









**Páginas:** 95-108  
**Recibido:** 2023-06-19  
**Revisado:** 2023-07-18  
**Aceptado:** 2023-09-14  
**Preprint:** 2023-12-15  
**Publicación Final:** 2024-01-15

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>

## Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?

### Curricula in Higher Education: Is gender a priority?

-   **Cristina Varela**  
Universidade de Santiago de Compostela (España)
-   **Patricia Alonso-Ruido**  
Universidade de Santiago de Compostela (España)
-   **Bibiana Regueiro**  
Universidade de Santiago de Compostela (España)

#### Resumen

Los patrones androcéntricos imperantes en las sociedades actuales todavía son los dominantes en las dinámicas educativas. La violencia y discriminación también hallan espacios dentro de los muros de la academia. Teniendo en cuenta la responsabilidad formativa y social de la universidad, es importante indagar en esta realidad. El objetivo de este estudio es identificar las asignaturas de género impartidas en las titulaciones de Educación. A través de una estrategia de complementariedad, se han revisado los planes de estudio de las universidades españolas en las que se imparten los Grados en Educación Primaria, Infantil, Social y Pedagogía; paralelamente, participaron 619 estudiantes de una Facultad de Ciencias de una universidad de carácter público española. Se evidencia la escasa formación específica en género que reciben las/os futuras/os profesionales de la educación. Destacan positivamente los Grados en Educación Social: más de la mitad de las universidades que ofrecen esta disciplina ofertan materias específicas sobre género. El alumnado participante confirma no haber cursado materias ni haber recibido formación sobre género, a pesar de considerarlo relevante para su futuro profesional. Esta investigación visibiliza la necesidad de revisar los planes de estudio de todas las facultades para otorgar más y mejores herramientas formativas en lo relativo al trabajo desde, por y para la igualdad de género.

#### Abstract

The prevailing androcentric patterns in today's societies are still dominant in educational dynamics. The university is not on the sidelines, so violence and discrimination also find spaces within the walls of the academy. Considering the educational and social responsibility of the university, it is important to investigate this reality. Thus, the objective of this study is to evaluate the gender training provided in the four major Education degrees both from the voice of students, and through the review of study plans of the Spanish universities. Through a strategy of complementarity, the study plans of the Spanish universities in which the Degrees in Primary, Early Childhood, Social and Pedagogy Education are taught. At the same time, 619 students from a Faculty of Sciences of a Spanish public university participated. The lack of specific gender training that future education professionals receive is evident. The Degrees in Social Education stand out positively, since more than half of the universities that offer this discipline offer specific subjects on gender. The participating students confirm that they have not taken courses or attended training sessions on gender, despite the fact that they consider this training to be relevant for their professional future. This research makes visible the need to review the study plans of the Spanish Faculties of Educational Sciences to provide more and better training tools in relation to work from, by and for gender equality.

#### Palabras clave / Keywords

Género, Igualdad, Formación, Universidad, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía.  
Gender, Equality, Training, Higher Education, Primary, Early Childhood, Social Education, Pedagogy.

## 1. Introducción

A pesar de los profundos cambios sufridos en materia de igualdad de género, generados en gran medida por los reconocimientos políticos y normativos discurridos de la mano del movimiento feminista, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres es todavía un objetivo por cumplir (ODS5) (ONU-Mujeres, 2022).

Frente a esta situación, se ha reconocido el poder de la educación para generar espacios verdaderamente equitativos en materia de género (UNESCO, 2017). La legislación educativa democrática evidencia la voluntad de asentar la igualdad de género en todas las etapas educativas (Blanco y Bejarano, 2019), empero la educación todavía continúa empapada por una fuerte impronta patriarcal. Una realidad que se hace visible en las dinámicas relacionales y actividades lúdicas desde tempranas edades marcadas por sesgos sexistas y estereotipados (Alonso-Ruido et al., 2022). Investigaciones recientes identifican cómo esta realidad hace que las/os niñas/os durante las etapas de Educación Primaria y Secundaria muestren actitudes poco favorables hacia la igualdad (Azorín-Abellán, 2017) o asuman en mayor medida premisas sexistas benevolentes (Rivas et al., 2021).

La presencia mayoritaria de estudiantes y profesoras en todas las etapas educativas y carreras universitarias en casi todas las facultades, con la excepción de la mayor parte de las de Ingeniería y Ciencias de la Actividad Física y en equipos de investigación, podrían hacer pensar que nos estamos acercando a una situación de equiparación entre hombres y mujeres en el campo de educación (Vizcarra et al., 2015). Sin embargo, la universidad no está al margen de esta realidad (Alonso-Ruido et al., 2023; Miralles-Cardona, Chiner, y Cardona-Moltó, 2021), ya que reproduce los patrones androcéntricos imperantes socialmente (Díaz, 2020). De esta forma, el ámbito académico es permeable a las dinámicas sociales (McMaster et al., 2023) y tiende a reproducir de forma velada este modelo amparado “bajo la supuesta neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento” (Bartual et al., 2022, p. 326).

Algunas investigaciones han constatado cómo el acoso sexual (Alonso-Ruido et al., 2022) o la violencia de género (Caro y Monreal, 2017) encuentran dentro de los espacios universitarios lugares en los que perpetrarse. De esta forma, los estudios centrados en estudiantes de universidad han resultado extremadamente útiles para hacer visibles los niveles de sexismo y la supervivencia de los estereotipos de género en las instituciones de educación superior de nuestro país (León y Aizpurúa, 2020; Orellana et al., 2020). De hecho, en los últimos años, el interés por los estudios de género con alumnado universitario ha aumentado en el campo que nos ocupa. Sin embargo, continúa siendo necesario repensar el modelo educativo hegemónico visible en las instituciones educativas de educación superior. Especialmente en lo referido a la formación de las/os profesionales del campo de Ciencias de la Educación, ya que serán las/os verdaderas/os protagonistas del cambio social del futuro, necesario para una sociedad más justa e igualitaria.

