

# apuntes para la igualdad

TEMA II.

GUÍA DE RECOMENDACIONES PARA LA  
INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO  
EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: CLAVES  
CONCEPTUALES Y TEÓRICAS (II)

**GUÍA DE RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: CLAVES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS (II)**

Red UNIVERSIDAD, DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD (programa Redes de Investigación en Docencia Universitaria -Vicerrectorado de Calidad y e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante:

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ JAUME y HERMINIA PROVENCIO GARRIGÓS  
(coordinadoras)

- ROCÍO DIEZ ROS
- HELENA ESTABLIER PEREZ
- MARÍA BELÉN FERRER CRESPO
- RAFAEL MORA CATALÀ
- PALOMA MOREDA POZO
- MÓNICA MORENO SECO
- DANIEL LA PARRA CASADO
- MARÍA ISABEL PEÑALVER VICEA
- RAQUEL PEREZ DEL HOYO
- ANA MARÍA ROSSER LIMIÑANA
- MAXIMILIANO SAIZ NOEDA
- SILVIA SPAIRANI BERRIO
- MARÍA CONCEPCIÓN TORRES DIAZ
- JOSE JACOBO ZUBCOFF VALLEJO

**UA** UNIVERSITAT D'ALACANT  
Vicerectorat de Responsabilitat Social, Inclusió i Igualtat  
Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad



**RECURSOS DOCENTES** con perspectiva de género en la docencia universitaria



## PRESENTACIÓN

La Universidad de Alicante desarrolla, desde el curso 2001-2002, un programa institucional que busca fomentar el trabajo colaborativo entre docentes, para mejorar la calidad de las titulaciones y la coordinación entre asignaturas, mediante el establecimiento de sinergias de actuación entre los diferentes colectivos que la componen. Este programa, desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación bajo el nombre Programa Redes de Investigación en Docencia Universitaria, suma desde su origen más participantes y mejores resultados en cada una de sus líneas de investigación.

Una de las líneas prioritarias de dicho programa es, desde el curso académico 2010-2011, la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. El Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, entonces responsable del Programa Redes facilitaba así que las y los investigadores de la Universidad trabajaran en común para impulsar las acciones que en el eje de docencia vienen incluyendo los Planes de Igualdad de la UA (2010 y 2013). En el marco de dicho programa, se constituyó la red Docencia, Universidad, Género e Igualdad. En ella se han abordado diversos proyectos que de una u otra manera buscan responder al modo en el que se podría incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria con un enfoque transversal, esto es, aplicable a cualquier asignatura y con independencia del curso y titulación. La presencia del doble currículum (explícito y oculto) en la enseñanza universitaria nos debe hacer reflexionar sobre los posibles sesgos de género que de forma inconsciente podemos estar introduciendo en los elementos en torno a los cuales diseñamos nuestra docencia en las aulas universitarias (objetivos, contenidos teóricos, ejemplos, prácticas, interacción en el aula, evaluación y acción tutorial).

Uno de los resultados más tangibles del trabajo de esta red, coordinada por las profesoras M<sup>a</sup> José Rodríguez Jaume y Herminia Provencio Garrigós es esta guía Apuntes para la igualdad. Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria: claves conceptuales y teóricas (II), que da continuidad a la colección en línea de "Apuntes para la igualdad" editada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante. En esta ocasión, de nuevo, es el resultado del trabajo colaborativo del personal docente e investigador de la UA que desde distintas áreas de conocimiento ha formado parte en sucesivas ediciones de la citada Red. A diferencia del tema anterior, en esta ocasión se ha trabajado sobre los elementos conceptuales y teóricos que sustentan las recomendaciones señaladas en la guía precedente. Así, se parte de la evidencia científica que identifica los estereotipos y sesgos de género en la elección de estudios universitarios, en las expectativas educativas, en los patrones de comportamiento y en la interacción en el aula, para cerrar la guía con los elementos a considerar en la transversalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Son trabajos como éste los que dan verdadero sentido al esfuerzo realizado por la Universidad de Alicante en favor de un escenario igualitario entre mujeres y hombres. Ojalá este tipo de estudios algún día no sean necesarios, pero mientras llega ese día, son imprescindibles. Y su desarrollo a manos de especialistas es lo que da garantías y seguridad de cara a lograr algún día ese objetivo final.

Francisco José Torres Alfosea  
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa  
Universidad de Alicante  
Octubre 2017

## APARTADOS

1. GÉNERO (y sexo)

2. ESTEREOTIPO

3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

4. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL AULA

4.1. Estereotipos de género y elección de estudios universitarios

4.2. Estereotipos de género y expectativas educativas

4.3. Estereotipos de género y patrón de comportamiento en el aula

4.4. Estereotipos de género e interacción en el aula

4.5. Estereotipos de género y comunicación oral

5. PERSPECTIVA (o ENFOQUE) DE GÉNERO

6. PERSPECTIVA (o ENFOQUE) DE GÉNERO EN LA DOCENCIA (también) UNIVERSITARIA

6.1. Niveles de actuación

6.2. Modelo co-educativo

6.3. Estrategias para incorporar la perspectiva de género

7. ACTO DIAGNÓSTICO DEL MODELO DE ENSEÑANZA DESPLEGADO EN EL AULA

8. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

8.1. Currículum formal, estereotipos y sesgos de género

✓ Competencias

✓ Objetivos

✓ Contenidos

✓ Plan de Aprendizaje

✓ Evaluación

8.2. Currículum oculto, estereotipos y sesgos de género

✓ Lenguaje

✓ Interacción en el aula

✓ Recursos docentes

## REFERENCIAS

GUÍA DE RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: CLAVES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS (II)

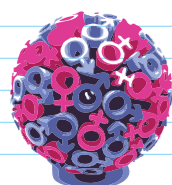
1. GÉNERO (y sexo)

Una mirada rápida al cambio social que han experimentado las sociedades occidentales más avanzadas en las tres últimas décadas, nos advierte que el modo de ser -de mujeres y hombres- ya no es el que fue. ¿Ha cambiado lo biológico de los seres humanos? No. Lo que ha cambiado es el modo con el que las sociedades definen lo "masculino" y lo "femenino" a través del conjunto de normas diferenciadas que, para cada sexo, elaboran como pautas que regirán sus comportamientos, actitudes, deseos y acciones (Subirats, 1994). Así, las diferencias biológicas (sexo) no determinan las capacidades, aptitudes o roles diferenciales entre las personas; lo que las va a condicionar es el "género" y la construcción social que en torno a lo femenino y masculino aprueban las sociedades (Cuadro 1).

