villegas-Castrillo, E., Kitta, I. y Vera-Esteban, M. C. (2021). Eficacia percibida de docentes en formación para una práctica sostenible de la igualdad de género. En R. Satorre Cuerda (Dir.), A. Menargues Marcilla, R. Díez Ros, N. Pellín Buades (Eds.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (pp. 1917-1926). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/120818/1/Memories-Xarxes-I3CE-2020-21_111.pdf
- Castilla-La Mancha. (2013). *Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla-La Mancha 2011-2012/2012-2013*.
- Castilla-La Mancha. (2015). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal 2013/2015*.
- Castilla-La Mancha. (2017). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal. Curso 2015-2017*.
- Castilla-La Mancha. (2019). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal 2017/2019*.
- Castilla-La Mancha. (2021). *Estadística enseñanzas no universitarias Castilla-La Mancha, Curso académico 2020-2021*.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Notas sobre una investigación realizada

entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex æquo*, 36, 43-57.

<https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03>

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E. y Sabuco I Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1),269-287.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350016.pdf>

Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).

Gómez Jarabo, I. y Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68.

<https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>

González Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>

Instituto de la Mujer/RED2 Consultores. (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer.

Lamas, M. (2007): Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En A. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (Comp.), *¿Adónde va la antropología?* (pp. 83-101). División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM.

Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>

Ley 14/2011, de 1 de junio (BOE de 2 de junio de 2011), de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre (BOE de 29 de diciembre de 2004), de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (BOE de 23 de marzo de 2007), para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

- Lombardo, E. y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones Feministas*, 5, 13-35.
https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986
- Martínez Martín, I., Téllez Delgado, V. y Bejarano Franco, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33(1), 3-9.
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2015). La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales. *La manzana de la discordia*, 10(2), 93-104.
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12(1).
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C. y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 705-715). Ediciones Octaedro.
- Miralles Cardona, C., Cardona Moltó, M. C. y Chiner Sanz, E. (2019). La formación con perspectiva de género en los estudios de magisterio y profesorado de educación secundaria: Percepciones del alumnado de la Universidad de Alicante. En A. J. López Díaz, Á. Gómez Suárez y E. Aguayo Lorenzo (Eds. lit.), *(Re)construyendo o coñecemento* (pp. 271-284). Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente. Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Revista de Educación XXI*, 23(2), 231-257.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Nuño Gómez, L. y Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297.

<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>

- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rifá Vallas, M. (2021). *Educación y pedagogía. Guías para una docencia Universitaria con perspectiva de género*. Universidad Autónoma de Barcelona y Xarxa Vives d'Universitats.
- Rodríguez-Rodríguez, I., Rodríguez, J-V., Ramallo-González, A. y Elizondo-Moreno, A. (2020). Percepción del profesorado español de diferentes etapas educativas respecto a cuestiones de igualdad de género en el ámbito docente. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 15, 313-340. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i15.6217>
- Rodríguez Jaume, M. J. y Gil González, D. (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives*. Situació actual i reptes futurs. Xarxa Vives d'Universitats.
- Romero Díaz, A. y Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>
- Rosal Nadales, M. y Rubio Alegre, R. La cátedra Leonor de Guzmán y los estudios de género en la Universidad de Córdoba. En J. Diego Sánchez, M. E. Jaime de Pablos y M. Borham Puyal (Coords.), *La universidad con perspectiva de género* (pp. 45-57). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138843>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Serrano Rodríguez, R., Pérez Gracia, E., Bustamante Chan, M. y Carpio Camargo, A. (2019). Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 152-166. <https://doi.org/10.1590/198053146162>
- Universidad de Alcalá (2020). *Guía básica para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad de Alcalá*. Universidad de Alcalá.

- Universidad de Alcalá. (2022). *Oficina estadística*.
<https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/la-universidad/la-uah-en-cifras/la-oficina-estadistica/>
- Universidad de Castilla La-Mancha. (2022). *Portal de transparencia*.
<https://www.uclm.es/misiones/laucm/institucional/transparencia/estadistica-estudiantes>
- Universidad de Deusto (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Universidad de Deusto.
- Valdivieso Gómez, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez Menéndez, M. C. y Vila Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Ventura, A. (2009). El procés de Bolonya i els estudis de gènere. *Quaderns d'Educació Contínua*, (20), 13-19.
- Verge Mestre, T. y Cabruja Ubach, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència y recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://vives.org/PU3.pdf>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. y Álvarez, A. La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6448/6513>