### 1.1. La formación en género en las Ciencias de la Educación

La igualdad es una necesidad social y, por lo tanto, educativa. Si partimos de esta premisa, el papel de las/os profesionales de la educación es incuestionable. Sin embargo, se ha demostrado la ausencia de perspectiva de género en los planes de estudio de las universidades españolas (Miralles et al., 2020). De hecho, resultados recientes (Resa, 2021) ponen de manifiesto cómo la formación inicial del profesorado de Educación Primaria continúa marcada por una huella androcéntrica que mantiene un currículo que hace invisibles a las mujeres. Una casuística que parece ser común con otras áreas de conocimiento (Larrondo y Rivero, 2019). Esta huella sexista también parece afectar a la dimensión simbólica, ya que a pesar de las numerosas guías sobre el uso del lenguaje no sexista editadas por las universidades, el uso del masculino genérico sigue siendo lo común en los materiales académicos y entre el estudiantado universitario (Carrillo et al., 2021).

El propio Ministerio de Educación y Formación Profesional presenta como una de las principales propuestas del informe “Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la Escuela”, extender la formación del profesorado sobre coeducación y prevención de la violencia de género favoreciendo su puesta en práctica. Esta propuesta deriva de la necesidad detectada por los equipos directivos y docentes en activo como medida más eficaz para llegar a la igualdad y la prevención de la violencia de género desde las aulas (Díaz-Aguado et al., 2021). Así, la formación inicial de las/os profesionales de la educación no solo debe ser sensible a la realidad expuesta, sino que debe posicionarse ante la misma siendo conscientes, en todo momento, de cómo las desigualdades se reproducen y se resisten a desaparecer (Carrillo, 2017). De hecho, la evidencia científica apunta a la presencia de estereotipos de género en las prácticas docentes, revelando sesgos inconscientes que condicionan y limitan la participación de las estudiantes (Díaz y Anguita,

2017). Igualmente, se ha mostrado que el profesorado desconoce el significado real de la coeducación y de lo que esta implica (Aristizábal et al., 2018).

Tal y como indican Miralles et al., (2020), la existencia de múltiples formas de resistencia a la incorporación del género a la educación universitaria y, sobre todo, el desconocimiento de en qué medida esta se implementa en la docencia, deja claramente en entredicho la capacidad del sistema universitario para formar a docentes capaces de educar en igualdad a las generaciones futuras. Así, la docencia universitaria requiere sensibilización, revisión de objetivos y transformación de culturas organizativas (Donoso et al., 2014). En esta línea, la universidad como institución, debe comprometerse a introducir en los diferentes itinerarios la perspectiva de género de cara a responder a las demandas de la sociedad actual. Sin lugar a duda, debemos dirigirnos hacia una docencia sensible al género (Rebollo y Arias, 2021).

Pese a la relevancia de esta temática, las regulaciones específicas o los Planes de Igualdad de las universidades no han sido suficientes para hacer efectiva la introducción del género en los currículos académicos y en la práctica docente de los grados universitarios (Ortega y Pagés, 2018; Pastor et al., 2020), reduciéndose, mayoritariamente, a asignaturas de carácter optativo o determinadas experiencias puntuales por parte de docentes que muestran interés por la temática. La principal limitación de esta realidad es que se deja sin formación a la mayoría de las personas que se gradúan (Bartual et al., 2022).

Por lo tanto, las incoherencias entre los discursos normativos y las prácticas docentes son más que visibles en el contexto universitario, en donde se aboga por la igualdad sin que esto se refleje en los planes de estudios ni en las guías docentes (Aguilar, 2015; Díez et al., 2016).

Otro aspecto que está en el punto de mira es el argumento de la transversalidad. No se configuran materias en los planes de estudio bajo el paraguas de no reducir los contenidos a una asignatura concreta. Contrariamente a lo que se pueda suponer, este panorama conlleva la limitación a alusiones genéricas sin que se refleje en las actividades, en las prácticas o en la evaluación (Anguita y Torrego, 2009). No es suficiente, tampoco, con la inclusión de nuevas materias sin un criterio claro, sino que otra de las principales necesidades que se presentan es la formación del profesorado que las va a impartir (Aguilar, 2015).

La literatura científica, en esta línea, avala la necesidad de formar a futuras/os docentes en género, ya que este alumnado será modelo y facilitador de roles deseables (Díez et al., 2016). Existen evidencias de que esta falta de formación implica, necesariamente, una falta de perspectiva centrada en el respeto de los Derechos Humanos (Bejarano y Mateos, 2014); lo cual conlleva que las/os educadoras/es en formación carezcan de herramientas de análisis para identificar elementos que reproducen las desigualdades (García et al., 2013).

Bajo este contexto se entienden los niveles de sexismo y la supervivencia de los estereotipos de género entre el alumnado universitario de nuestro país (Alonso-Ruido et al., 2023, León y Aizpurúa, 2020; Orellana et al., 2020). De ahí la necesidad de incorporar la formación en igualdad de género en los planes de estudios universitarios (Asián et al., 2015), máxime si estamos hablando de futuros/as educadores/as. Por ello, el objetivo de este estudio es identificar las asignaturas de género de los planes de estudio de las cuatro grandes titulaciones de Educación, esto es, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Paralelamente, se pretende analizar las percepciones en género en voz de las/os verdaderas/os protagonistas del proceso educativo: el alumnado.

## 2. Metodología

La metodología utilizada se aborda a través de un proceso de complementariedad con el que se pretende dar respuesta a los objetivos definidos en la investigación. En este sentido, la perspectiva metodológica que sigue este estudio utiliza el enfoque cualitativo interpretativo-descriptivo y cuantitativo de carácter descriptivo. Así, se contempla, por un lado, la revisión y análisis documental de los planes de estudio de las universidades españolas en las que se imparten los Grados de Ciencias de la Educación en el curso académico 2021/2022, con el fin de identificar las materias destinadas específicamente a cubrir contenidos sobre género. Por otro lado, se analizan los resultados del cuestionario administrado al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública española.