Cuadro 1. Distinción conceptual del sistema sexo-género

SEXO	GÉNERO
Condición biológica, genética y fisiología de nacimiento	Determinado socialmente, culturalmente y aprendido
Hombre-Mujer	Masculino-Femenino
Natural	Social

El género, como categoría analítica, implica dos dimensiones que pasan desapercibidas por la extensión del término en la vida cotidiana en donde erróneamente se utiliza como sinónimo de "mujer":



**Dimensión contextual:** con la que se designan los procesos de construcción de las desigualdades entre mujeres y hombres. Esta dimensión se encuentra en los entornos universitarios en tanto y cuanto estos son agentes transmisores de conocimiento y valores -agentes de socialización- (Moreno, 2008).

**Dimensión relacional:** con la que se alude al carácter estructurador de las relaciones interpersonales, donde lo masculino y lo femenino están referidos reciprocamente. Esta dimensión se identifica en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario a través del juego de interacciones que se establece entre el profesorado y el alumnado, ya sean de forma presencial o virtual (Izquierdo, 1994). Desde esta dimensión, el concepto de género es clave para la comprensión de los lugares diferenciados que mujeres y hombres ocupan en la sociedad, en sus estructuras e instituciones (por ej.: en la Universidad). El término género contempla la manera en la que las relaciones entre los sexos se producen y se institucionalizan. Estas, a su vez, se establecen a partir de la asunción (histórica/socialización diferenciada,...) de roles/estereotipos masculinos y femeninos que han determinado que estas relaciones sean asimétricas y no igualitarias.

1 El concepto género lo introduce en la literatura científica, y en su acepción actual, Robert Stoller en 1968.

2. ESTEREOTIPO

El uso que se le otorga desde las ciencias sociales a "estereotipo"<sup>2</sup> no difiere de su aplicación inicial, pues con él se aluden a las generalizaciones aprendidas sobre un colectivo, una cultura, un lugar...

Los estereotipos:

- ✓ exageran los rasgos característicos,
- ✓ minimizan las diferencias individuales,
- ✓ aparecen cargados de prejuicios,
- ✓ establecen arquetipos o modelos muy tipificados y extrapolados con los que se indican tendencias predominantes, pero que en situaciones reales y concretas se matizan y entrelazan.

El término estereotipo fue acuñado en 1794 por el francés Fermin Didot. Originariamente, se utilizó en el ámbito de la imprenta para referirse a un molde de plomo con el que se reproducían ejemplares iguales a partir de un original.

Los estereotipos no suelen modificarse a pesar de que existan evidencias que los desmentan, de ahí que una de sus características más identificativas sea su resistencia al cambio. Esta singularidad se explica por el hecho de que los estereotipos son una parte del conocimiento que se interioriza en el proceso de socialización primaria (infancia) operando de forma inconsciente.



- 2 Del griego στερεός *stereós* 'sólido' y τύπος *typos* 'molde'.
- 3 El proceso de socialización es aquel por el cual las personas aprenden las normas sociales y culturales de la sociedad en la que viven. Este proceso alcanza a toda la vida, pero se puede hablar de tres tipos, que corresponden a tres etapas cronológicas (Giner, Lamo y Torres, 2006: 695):
1. Socialización primaria: durante la infancia se interiorizan acriticamente los elementos más importantes de la sociedad (lenguaje e identidad -de género-) y su agente más influyente es la familia.
  2. Socialización secundaria: durante la edad adulta se interiorizan los valores y normas más específicos y concretos correspondientes a las funciones que se van a ejercer en la vida adulta.
  3. Socialización terciaria: durante la vida adulta es posible que los individuos relativicen lo aprendido dentro de un nuevo contexto social y opten por asumir otras normas y valores sociales. Los medios de comunicación se presentan en esta etapa como los principales agentes de socialización.

### 3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género atribuyen características y comportamientos "típicos" a los hombres y a las mujeres (sexo) a partir de la distinción entre lo masculino y lo femenino (género). Los estereotipos masculinos y femeninos se sustentan en una dicotomía de opuestos o, como ha planteado Elisabeth Badinter, en la "lógica de los contrarios"<sup>4</sup> (Cuadro 2). Los estereotipos de género regulan los comportamientos de hombres y mujeres. Su cumplimiento se gratifica con recompensas sociales mientras que su trasgresión es sancionada socialmente.

Cuadro 2. Estereotipo masculino y femenino según dimensión

	MASCULINO	FEMENINO
ESTABILIDAD EMOCIONAL	Firme Decidido Tranquilo Ponderado Equilibrado	Emotiva Sensible Temerosa Cambiante
CAPACIDADES INTELECTUALES	Inteligente Creativo Objetivo Lúcido Mente científica-matemática Capacidad para teorizar-razonar	Intuitiva
NIVELES DE ACTIVIDAD	Activo	Pasiva
AGRESIVIDAD	Combativo Luchador Competitivo	Astuta Manipuladora
AUTOESTIMA	Ligado al poder, éxito, celebridad Necesidad de realizarse, de autoestimarse	Débil Insegura
AUTONOMÍA	Independiente Aventurero Patriota Luchador Valiente Gusto por el riesgo Ser "para sí"	Dependiente Sumisa Necesidad de apoyo, de agradar Ser "para otros/as"
SEXUALIDAD	Centrada en el sexo	Tierna Dulce Púdica Necesidad de amor Necesidad de ser madre

<sup>4</sup> Para Elisabeth Badinter la lógica de los contrarios forma parte de la construcción del pensamiento dualista de la cultura occidental, cit. por Altamirano (1993).