### 2.1. Participantes

La revisión abarca los planes de estudio en vigor de todas las universidades españolas tanto públicas como de titularidad privada que ofertan el Grado en Maestro/a de Educación Primaria (n = 119), Maestro/a de Educación Infantil (n = 116), Educación Social (n = 44) y Pedagogía (n = 23). La selección de estas instituciones responde al criterio de inclusión de, al menos, uno de los títulos mencionados. En consecuencia,



los resultados que se presentan hacen referencia a la formación recibida por las/os futuras/os profesionales de la educación. Atendiendo a las estadísticas oficiales de enseñanzas universitarias, la cifra de alumnado egresado de las cuatro titulaciones se sitúa en el curso 2020-2021 en 33.468 estudiantes ( $n_{\text{Pedagogía}} = 1.760$ ,  $n_{\text{E.Infantil}} = 10.725$ ,  $n_{\text{E.Primaria}} = 17.667$ ,  $n_{\text{E.Social}} = 3.316$ ), donde el 72.9% egresa de universidades públicas, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En lo que respecta al estudio cuantitativo, la muestra se compone de 619 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una de las universidades objeto de estudio. La franja de edad se sitúa entre los 17 y los 48 años ( $M = 20.57$ ;  $DT = 3.59$ ). El porcentaje de chicas es de 86.8% frente al 13.2% del alumnado que se identifica como chico. Resulta necesario destacar que este desequilibrio de género es propio de las titulaciones de Educación y visible en estudios previos con muestras universitarias de la misma área de conocimiento (p.e. Miralles et al., 2020).

El 24.6% ( $n = 152$ ) y el 23.8% ( $n = 147$ ) de la muestra se corresponde con alumnado de Educación Primaria e Infantil respectivamente, el 23.1% ( $n = 143$ ) son estudiantes de Educación Social, el 16.3% ( $n = 101$ ) Pedagogía, el 7.7% ( $n = 48$ ) Doble Grado en Educación Primaria e Infantil y el 4.5% ( $n = 28$ ) cursa algún máster de las áreas de Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación o Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Casi de forma universal (97.3%), de la muestra refiere ser de nacionalidad española y, con respecto a la religiosidad, más de la mitad expresa no ser creyente (67.5%), frente al 26.7% que se autoidentifica como creyente no practicante y el 5.8% que admite ser creyente y practicante.

El número de egresados/as por curso de las titulaciones que se imparten en esta facultad asciende en el curso 2020-2021 a 558, de los cuales el 14.15% corresponde a graduados/os en Pedagogía, el 31.54% corresponde a Educación Infantil, el 42.47% a Educación Primaria y el 11.83% restante a Educación Social.

## 2.2. Instrumentos

El instrumento principal responde a un cuestionario elaborado *ad hoc* dirigido al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad seleccionada, que recogía cuestiones relacionadas con:

- Variables sociodemográficas: género, edad, nacionalidad, religiosidad y titulación.
- Variables vinculadas a la formación en género en la universidad: materias cursadas sobre género/igualdad de género, participación en cursos, jornadas o seminarios sobre género/igualdad de género, número de horas de formación en género/igualdad de género recibidas y opinión sobre la importancia de la formación en género/igualdad de género en el futuro ejercicio profesional.

Además, el instrumento de vaciado y análisis de los planes de estudio concierne a una hoja de registro diseñada *ad hoc* compuesta por datos relativos a: (1) la universidad, (2) el centro, (3) la titularidad del centro, (4) las materias de formación en género/igualdad de género, (5) curso en el que se imparten, (6) carácter obligatorio u optativo de las materias y (7) número de créditos.

## 2.3. Procedimiento

A través de un muestreo no probabilístico intencional definido por las características del estudio, se identificaron las/os participantes clave y se procedió a contactar con el personal docente para explicar los objetivos del estudio y solicitar la incorporación de su alumnado a la investigación. Posteriormente, se les envió el cuestionario para que lo pudieran difundir entre su alumnado, requiriendo su implicación en el estudio. Igualmente, se solicitó la colaboración de las personas responsables de la gestión académica (Decanato, Coordinaciones etc.) para que también difundiesen telemáticamente el instrumento. Además, a través de un muestreo por "bola de nieve" (Hernández y Carpio, 2019) se incorporaron progresivamente docentes al estudio hasta la representación equilibrada del alumnado de los diferentes grados de Ciencias de la Educación. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario distribuido telemáticamente a través de Microsoft Forms.

Con relación a las cuestiones éticas, la voluntariedad del estudiantado respecto a su participación en la investigación garantizaba su implicación libre en el estudio (Hernández-Sampieri et al., 2010). En este sentido, se le indicó al alumnado que la participación en la investigación era totalmente voluntaria y anónima, la cual estuvo sujeta a su consentimiento informado. Además, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad avaló el proyecto de investigación en el que se encuadra este estudio (Número de registro: \*-34/2021).

La conformación del corpus se llevó a cabo a través de los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- 1- Se incluyen grados académicos. Se excluyen dobles grados, así como posgrados.

- 2- Se incluyen materias impartidas el curso académico 2020-21, excluyendo años previos o previsiones posteriores.
- 3- Se incluyen las materias denominadas con alguno de los términos descriptores: “género”, “(des)igualdad”, “hombres/mujeres”, “feminismo”.

## 2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se recurrió al software estadístico SPSS 25. Primeramente, se realizó un análisis exploratorio para evaluar su calidad, observar la forma de la distribución, determinar las medidas de resumen y calcular las medidas de dispersión. Posteriormente se realizaron análisis descriptivos para examinar las prevalencias de la muestra total y, por medio de la prueba estadística de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), se buscó analizar las diferencias entre mujeres y hombres.

En aras de identificar las universidades españolas en las que se imparten grados de Educación se recurrió, por un lado, al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) a través de la página web oficial del Ministerio de Universidades de España ([https://www.educacion.gob.es/ruct/consultauniversidades?actual\\_universidades](https://www.educacion.gob.es/ruct/consultauniversidades?actual_universidades)) y, por otro, a las páginas webs de las universidades, con el fin de verificar los datos recogidos previamente y ofrecer una mayor riqueza, amplitud y profundidad de los mismos, conocido este procedimiento como el de triangulación de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2010).