La teoría de la socialización diferencial establece que las personas adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género. Esta teoría se sustenta en cómo los estereotipos de género contribuyen a mantener las diferencias hombre-mujer<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> La teoría de la socialización diferencial identifica tres dimensiones que operan de forma entrelazada (Williams y Best, 1990):

1. Roles sexuales: actividades importantes en las que existen diferentes tasas de hombres y mujeres.
2. Estereotipos de rol de género: creencias sobre qué actividades son más apropiadas para hombres y cuáles para mujeres.
3. Estereotipos de rasgos de género: características psicológicas atribuidas diferencialmente a uno u otro sexo.



#### 4. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL AULA

Si el proceso general de socialización de género lleva a que hombres y mujeres tiendan a cumplir roles diferenciados en la sociedad, estos, a su vez, también se reproducirán en el aula puesto que la institución educativa:

- está integrada en la sociedad y actúa como agente de socialización terciario;
- porque la práctica docente no es "neutra", puesto que profesoras y profesores son mujeres y hombres socializados en patrones de género diferenciados.



#### 4.1. Estereotipos de género y elección de estudios universitarios

Uno de los ámbitos en los que se refleja la presencia de ciertos estereotipos en las aulas universitarias lo constituye el hecho de que algunas titulaciones se encuentran feminizadas y otras masculinizadas. Se reproduce la creencia (y expectativa) de que las ciencias (por los estereotipos de género citados) son de "chicos" y las humanidades de las "chicas" (Kelly, 1987) (Cuadro 3).

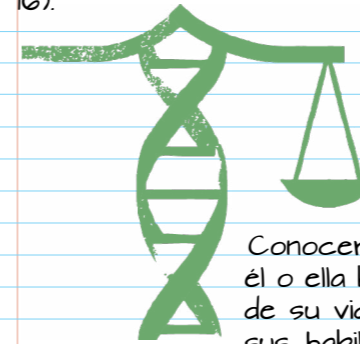
Cuadro 3. Estereotipos de género y estereotipos en la elección de estudios universitarios

ALUMNAS	ALUMNOS
Titulaciones "humanistas" (magisterio, enfermería,...).	Titulaciones de "ciencias" (informática, ciencias del deporte,...).
Ciencias ligadas al "cuidado" y al estereotipo emocional de "ser para otros/as".	Ciencias lógicas, analíticas y con gran capacidad de manipulación de objetos y ligadas al estereotipo emocional de "ser para sí".
Naturaleza/feminidad.	Ciencia/masculinidad.
Mito de la subjetividad, irracionalidad y sentimiento (intrínseco al cuidado)-femenino.	Mito de la objetividad, la razón y la mente (intrínsecos a la ciencia)-masculino.
Percepción/expectativa de que son incompetentes para las ciencias por lo que se sobreestima el esfuerzo que las alumnas invierten para aprobar matemáticas. Este estereotipo genera la idea de que su rendimiento depende más del esfuerzo que de la habilidad (Madon et al. cit. por Meece, Glienke y Burg 2006, en Causa 2008: 16).	Percepción/expectativa de que son competentes para las ciencias por su capacidad/habilidad intrínseca a su condición de hombre (Madon et al. cit. por Meece, Glienke y Burg 2006, en Causa 2008: 16).

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. Estereotipos de género y expectativas educativas

Las experiencias educativas a las que se enfrentan alumnas y alumnos son diferentes. Creemos que les tratamos de forma equitativa, pero raramente sucede. El profesorado proyecta una serie de expectativas que, en gran medida, están cimentadas en los estereotipos de género, produciéndose lo que se ha denominado **efecto expectativa** con el que se alude a las acciones que desarrollamos en el aula como docentes en respuesta (inconsciente) a ciertas expectativas (Causa, 2008: 16).



"Muchas veces tendemos a asumir que el sexo de una persona es un indicador importante de sus habilidades e interés; y, pensamos que si alguien es niño o niña, sabemos mucho sobre él y ella.

Conocer el sexo de una persona nos dice mucho acerca de él o ella biológicamente pero muy poco sobre otros aspectos de su vida. Saber que alguien es mujer no es un indicador de sus habilidades deportivas o artísticas; saber que alguien es varón no nos dice nada sobre sus habilidades culinarias o en el baile clásico. Por tanto, el sexo no es el mejor predictor de las habilidades académicas, intereses o emociones de la persona" (Alvarado, 2010: 64).

A su vez, las expectativas que se proyectan pueden generar el fenómeno de **incapacidad aprendida** (Guerrero Caviedes, Hurtado, Azua y Provoste Fernández, s. f.: 57), esto es, creer que la imposibilidad de realizar una tarea va acompañada de un deterioro en el rendimiento en esta misma. Esto es especialmente visible en la actitud de las alumnas y alumnos frente al éxito en materias como las matemáticas y/o las ligadas a las ciencias.

#### 4.3. Estereotipos de género y patrón de comportamiento en el aula

Vinculado con las expectativas que docentes y discentes tenemos en los contextos de interacción que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible identificar patrones de comportamiento que, siguiendo a Subirats (1994), contradicen el sistema educativo. Así, la norma escolar enuncia que el alumnado debe cumplir el orden institucionalizado y, en consecuencia, aceptar la disciplina del centro. Sin embargo, y dado que la actividad y el mal comportamiento del alumnado son considerados inherentes a la identidad masculina, el profesorado suele ser más transigente con sus faltas a las normas del centro.

Cuadro 4. Estereotipos de género y patrón de comportamiento

ALUMNAS	ALUMNOS
Se les fomenta conductas que les acerquen a los valores relacionados con el cuidado y a modales de comportamiento social -inhibiendo a las niñas y otorgando mayor libertad a los niños- (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006; Lovering y Sierra, 1998).	Se les permite ser audaces y aventureros fomentando la capacidad para correr riesgos y la libertad que implica (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006; Lovering y Sierra, 1998).
	Se les encamina al éxito público y a sus exigencias (Lovering y Sierra, 1998).

ALUMNAS	ALUMNOS
No se les tolera comportamientos conflictivos pues contradice su estereotipo y recibe sanciones más duras (Subirats, 2004).	Se les permite portarse mal dado que se relaciona con su nivel de actividad (Subirats, 2004).
Se las responsabiliza de las actividades colectivas reforzando el estereotipo de trabajo para el resto (Edwards, Micheli y Cid, 1993).	Al no responsabilizarles de las actividades grupales se refuerza el estereotipo de que solo asumen su interés personal (Edwards, Micheli y Cid, 1993).
Se les sanciona las expresiones de rabia y agresividad y, en consecuencia, no aprenden a expresar la agresión incluso cuando son agredidas (Edwards, Micheli y Cid, 1993).	Se les tolera las expresiones de rabia y agresividad (Edwards, Micheli y Cid, 1993).
Se les recompensa por su apariencia, su nivel de cooperación y obediencia (Derman-Sparks, cit por Karlin y Evans, 1998).	Se les recompensa los logros (Derman-Sparks, cit por Karlin y Evans, 1998).
Desarrollan un "patrón atribucional de baja expectativa" acentuándose en las áreas tipificadas como masculinas. Por ej. en matemáticas y ciencias, las alumnas suelen atribuir su éxito al esfuerzo y trabajo duro -causas externas- (y no habilidad) lo que puede reducir sus expectativas de éxito a medida que se incrementa la dificultad (Bar Tal; Crandall, Katkowsky y Crandall; Frieze; McMahan, cit. por Meece, Glienke y Burg, 2005 en Causa 2008: 21-22).	Desarrollan un "patrón atribucional de alta expectativa" acentuándose en las áreas tipificadas como masculinas. Por ej. en matemáticas y ciencias, los alumnos atribuyen su éxito a su habilidad/capacidad (causas estables e internas) lo que incrementa sus expectativas de éxito a medida que se incrementa la dificultad (Bar Tal; Crandall, Katkowsky y Crandall; Frieze; McMahan, cit. por Meece, Glienke y Burg, 2005 en Causa 2008: 21-22).

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos estereotipos de género y patrón de comportamiento, el profesorado aplica criterios y niveles de exigencia diferentes a las alumnas y alumnos preparándoles de forma disímil en valores, prácticas sociales, destrezas y habilidades que, a la postre, repercutirán en su futuro ejercicio profesional en términos de expectativas, concepción del éxito, sueldo, tiempo de dedicación y promoción profesional (Guerrero Caviedes, Hurtado, Azua y Provoste Fernández, s. f.: 50). Todo lo que ocurre en el aula puede afectar de alguna manera, a la autoestima, autoeficacia y rendimiento de alumnas y alumnos (Causa, 2008: 21).

#### 4.4. Estereotipos de género e interacción en el aula

La discriminación de género en el contexto educativo toma diversas formas identificables, también, en la interacción docente-estudiante. Esta viene determinada por los distintos estilos de interacción comunicativa de las alumnas y alumnos. Bengoechea (2004) señala que, si bien existen muchos elementos compartidos, entre los hombres y mujeres occidentales se aprecian algunas características diferenciales en sus estilos de comunicación (Cuadro 5) que describen al masculino como "competitivo" y al femenino como "cooperativo" (Bengoechea 2004: 117-127).



Cuadro 5. Estilos de comunicación

FEMENINO	MASCULINO
<p><b>I. Incluyen como iguales al resto de personas enfatizando la relación con ellas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recurrer a la segunda persona -tú-.</li> <li>Introducen las conversaciones con preámbulos de cortesía.</li> <li>Concluyen las frases con entonación interrogativa o dubitativa con el fin de incluir a quienes participan en la conversación.</li> <li>Se distancian del papel de "experta" y eluden la jactancia para minimizar las diferencias.</li> <li>Se "disculpan" por sus habilidades, no por falta de asertividad, inseguridad o carencia de autoestima sino como deseo de incluir a las otras personas como iguales en su discurso.</li> <li>Recurrer a la alabanza ajena con una función de solidaridad, reconocimiento y mantenimiento de las relaciones sociales más que de genuina admiración.</li> <li>Por lo general, restan importancia a la alabanza.</li> <li>No realizan críticas abiertas a sus iguales.</li> </ul>	<p><b>I. Deseo de afirmarse frente a los demás pues su estatus está en constante proceso de negociación en la interacción verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Destacan las diferencias que denotan superioridad.</li> <li>Asumen el rol de persona "experta".</li> <li>Tienden a dar órdenes, consejos u opiniones de forma tajante.</li> <li>Les desagradan recibir órdenes porque son percibidas como indicativo de bajo estatus.</li> <li>Rehúsan mostrar debilidades que cuestionarían su estatus.</li> <li>Para autoafirmarse se defienden de los comentarios ajenos.</li> <li>Son recelosos de los halagos y cumplidos, pues les hace sentirse inferiores.</li> <li>Cuando reciben el cumplido, lo aceptan con neutralidad y subrayando las cualidades destacadas. El cumplido tiene una función evaluativa otorgadora de estatus.</li> </ul>