## 3. Resultados

### 3.1. La presencia del género en los planes de estudio del Grado en Maestra/o en Educación Infantil

El Sistema Universitario Español oferta el Grado de Maestra/o de Educación Infantil en 116 centros (ver Tabla 1), de los cuales 60 son de titularidad pública, 36 privada y 20 se configuran como adscritos a universidades públicas. De los 116, 26 son los que contemplan, en su plan de estudios, materias específicas sobre género (19 públicos, 4 adscritos y 3 privados); es decir, solamente el 22.4% de los grados ofertan esta formación que tiene, mayoritariamente, carácter obligatorio ( $n = 17$ ) y 6 créditos ECTS ( $n = 18$ ) (ver Figura 1).

En términos totales es la Universidad de Valladolid la que más materias ofrece en sus cuatro campus, impartiendo 4 materias obligatorias y 1 optativa, todas ellas de 6 créditos ECTS (ver Figura 2). Seguidamente, son las universidades andaluzas las que sobresalen, destacando la Universidad de Sevilla, que en sus tres centros imparte una materia obligatoria; la Universidad de Córdoba, que oferta una materia optativa o la Universidad Loyola Andalucía, con otra materia obligatoria. Todas ellas son materias de 6 créditos ECTS.

Por otro lado, solamente en un centro de la capital podemos cursar materias específicas, concretamente en la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo plan señala la obligatoriedad de una materia en el primer curso de la titulación. Otras universidades, como la Universidad de Coruña y la Universidad Pública de Navarra y la UNIR también ofertan una materia obligatoria, destacando la Universidad de Burgos por contar con la materia de mayor carga en créditos (9 ECTS). La Universidad de Extremadura se encuentra en esta misma situación, pero al ofertar la titulación en tres centros diferentes en términos totales el número de materias y, por lo tanto, de créditos también aumenta.

Las universidades públicas de Santiago de Compostela, Murcia, Alicante y las Palmas de Gran Canaria ofertan solo una materia que es optativa, de 6 créditos (excepto la de las Palmas, con solo 3 créditos ECTS). La única universidad que imparte en la titulación una materia a distancia es la Universidad Internacional Isabel I de Castilla, en el primer curso del grado y de forma obligatoria.

En lo que respecta a Cataluña, es la Universidad de Girona la única que imparte materias vinculadas al género, destacando la materia “Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica” por ser la única materia que especifica la palabra clave “feminismo” —impartida también en Grado en Maestra/o en Educación Primaria—. Además, en esta misma universidad, el alumnado que llega a tercero podrá escoger “Educación para la igualdad entre los géneros”.

**Tabla 1**

*Análisis de los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil: universidades españolas con materias sobre género*

Universidad	Centro	T	Materia	C <sup>1</sup>	C <sup>2</sup>	C <sup>3</sup>
UA	F. de Educación	PÚ	Educación en igualdad de género	3	OP	6
UAM	F. de Formación de Profesorado y Educación	PÚ	Educación en valores: igualdad y ciudadanía	1	OB	6
UDC	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Valores e educación para la igualdad	1	OB	6
UCO	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación	4	OP	6
UBU	F. de Educación	PÚ	Educación intercultural, para la paz y la igualdad	2	OB	9
	Centro Universitario Santa Ana	AD	Sociología de las relaciones de género y de la familia	1	OB	6
UNEX	F. de Educación y Psicología	PÚ	Sociología de las relaciones de género y de la familia	1	OB	6
	F. de Formación del Profesorado	PÚ	Sociología de las relaciones de género y de la familia	1	OB	6
UdG	F. de Educación y Psicología	PÚ	Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica	2	OP	3
ULPGC	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Educación para la igualdad entre los géneros	3	OP	3
UMU	ISEN Centro Universitario	AD	Sociología del género	4	OP	3
	F. de Educación	PÚ	Sociología del género	4	OP	3
USC	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Identidad de género y educación	4	OP	4.5
	F. de Formación del Profesorado	PÚ	Identidad de género y educación	4	OP	4.5
US	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Diversidad y coeducación	2	OB	6
	Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola	AD	Diversidad y coeducación	2	OB	6
	Centro Universitario de Osuna	AD	Diversidad y coeducación	2	OB	6
UNIR	F. de Educación	PR	Igualdad y diversidad en el aula	2	OB	4
UI1	F. de Humanidades y Ciencias Sociales	PR	Sociedad, igualdad e interculturalidad en la educación	1	OB	6
ULoyola	F. de C <sup>as</sup> Sociales y Humanas (Sevilla)	PR	Inclusión, multiculturalismo y coeducación	2	OB	6
UPNA	F. de C <sup>as</sup> Humanas, Sociales y de la Educación	PÚ	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía	1	OB	6
	F. de Educación (Segovia)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	2	OB	6
UVA		PÚ	Educación para la paz y la igualdad	2	OB	6
	F. de Educación (Palencia)	PÚ	Las mujeres en la historia del arte	3	OP	6
	F. de Educación y Trabajo Social	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	2	OB	6
	F. de Educación (Soria)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	2	OB	6

Nota. T= titularidad; C<sup>1</sup>= curso; C<sup>2</sup>= carácter; C<sup>3</sup>= créditos; PÚ= pública; AD= Adscrito; PR= privada; OP= optativa; OB= obligatoria.

### 3.2. La presencia del género en los planes de estudio del Grado en Maestra/o en Educación Primaria

En lo que se refiere al Grado en Maestra/o en Educación Primaria (Tabla 2), 20 son los centros que ofertan materias específicas de un total de 119, es decir, el 16.8% (ver Figura 1). De ellos, 16 son centros públicos, 1 adscrito y 3 de titularidad privada. El 60% de estas materias (n = 12) son de carácter obligatorio y se imparten en la Universidad Autónoma de Madrid (6 ECTS), en la Universidad de Extremadura (6 ECTS), en la



Universidad de Jaén (7 ECTS), la de Valladolid (6 ECTS), la Universidad Internacional Isabel I (6 ECTS), la Universidad Pública de Navarra (6 ECTS) y en la UNIR (4 ECTS).

Con carácter optativo se encuentra el 40% restante, que responde al plan de estudios de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Alicante, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya y la Universidad del País Vasco. Todas las materias constan de 6 créditos ECTS, a excepción la Universidad de Girona (3 créditos ECTS) y la UDC y USC (4.5 créditos ECTS).

**Tabla 2**

*Análisis de los planes de estudio de los Grados de Maestra/o en Educación Primaria: universidades españolas con materias sobre género*

Universidad	Centro	T	Materia	C <sup>1</sup>	C <sup>2</sup>	C <sup>3</sup>
UA	Facultad de Ciencias de la Educación	PÚ	Enseñar Ciencias Sociales con Perspectiva de Género	4	OP	6
UAM	Facultad de Formación de Profesorado y Educación	PÚ	Educación para la igualdad y la ciudadanía	1	OB	6
UA	Facultad de Educación	PÚ	Educación en Igualdad de Género	3	OP	6
UDC	Facultad de Ciencias de la Educación	PÚ	Valores Y Educación para la igualdad	4	OP	4.5
	Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)	PÚ	Sociología de las relaciones de género y de la familia	1	OB	6
UNEX	Facultad de Educación y Psicología (Badajoz)	PÚ	Sociología de las relaciones de género y de la familia	1	OB	6
UdG	Facultad de Educación y Psicología	PÚ	Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica	3	O P	3
	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	PÚ	Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género	3	OB	7
U. de Jaén	Centro Universitario Sagrada Familia (Úbeda)	AD	Didáctica de las Ciencias Sociales I: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género	3	OB	7
	Facultad de Ciencias de la Educación	PÚ	Identidad de Género e Educación	4	OP	4.5
USC	Facultad de Formación del Profesorado	PÚ	Identidad de Género e Educación	4	OP	4.5
	Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	1	OB	6
	Facultad de Educación y Trabajo Social (Palencia)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	1	OB	6
UVA	Facultad de Educación y Trabajo Social (Segovia)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	1	OB	6
	Facultad de Educación y Trabajo Social (Soria)	PÚ	Educación para la paz y la igualdad	1	OB	6
UVic	Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología	PR	Diversidad y Diferencia en la Escuela. Ejes de Desigualdad y de Educación	3/ 4	OP	6
UPV/EHU	Facultad de Educación (Bilbao)	PÚ	Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una Perspectiva de Género	4	OP	6
UI1	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	PR	Sociedad, igualdad e interculturalidad en la educación	1	OB	6
UPNA	Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación	PÚ	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía	1	OB	6
UNIR	Facultad de Educación	PR	Igualdad y diversidad en el aula	1	OB	4

Nota. T= titularidad; C<sup>1</sup>= curso; C<sup>2</sup>= carácter; C<sup>3</sup>= créditos; PÚ= pública; AD= adscrito PR= privada; OP= optativa; OB= obligatoria.

### 3.3. La presencia del género en los planes de estudio del Grado en Educación Social

El Grado en Educación Social (ver Tabla 3) puede cursarse en 32 facultades públicas y 12 centros adscritos o privados dispersados por el territorio nacional. De las 39 universidades en las que se ofrece este grado, más de la mitad (n = 20) se ofrecen materias específicas sobre género (51.28%). De esta forma, en 17 centros públicos y 3 privados el estudiantado de Educación Social se forma específicamente en cuestiones de género. Se evidencia que son 31 las materias que articulan esta formación que, en su mayoría, tienen un carácter obligatorio (n = 18) (ver Figura 1).

En términos cuantitativos, son destacables las universidades sitas en las CC. AA. de Andalucía y Castilla y León, ya que son las que más formación en género ofrecen a las/os futuras/os educadoras/es sociales. De esta forma, por un lado, sobresale la Universidad de Granada (optativa) o la Universidad de Málaga que define dos materias obligatorias, además de una asignatura optativa. Por otro lado, la Universidad de Burgos oferta también dos materias, una de carácter optativo y otra obligatoria. Igualmente, la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid) recoge en su plan de estudios una materia obligatoria y dos asignaturas más de carácter optativo (una de ellas, la materia “Las mujeres en la historia del arte” como la única con la palabra clave Mujeres). Por su parte, las universidades privadas que recogen formación sobre esta temática lo hacen tanto de forma obligatoria (UNIR y UNED) como optativa (Universidad de Vic y UNED). Cabe destacar que todas las materias impartidas en esta titulación en las distintas universidades son de 6 créditos ECTS.

**Tabla 3**

*Análisis de los planes de estudio de los Grados en Educación Social: universidades españolas con materias sobre género*