FEMENINO	MASCULINO
<p><b>2. Elevada atención a las palabras ajenas y a los mensajes externos -verbales y no verbales-:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No son directas a la hora de expresar sus ideas, no porque duden sino porque se preocupan por el efecto de sus palabras.</li> <li>Recurren a expresiones que modulan sus gestos.</li> <li>Eligen cuidadosamente sus palabras, que descubren poco a poco según los mensajes ajenos.</li> <li>No utilizan términos que pueden herir.</li> </ul>	<p><b>2. Su participación se mide por el tipo de intervención más que por la demostración de atención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se desligan de gestos o señales que denotan interés.</li> <li>Su atención se ciñe a la escucha.</li> <li>Sus intervenciones tras una pregunta suele conllevar expresiones de desacuerdo, de cuestionamiento e incluso burla siendo estas las reglas del ruego.</li> <li>Es característico el "silencio por respuesta", lo que hace sentirse invisibles o ninguneadas a las personas educadas en la cultura del reconocimiento de la palabra ajena (la mayoría de las mujeres).</li> </ul>
<p><b>3. Expresan la escucha e implicación en la conversación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con expresiones, movimientos de cabeza...</li> <li>Utilizan un timbre más agudo y un tono de voz algo más alto y dinámico que el de los hombres con mayor inflexión tonal y cambios más acusados -mayores subidas y bajadas que según los códigos androcéntricos son interpretados como "altibajos emocionales".</li> </ul>	<p><b>3. Búsqueda de objetividad y distanciamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Su entonación es fría, distante y más plana que la de las mujeres, con menor alternancia en el tono y menos dinámica; esta característica les ayuda a mostrarse como "expertos" contribuyendo a reforzar su estatus "superior".</li> <li>Reclaman objetividad.</li> <li>Recurren a la entonación enérgica para eludir sentimentalismos.</li> </ul>

FEMENINO	MASCULINO
<p><b>4. Buscan intimidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tratan temas desde la experiencia personal.</li> <li>Desean conocer las experiencias ajenas.</li> <li>Prefieren intercambiar opiniones en grupos pequeños más que en los numerosos.</li> <li>Les incomoda hacer participe a grandes audiencias de sus ideas.</li> </ul>	<p><b>4. Desarrollo de los temas de forma individualista y frecuentemente competitiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Buscan ser el centro de atención y mostrar su superioridad.</li> <li>Valoran la objetividad aportando hechos y datos.</li> <li>La superioridad la reflejan en la rapidez de respuesta -que es sinónimo de certeza e inteligencia- y en la interrupción -demostrar que son rápidos en su entendimiento-.</li> <li>No les agrada ser interrumpidos.</li> <li>Los temas no se trazan a partir de la unión de los temas sino que a un tema le sucede el otro.</li> <li>No suelen incorporar las palabras ajenas, pero tienden a resumir lo dicho legitimando lo dicho-ocurrido.</li> </ul>
<p><b>5. Desarrollan los temas de forma cooperativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizan pequeñas interrupciones - que se suceden con rapidez- para intercalar comentarios personales que sirvan para elaborar conjuntamente la conversación y hacer que la otra persona se sienta escuchada.</li> </ul>	<p><b>5. Expresión hostil, aparentemente, de la solidaridad masculina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las expresiones no estándar, los tatics y las formas vulgares coloquiales cumplen la función de reforzar los alzos de solidaridad masculina; con este fin recurren a ritos verbales de humillación sexual o de jactancia sexual que si bien no pretende ser literal si resulta coercitiva en su alcance.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Bengoechea (2004: 117-127)

Como señala Bengoechea (2004: 132), no se trata de que un estilo de comunicación sea mejor o peor que el otro, sino que el estilo de comunicación e interpretación masculino se ha convertido en el hegemónico en nuestra sociedad, el que merece reconocimiento y se asocia con mayor autoridad. Lo institucionalizado del modelo de comunicación masculino no solo invisibiliza el potencial del femenino e identidad del colectivo de mujeres asociado al mismo, sino que al constituirse como el patrón de referencia, juzga los elementos diferenciales del estilo femenino como señales de incompetencia, lentitud, timidez, doble o capacidad de manipulación de las mujeres (2004: 133-134). Esta lectura prejuiciosa y estereotipada, según los códigos androcéntricos, determina la menor participación y discriminación de las mujeres en las aulas y, posteriormente, en el mercado laboral.

La sociolingüista española señala como Margaret Thatcher tuvo que aprender a entonar como un hombre -las voces grandes- cuando decidió presentarse como candidata a Primera Ministra, o como a las locutoras de la BBC se las obliga a realizar cursos para "profesionalizar" sus voces -menos agudas, más firmes y asertivas- para que sean creíbles como expertas, o como se ha extendido entre la formación de Recursos Humanos cursos que enseñan a las mujeres profesionales a hablar como hombres -más asertivas, menos pasivas, menos atentas, a desarrollar su autoestima- (Bengoechea, 2003: 16-18, 2014: 122).

En el aula, la investigación plantea que los estilos de comunicación van a marcar la mayor participación de los alumnos frente a las alumnas, los distintos modos de acercarse al conocimiento, la menor autoestima de las alumnas y un trato desigual por parte del profesorado (ver Cuadro 6). La interacción en el aula va a venir determinada por (Guerrero Caviedes, Hurtado, Azua y Provoste Fernández, s. f.: 54):

- **Las reglas de participación** que van a propiciar el uso diferenciado del espacio, la participación diferenciada en las actividades y en las tareas que se demandan a alumnos y alumnas, así como los patrones diferenciales con las que se comunican (uso de la palabra, uso de términos, uso de expresiones, tiempo en las intervenciones,...).
- **Los formatos de participación** (planificados o espontáneos) y roles situacionales que determinan formas diferenciadas de protagonismo académico (y social).

Cuadro 6. Estereotipos de género e interacción en el aula docente-estudiante

ALUMNAS	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupan lugares marginales/periféricos y cercanos al escritorio del profesor/a, lo que se traduce en un mayor control (Pinkasz y Tiramonti 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupan más espacio y lugares centrales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reciben menos ayuda, premios o estímulos por parte del profesorado (Alvarado, 2010: 41).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les otorga mayor atención y reconocimiento explícito a sus intervenciones (Edwards, Micheli y Cid, 1993).</li> <li>• Se mantiene mayor contacto visual con el estudiante durante sus respuestas; se les llama por sus nombres (Alvarado, 2010: 40).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les plantean preguntas que requieren respuestas breves. Son interrumpidas y se acepta que otros estudiantes contesten por ellas (Alvarado, 2010: 40-41).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les plantean respuestas que exigen procesamiento (Alvarado, 2010: 40).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estimulan su participación por lo que tienen a retraerse, lo que provoca que su acceso al conocimiento sea de forma indirecta a través de la memorización y la observación en la construcción del conocimiento que usualmente se da más entre alumnos y docentes (Edwards, Micheli y Cid, 1993).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son más interpelados por las y los docentes lo que se traduce en una mayor participación en clase (preguntando y respondiendo) (Edwards, Micheli y Cid, 1993).</li> </ul>

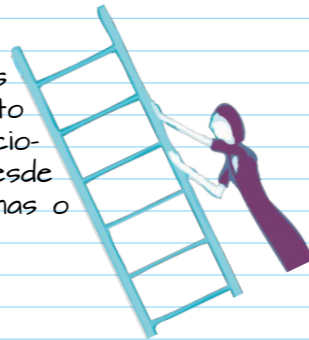
ALUMNAS	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En sus interacciones en el aula incluyen como iguales a sus interlocutores, emiten señales de atención e implicación y desarrollan temas de forma cooperativa (Bengoechea, 2003, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En sus interacciones en el aula tienen a afirmarse respecto al grupo, establecen distancias respecto al grupo y afrontan la participación más como intervención que como atención al grupo (Bengoechea, 2003, 2004).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les plantean preguntas retóricas o de las que tienen un 'sí' o un 'no' como respuesta (Swann y Graddol, 1988, cit. por Bengoechea 2006:78).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les plantean preguntas más abiertas y que precisan de mayor creatividad en la respuesta Swann y Graddol, 1988, cit. por Bengoechea 2006:78).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los patrones diferenciales de interacción profesorado/alumnado son más pronunciados en las materias definidas como masculinas (p. ej: matemáticas y ciencias) (Causa, 2008: 17).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen a controlar las conversaciones en el aula, a hacer más preguntas y a recibir más halagos y correcciones por sus errores (Sadker, Sadker y Klein).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siguen las reglas de la interacción en el aula: levantan la mano y contestan cuando el profesor o profesora les mira o se dirige a ellas (Bengoechea, 2006:78).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No siguen las reglas de la interacción en el aula: levantan más la mano que el resto o sin mano adelantan la contestación (Bengoechea, 2006:78).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interactúa menos con ellas por ser tranquilas y pasivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interactúa más con ellos porque son más inquietos: les dirigen la mirada más del doble, les llaman ocho veces más y terminan por dominar la interacción verbal (Sadker y Sadker, 1985; Sadker y Sadker, 1994, cit. por Bengoechea 2006: 78-79).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los debates no se les suele permitir turnos "colaborativos" con solapamiento de voces (Bengoechea, 2006: 79).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los debates son quienes monopolizan los turnos de palabras (Bengoechea, 2006: 79).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurren a estrategias individuales de acercamiento al profesorado que emergen del estilo comunicativo femenino -necesidad de contacto personal y huida de visibilidad pública- que pueden interpretarse como "pelotas" (Bengoechea, 2006: 80).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No recurren a estrategias individuales de acercamiento al profesorado dado que su estilo de comunicación les lleva a intervenir más en público centrando en ellos la atención en la interacción en el aula (Bengoechea, 2006: 80).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

El profesorado tiende a reproducir las relaciones jerárquicas entre sexos (Ruiz-Bravo, Muñoz, Rosales 2006) a través de:

- ✓ factores como la atención privilegiada a los alumnos en detrimento de las alumnas,
- ✓ el estímulo dado a los logros, y
- ✓ la invisibilidad de las alumnas en el aula.

Es la barrera invisible -o techo de cristal- que se les impone a las aspiraciones de las alumnas en el ámbito escolar. En ocasiones, el profesorado frente a situaciones de interacción, reacciona de forma distinta y desde sus propios estereotipos de género, según sean alumnas o alumnos quienes las protagonicen (Alvarado, 2010: 43; Bengoechea 2003: 18):



Las alumnas y mujeres que plantean preguntas extensas y complejas, a menudo, son vistas como molestas; mientras que los alumnos y varones son valorados como interesantes.

Las alumnas y mujeres que hablan de forma asertiva, clara y determinante son vistas como toscas, descorteses, mandonas, autoritarias; mientras que a los alumnos y hombres que hablan cortésmente se les califica de "afeminados".

Del mismo modo, al preguntar al profesorado los motivos de ciertas conductas (comportamientos perturbadores) en algunos alumnos, sus respuestas se nutren de estereotipos de género, lo que provoca que se naturalicen los comportamientos y restringe las posibilidades de articular estrategias docentes inclusivas. En sus respuestas mencionan (Bengoechea, 2009: 5-6):

- "Diferencias innatas": son naturalmente más agresivos e inquietos, deben demostrar su fuerza constantemente.
- "Diferencias biológicas": son más inmaduros, maduran después de las niñas.
- "Diferencias de socialización": se han acostumbrado a decir lo que quieren, a ser escuchados y a mostrar más confianza en sí mismos, aunque no la tengan.