Universidad	Centro	T	Materia	C <sup>1</sup>	C <sup>2</sup>	C <sup>3</sup>
UB	F. de Educación	PÚ	Género y Diferencia Sexual	3/ 4	OP	6
UBU	F. de Educación	PÚ	Igualdad y perspectiva de género	2	OB	6
			Educación sexual e igualdad de género en el ámbito educativo	3	OP	6
UCLM	F. de C <sup>as</sup> Sociales	PÚ	Educación y género	4	OP	6
	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres	4	OP	6
UGR	F. de Educación, Economía y Tecnología	PÚ	Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres	3	OP	6
	F. de C <sup>as</sup> de la Educación y del Deporte	PÚ	Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres	3	OP	6
UHU	F. de Educación, Psicología y C <sup>as</sup> del Deporte	PÚ	Convivencia y Prevención de la Violencia de Género	4	OP	6
UJA	F. de Humanidades y C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Cambios sociales y nuevas relaciones de género	4	OP	6
UDC	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Género, Igualdad y Educación	1	OB	6
			Educación para la Igualdad de Género	3	OB	6
			Violencia de Género e Intervención Socioeducativa	4	OB	6
UIB	F. de Educación (presencial y virtual)	PÚ	Educación para la Igualdad de Género	3	OB	6
			Violencia de Género e Intervención Socioeducativa	4	OB	6
			Educación para la Igualdad de Género	3	OB	6
ULPGC	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros	2	OB	6
ULE	F. de Educación	PÚ	Orientación e igualdad de oportunidades	3	OB	6
UdL	F. de Educación, Psicología y Trabajo Social	PÚ	Género y sociedad	3	OB	6
			Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad I	1	OB	6
UMA	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad II	1	OB	6
			Cambios sociales y nuevas relaciones de género	4	OP	6
USAL	F. de Educación	PÚ	Interculturalismo, Género y Educación	3	OB	6
	F. de Educación y Trabajo Social	PÚ	Formación continua e igualdad de oportunidades	3	OB	6
UVa			Formación continua e igualdad de oportunidades	3	OB	6
	F. de Educación de Palencia	PÚ	Género y educación en igualdad	4	OP	6
			Las mujeres en la historia del arte	4	OP	6
UVic	F. de Educación, Traducción, Deportes y Psicología	PR	Género, violencias y acciones socioeducativas	3/ 4	OP	6
UVigo	F. de Educación y Trabajo Social	PÚ	Género y educación social	2	OB	6
UPO	F. de C <sup>as</sup> Sociales	PÚ	Género, procesos psicosociales e intervención socioeducativa	3	OB	6
UNED	F. de Educación	PR	Diversidad e igualdad en educación	2	OB	6
			Construcción sociocultural de género	4	OP	6
UNIR	F. de C <sup>as</sup> Sociales y Humanidades	PR	Formación continua e igualdad de oportunidades	3	OB	6

Nota. T= titularidad; C<sup>1</sup>= curso; C<sup>2</sup>= carácter; C<sup>3</sup>= créditos; PÚ= pública; PR= privada; OP= optativa; OB= obligatoria.



### 3.4. La presencia del género en los planes de estudio del Grado en Pedagogía

En la actualidad pueden cursarse estudios de Grado en Pedagogía (Tabla 4) en 23 universidades, de las cuales 8 son centros privados o adscritos. Así, las/os futuras/os pedagogas/os pueden estudiar materias específicas sobre género en 7 universidades públicas (25.9%), ya que ninguno de los centros privados o adscritos que ofrecen este grado ofertan materias específicas sobre género. Destacan las universidades andaluzas en las que, independientemente de la Facultad seleccionada, se proponen materias de género. En concreto la Universidad de Granada es la única en territorio estatal que permite a su alumnado de pedagogía cursar dos materias sobre esta temática, tanto de forma obligatoria como optativa.

En general (ver Figura 1), las materias que se ofrecen sobre género en la titulación de pedagogía son asignaturas optativas de 6 créditos, a excepción de "Orientación y Género" (Universidad de Cataluña) e "Historia de la educación de las mujeres" (Universitat de València) de 3 y 4.5 créditos, respectivamente. De esta forma, solo el alumnado del Grado en Pedagogía de tres universidades públicas (11.1%) cursa de forma obligatoria materias de género, concretamente las/s estudiantes de las universidades de Granada, Málaga y Murcia.

**Tabla 4**

*Análisis de los planes de estudio de los Grados de Pedagogía: universidades españolas con materias sobre género*

Universidad	Centro	T	Materia	C <sup>1</sup>	C <sup>2</sup>	C <sup>3</sup>
UB	F. de Educación	PÚ	Orientación y género	s/inf	OP	3
UGR	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Educación para la igualdad y diversidad	1	OB	6
			Historia de la educación de las mujeres	3	OP	6
UJA	F. de Educación	PÚ	Historia de la educación de las mujeres	3	OP	6
UMA	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Educación para la igualdad y la diversidad	1	OB	6
UM	F. de Educación	PÚ	Educación, género, ciudadanía y derechos humanos	2	OB	6
US	F. de C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Desarrollo educativo y profesional de las mujeres	3	OP	6
UVA	F. de Filosofía y C <sup>as</sup> de la Educación	PÚ	Historia de la educación de las mujeres	3/4	OP	4.5

Nota. T= titularidad; C<sup>1</sup>= curso; C<sup>2</sup>= carácter; C<sup>3</sup>= créditos; PÚ= pública; PR= privada; OP= optativa; OB= obligatoria.

En la Figura 1 se han plasmado las Universidades y las titulaciones objeto de estudio que ofertan materias de género, analizándose en función del número de créditos ECTS totales. De igual forma, en la Figura 2 se presenta un mapa estatal de universidades en función del número total de créditos ECTS en materias de género, incluyendo todas las universidades en las que se imparten los grados.



### 3.5. El género en el currículo universitario y la percepción de las y los estudiantes

Los resultados del cuestionario administrado responden a una serie de preguntas dicotómicas sobre su trayectoria académica. En los cuatro grados formativos objeto de estudio se indica que la mayoría del alumnado no ha cursado materias de género o igualdad (86.8%), ni ha participado en cursos o seminarios sobre la temática (73.7%). Con respecto al alumnado que sí ha cursado alguna materia en género, esta fue una formación que implicó, mayoritariamente, una duración de menos de 150 horas (93.3%,  $n = 140$  estudiantes), solamente el 6.7% ( $n = 10$ ) indica haber cursado una formación que superase ese tiempo.

Casi de forma universal (98.5% del alumnado) indica que la formación en género es relevante para su futuro profesional. De hecho, el 76.1% admite que las/los profesionales de la educación no tienen formación suficiente sobre género. En lo relacionado con su interés en formarse sobre género e igualdad, son las mujeres (96.9%) las que responden afirmativamente en mayor medida que sus compañeros (83.8%) ( $\chi^2 = 21.74$ ;  $p < .001$ ).

## 4. Discusión

Esta investigación ha permitido dar un paso más en el estudio de la formación en género que recibe el alumnado de Ciencias de la Educación en España, ya que todavía son escasos los estudios que centran su atención en cómo a través de la formación universitaria se perpetúa un sistema androcéntrico que reproduce el sexismo.