#### 4.5. Estereotipos de género y comunicación oral

La comunicación oral aparece estrechamente relacionada con los modos de interaccionar en el aula. Dedicamos un apartado al uso del lenguaje en la práctica docente dado que existe un consenso generalizado en las investigaciones que analizan el proceso educativo con perspectiva de género de que el lenguaje y/o

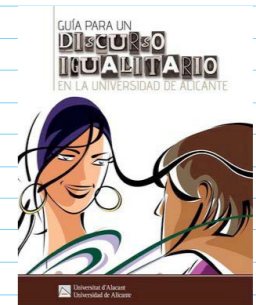
sistemas de comunicación oral desempeña un papel central en el mantenimiento y reproducción de los estereotipos de género (Martínez Moscoso 2012) (Cuadro 7).

Cuadro 7. Estereotipos de género y lenguaje

Alumnas	Alumnos
· Narrativas de auto-desconfianza	· Narrativas de auto-confianza
· "Siéntate como señorita"	· "No seas chillón, pareces una mujer"
· "No juegues de esa forma, comportate como señorita"	
· "Las niñas no juegan fútbol porque te puedes hacer daño"	
· Al referirse/dirigirse a ellas se utilizan diminutivos	· Al referirse/dirigirse a ellas se utilizan aumentativos

Particularmente, el uso generalizado del masculino genérico (alumnos, chicos, profesores,...):

- Invisibiliza las experiencias de las mujeres en el discurso y en la práctica docente y, en consecuencia, sobrevalora la de los hombres.
- Reproduce los roles tradicionales de género.



Estas consideraciones realizadas para la comunicación oral se puede hacer extensible a la comunicación escrita, así como a otros tipos de comunicación utilizados en el aula (visual o audiovisual). Por ello, es importante que, desde una perspectiva de género, se reflexione sobre los sesgos de género que los recursos docentes (Cuadro 8) pueden incluir, independientemente del sistema de comunicación empleado.

Cuadro 8. Recursos docentes

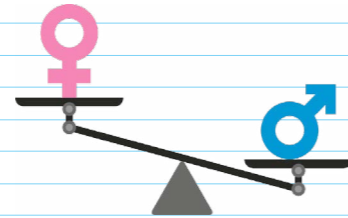
Recursos	Tipos
<b>Orales</b>	· Presentaciones · Exposiciones · Ejemplos
<b>Escritos</b>	· Presentaciones · Esquemas · Notas · Ejercicios · Artículos · Manuales

Recursos	Tipos
Visuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Videos</li> <li>• Películas</li> <li>• Internet</li> </ul>

## 5. PERSPECTIVA (o ENFOQUE) DE GÉNERO

La perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite (Pacheco 2004: 11):

- Visualizar la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres separando las diferencias sexuales de las representaciones sociales que se construyen cultural e históricamente (-género) a partir de la diferencia sexual (-sexo);
- Detectar los factores de desigualdad en los distintos ámbitos;
- Planificar acciones para modificar los elementos que mantienen las desigualdades, así como las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres.

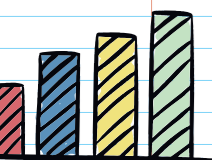


## 6. PERSPECTIVA (enfoque) DE GÉNERO EN LA DOCENCIA (también) UNIVERSITARIA

### 6.1. Niveles de actuación

La aplicación de la perspectiva de género en la educación abarca distintos niveles de actuación que irían (Pacheco 2004: 11):

- desde un nivel macro, definiendo políticas de igualdad de trato y oportunidades entre profesores y profesoras;
- hasta un nivel micro, definiendo programas docentes inclusivos que atienden tanto el currículum explícito (formal) como implícito (oculto).



Los Planes de Igualdad de Oportunidades que actualmente se vienen desarrollando en las universidades serían un ejemplo de este nivel de aplicación de la perspectiva de género.

### 6.2. Modelo coeducativo

Desde este planteamiento general, la perspectiva de género en la educación desarrollaría el denominado modelo coeducativo con el que se propone (Pacheco 2004: 12):

- la formación y desarrollo de las personas, rebatiendo las dos dimensiones implícitas al concepto de género: los estereotipos de género y las relaciones inter-personales establecidas en función del sexo;
- y se defiende metodologías docentes reflexivas-críticas.

### 6.3. Estrategias para incorporar la perspectiva de género

Actualmente, la incorporación de la perspectiva de género -sea cual fuere el ámbito- se viene implementando a través de dos estrategias no excluyentes. (Cuadro 9).

Cuadro 9. Estrategias para la implementación de la perspectiva de género en el ámbito universitario

Estrategia	Estrategias enseñanza universitaria
<p><b>Políticas o programas específicos</b>, dirigidas a abordar problemáticas particulares y/o grupos determinados. Los programas o políticas específicas de género toman a las mujeres como las principales beneficiarias. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de atención a las víctimas de violencia de género.</li> </ul>	<p><b>Asignaturas específicas en planes de estudio, títulos propios...</b> Actualmente son excepcionales y suelen incluirse en planes de estudio con cierta tradición académica e investigadora en estudios de género. Ejemplos UA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudios de género (Grado en Sociología -Obligatoria);</li> <li>Educación en igualdad de género (Grado en Maestro/a en Educación Infantil -Optativa);</li> <li>Historia y género (Grado en Historia -Optativa);</li> <li>Etc.</li> </ul>



Estrategia	Estrategias enseñanza universitaria
<p><b>Transversalización o mainstreaming de género</b><sup>7</sup>, en donde se aborda la desigualdad entre mujeres y hombres desde un enfoque integral. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>HERA, Mainstreaming de Género en las Administraciones públicas, Fundación Mujeres, 2000.</li> </ul>	<p><b>Asignaturas diseñadas con perspectiva de género con independencia de la materia, título, disciplina...</b> Ejemplos UA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fines y Objetivos de la Investigación. Inclusión de la perspectiva de género en la investigación (Programa de Doctorado UA, Actividad formativa transversal común)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

## 7. ACTO DIAGNÓSTICO DEL MODELO DE ENSEÑANZA DESPLEGADO EN EL AULA

El reto propuesto en esta **guía** es incluir orientaciones para la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria, sea cual fuere la asignatura en cuestión.