Resulta significativa la escasa formación específica en género que reciben las y los futuras/os profesionales de la educación en nuestro país. Especialmente grave es el caso de las/os futuras/os maestras/os en educación infantil y primaria en los que los porcentajes de materias que abordan el género se sitúan en torno al 16-22%. Este resultado es alarmante. Incluir la perspectiva de género en la formación docente no solo es de recibo en una sociedad que se presupone igualitaria, sino que es un indicador de calidad en sí mismo que fomenta la igualdad de oportunidades (Rebollo y Arias, 2021). Además, la formación en género forma parte de las recomendaciones europeas (European Institute for Gender Equality, 2016) que hacen evidente cómo ésta impacta positivamente en el desarrollo profesional y personal del alumnado (Martínez et al., 2018). Por lo tanto, estos resultados comparten la relevancia de incorporar el género en el currículo, así como en planes y programas de estudio, creando materias específicas, temas y contenidos sobre los estudios de género en las diferentes áreas del conocimiento (Cervantes, 2009).

Paralelamente, el análisis de los planes de estudios evidencia una cuestión a destacar: son las/os futuras/os profesionales de la Educación Social las/os que más se forman en género en nuestro país. De hecho, el Libro Blanco de la titulación señala como uno de los ámbitos emergentes de la titulación todo lo relacionado como la “mujer” (ANECA, 2005). Paradójicamente, esta profesión no está incluida de forma sistemática en los centros educativos en el territorio nacional, salvo en aquellas comunidades autónomas que son la excepción a la norma (como Extremadura o Baleares) (Galán, 2019). Sin embargo, en un contexto de drásticos cambios sociales, los centros educativos sufren cada vez una mayor carga de responsabilidades en aras de responder a las diversas problemáticas sociales (Díez, 2007; Díez y Muñiz, 2022), en consecuencia, no podemos dejar al colectivo docente “solo ante el peligro”. Esto es, resulta ineficaz cargar de más responsabilidades a las/os profesoras/es sino que es necesario incorporar a profesionales de Educación Social a los centros escolares. Ya no solo como figura profesional que trabaje de forma coordinada con pedagogas/os y docentes, sino también porque son profesionales idóneos como coordinadoras/es de bienestar y protección en los centros educativos (Díez y Muñiz, 2022).

Centrando la mirada en los resultados cuantitativos, el alumnado encuestado señala de forma mayoritaria no haber cursado materias específicas sobre género ni haber acudido a jornadas formativas y solamente una decena de estudiantes señalan haberse formado durante 150 horas o más. Este hallazgo corrobora lo indicado por Camarena y Saavedra (2016), pues pese a que el camino para incorporar los estudios de género en el currículo universitario ha sido largo, en la actualidad aún no se ha logrado implementar de manera formal y definitiva en todos los programas de estudio, dejando ver con esto que todavía hay mucho por hacer.

Las investigaciones acerca de los estudios de género en el contexto de formación universitaria dan cuenta de la preocupación que existe por parte de la comunidad científica acerca de la inequidad de género (Camarena y Saavedra, 2016); hecho que resalta la importancia de incorporar el enfoque de género en el currículo de los programas de los distintos grados —sobre todo en los de Educación—y que los resultados de este estudio también lo confirman. De forma universal el alumnado considera que la formación en género es relevante para su futuro profesional, en sintonía con investigaciones previas (Camacho y Girela, 2017). Una cuestión



que tiene sesgo de género, pues son las mujeres las que lo consideran en mayor medida relevante. Estos resultados ponen de manifiesto que las universidades no responden a las demandas formativas en materia de género del alumnado. A pesar de que la Ley orgánica 3/2007 regula la igualdad en el ámbito de la educación superior, cuando dicta "las administraciones garantizarán: a) la inclusión en los planes de estudio de enseñanzas en materia de igualdad entre hombres y mujeres".

Ante este panorama es inexcusable un cambio estructural, ya no se puede dejar este tema en voluntarismos o intereses del profesorado responsable de las materias. Si la educación tiene como objetivo fundamental la capacitación integral de los seres humanos, la universidad tiene la responsabilidad, no solo de formar a los profesionales del mañana, sino de sentar las bases para una ciudadanía más justa, más crítica, más solidaria e igualitaria. Fundamentalmente a la luz de diversas investigaciones que evidencian la pertinencia de la formación en género en la etapa universitaria (Bartual et al., 2022; Larrondo y Rivero, 2019).

En suma, es bienvenido otorgar las herramientas pedagógicas necesarias para que puedan desarrollar sus intervenciones educativas a partir de este paradigma de transformación social. Específicamente, con respecto al tema que nos ocupa, la educación universitaria se constituye como un contexto privilegiado para trabajar en la igualdad de género desde el plan de estudios, desarrollando metodologías que promueven la reflexión entre el alumnado. Por tanto, es esencial revisar los planes de estudio y las guías de enseñanza de los diferentes grados, sobre todo si estamos hablando de futuras/os educadoras/es que tendrán una gran responsabilidad en la formación de las generaciones de mañana. Los estudios en las facultades de Educación deben llevar la formación en género como bandera, y no solo estar presente de forma transversal a todo el plan de estudios, sino ofrecer materias específicas al respecto, pues se trata de un ámbito de conocimiento con contenidos propios que es necesario tratar de forma singular. De igual modo, esta formación tampoco puede relegarse a las asignaturas de carácter optativo ni depender de la voluntad del estudiantado. Ahora bien, tal y como advierte en uno de sus últimos trabajos Resa (2021), no ayuda en la consecución de todo ello que la ANECA no cumpla con su labor de revisar y asegurar la inclusión de materias de género y no proporcione medios necesarios para la modificación de los planes de estudios.

En todo caso, hay que tener en cuenta que los resultados de este trabajo no reflejan la realidad categórica sobre la formación que reciben las/os estudiantes de los títulos analizados sobre formación en género, sino que los resultados se basan en la información plasmada en los planes de estudio. Mismamente, las principales limitaciones del estudio se deben a la consulta de fuentes digitales, como es el caso del RUCT y las páginas webs de las distintas universidades analizadas. Es por ello que, en relación a futuras líneas de investigación, se recomienda realizar un estudio empírico de tipo cualitativo en el cual se utilicen entrevistas en profundidad o grupos focales. Otra línea de prospección sería plantear un estudio transnacional, tanto en cuanto, el género aquí estudiado nace de una directiva europea y podría realizarse una caracterización de este en base a diferentes variables de tipo cultural. También es preciso tener en cuenta que la recogida de datos auto-informados puede suponer sesgos debidos a posible intencionalidad en las respuestas (deseabilidad social o magnificación de dificultades).

## 5. Conclusiones

En una realidad sociopolítica de constantes contratiempos sociales, el principio de igualdad de género está en peligro. Es cierto que nunca hemos estado tan bien como hoy en términos de equidad de género, pero esta verdad no es absoluta. Esta idea se está utilizando como parte de los mecanismos sutiles basados en una falacia derivada de la ficción de que "vivimos en una realidad en la que la igualdad de género es un hecho formal en la legislación, por lo tanto, ya existe la igualdad". Esta idea es ya parte del imaginario social, político y educativo, por lo que el sexismo y la discriminación están encontrando mecanismos modernos, sutiles y benevolentes para perpetuarse en un escenario de equidad aparente. En este sentido, las luchas por la verdadera igualdad de género se deslegitiman, incluso en la universidad. Tal y como indican Álvarez-Rementería et al. (2021), por ese motivo se reconoce la figura de profesionales de educación como principal agente de cambio. Sobre todo, con relación al impacto que tiene dicha profesión en términos de desigualdad y justicia social. En definitiva, todo ello debería constituir un acicate para que la formación en género forme parte de los planes de estudio de las/os futuras/os profesionales de la educación.

## Apoyos

Esta investigación está financiada por las "Ayudas de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela para la ejecución de proyectos destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género 2022" (Ministerio de Igualdad, Gobierno de España).

## Referencias

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de educación*, 21(1), 77-96.
- Alonso-Ruido, P., Martínez, R., Rodríguez, Y., y Carrera, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.14349/rfp.2021.v53.1>
- Alonso-Ruido, P., Soto, N., y Sotelino, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-108.
- Alonso-Ruido, P., Estévez, I., Varela-Portela, C., y Regueiro, B. (2023). College Students' Stereotyped Beliefs. *Social Sciences*, 12(5), 302. <https://doi.org/10.3390/socsci12050302>
- Álvarez-Rementería, M. Á., Urrutxi, L. D., y Loroño, M. A. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14, 60-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- ANECA (2005). *Libro blanco de Pedagogía y Educación Social*. ANECA, vol.1 y 2.
- Anguita, R., y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25.
- Aristizabal, M. P., Gómez, 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, R., Cabeza, F., y Rodríguez, 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.
- Azorín-Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48715](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Bartual-Figueroa, M.T., Turmo, J., Sierra, J., y Carbonell, M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>
- Bejarano, M. T., y Mateos, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra*, 1, 128-146.
- Blanco, M., y Bejarano, M. T. (2019). Sexualidad e igualdad en la formación docente. Realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía. En M. T. Bejarano y R. M. Marí, (Eds.), *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales* (pp. 17-30). Dykinson.
- Camacho, M. J., y Girela, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 36, 195-203.
- Camarena, M., y Saavedra, M. (2016). Un estudio de las PYME lideradas por mujeres en Latinoamérica. *Revista Universitaria RUTA*, 18(1), 1-27.
- Caro, C., y Monreal, M. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917>
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>
- Carrillo, R. G., Hurtado, J. C. T., y Rodríguez, E. M. (2021). Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario. *Prisma Social: Revista de investigación social*, 32, 376-420.
- Cervantes, C. (2009). Los estudios de la mujer y de género en México y las redes académicas de coordinación Interinstitucional. En E. Molina, y N. Abad (Eds.), *Estudios de género y desarrollo. Balance y propuestas* (pp. 95-130). Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Revista RUEDA*, 5, 60-76.
- Díaz, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R., Martín, J., y Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Díez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. El Roure.
- Díez, E. J., y Muñiz, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 20(1), 21-39.
- Díez, R., Aguilar, M. M., Gómez, I. M., Lozano, I., Iglesias, M. J., Pérez, T. D., y Vera, M. I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M. T Tortosa, S. Grauy y J. D. Álvarez, (Eds.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (pp. 2665-2679). Universidad de Alicante.
- Donoso, T., Montané, A., y Pessoa, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- European Institute for Gender Equality (2016). *Gender in education and training*. <https://eige.europa.eu/publications/gender-education-and-training>
- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104.

- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, 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 del Profesorado*, 1(17), 269–287.
- Hernández, C. E., y Carpio, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.
- 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>
- León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE, núm. 71, de 23 de marzo de 2007.
- Martínez, M. A., Urrea, M. E., y Hernández, M. J. (2018). El enfoque de género en la docencia universitaria desde las voces del alumnado. *Revista Entorno*, 66, 87-101.
- McMaster, N., Carey, M. D., Martin, D. A., y Martin, J. (2023). Raising Primary School boys' and girls' awareness and interest in STEM-related activities, subjects, and careers: an exploratory case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1135>
- Miralles, C., Cardona, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E. y Cardona-Moltó, M.C. (2021). Measurement invariance of the sensitive assessment for gender equality (SAGE) index across degree: findings from two teacher education programmes in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 157-174, <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.611>
- ONU MUJERES (2022). *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://cutt.ly/eKyD89>
- Orellana, R. M., Vigil, M. Á. G., y Arrebola, I. A. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303.
- Ortega, D., y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 51-66
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T., y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Rebollo, Á., y Arias, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Dykinson.
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rivas, E., Bonilla, E., y Pascual, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 315-325. <https://doi.org/10.5209/rced.70175>
- UNESCO. (2017). *Measuring gender equality in science and engineering: the SAGA toolkit*. SAGA Working Paper 2. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/saga-toolkit-wp2-2017-en.pdf>
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, M. G., Aristizabal, M. P., y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Red U: revista de docencia universitaria*, 13(1), 297-318.