Como ya se ha comentado, la extensión del término "género" en la vida cotidiana, en los medios de comunicación y en los ámbitos políticos y laborales ha desencadenado que erróneamente se asocie con "mujer" obviando las dos dimensiones implícitas en el mismo (la contextual y la relacional). En consecuencia, esta asociación ha alimentado la idea entre el profesorado de que la inclusión del enfoque o perspectiva de género en la docencia universitaria solo es de aplicación cuando el programa de contenidos (currículum formal) aborda, de una u otra manera, a la/s mujer/es.

Incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria de forma transversal conlleva un ejercicio previo de reflexión sobre nuestra actividad docente, así como la realización de un auto-diagnóstico del modelo de enseñanza que llevamos a las aulas. Fabra (s. f.) apunta algunos elementos sobre los que centrar esta tarea previa:

<sup>7</sup> El concepto de mainstreaming (o transversalidad) se aplicó originariamente en las políticas medioambientales británicas en la década de los años 80 al advertir que la sensibilización social en materia de medio ambiente se debía incluir de forma transversal, esto es, en todas las políticas del momento y no abordarse, exclusivamente, en los programas medioambientales. Con posterioridad, este concepto se ha extendido a otros ámbitos. En las políticas públicas de igualdad, el mainstreaming fue definido por el Grupo de personas expertas del Consejo de Europa como: "la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas" (Consejo de Europa, 1999: 26).

- ✓ Reflexionar sobre las **diferencias** entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y los hombres en cada una de las etapas/fases en las que organizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras asignaturas (competencias, objetivos, contenidos, preparación de la clase, transparencias, selección lecturas, presentación ejemplos, lenguaje,...).
- ✓ Reflexionar, en cada una de estas etapas, en qué medida **contribuimos** con/en nuestra **docencia a reproducir** las desigualdades entre mujeres y hombres.
- ✓ Reflexionar sobre cómo en nuestras aulas **podemos** llevar a cabo **actuaciones** educativas que minimizan los efectos de la socialización que separa a las personas en dos grupos de personas según su género-sexo.
- ✓ Pensar en el tipo de **persona** que queremos **contribuir a formar**.
- ✓ Considerar que nuestro alumnado **no** es un **grupo homogéneo** sino que estará formado por personas únicas, diferentes entre sí y condicionadas por un proceso de socialización que les ha llevado a vivir ciertas experiencias, así como a asumir roles/estereotipos de género predominantes en nuestra sociedad.
- ✓ Reflexionar sobre la posibilidad de que la universidad no sea un lugar en donde se **consoliden las relaciones de poder** socialmente establecidas y hegemónicas, sino un lugar de formación de jóvenes generaciones sobre los principios de igualdad y justicia social. Esto es, implica reflexionar si queremos contribuir a construir una sociedad en la que las mujeres y los hombres se relacionen de forma igualitaria.
- ✓ Cuestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género con lo que nuestra aula universitaria se convierte en objeto de **problematización** sobre lo que mujeres y hombres aprenden acerca de sus identidades diferenciadas según sexo
- ✓ Realizar un **(auto)diagnóstico** de mi **modelo de enseñanza** (¿neutro?) de forma (auto) crítica con el fin de identificar nuestros propios prejuicios y estereotipos de género de tal modo que nos permita analizar el impacto de estos en el ejercicio de la docencia.



## 8. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria de forma transversal implica prestar atención a los ámbitos que coparticipan en el sistema educativo y a los elementos en torno a los que diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, conlleva no solo revisar el **currículum formal** (explícito), sino también las prácticas docentes que quedan recogidas en el **currículum oculto** (implícito).

En la práctica docente el interés se ha centrado en sistematizar y dar cuenta de los contenidos que aborda y desarrolla una asignatura, en particular, y un plan de estudios, en general. Sin embargo, la investigación ha puesto de manifiesto la estrecha interrelación que se establece en la práctica docente entre el currículum manifiesto y el currículum oculto subrayando que la transmisión del segundo es tan relevante para la docencia como la transmisión del primero (Moreno Sánchez, 2000).

Apple (1986 [1979]) planteó la dualidad en el currículum para desarrollar la idea de que las instituciones educativas distribuyen paralelamente tanto los conocimientos específicos (de la asignatura, materia y titulación) como los valores ideológicos hegemónicos de la sociedad<sup>8</sup>. En consecuencia, también los entornos universitarios generan y reproducen los estereotipos, prejuicios y roles de género, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 8.1. Currículum formal, estereotipos y sesgos de género

Se denomina **currículum "formal"** a los elementos de la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje que aparecen explicitados o formalmente recogidos en las Guías Docentes de las asignaturas que forman parte de un Plan de estudios oficial (de grado o de máster). En el caso particular de la Universidad de Alicante, las Guías Docentes, publicadas en línea, recogen los siguientes apartados:

- 1) Datos generales.
- 2) Horario y Matricula.
- 3) Competencias y Objetivos.
- 4) Contenidos.
- 5) Plan de aprendizaje.
- 6) Evaluación.
- 7) Bibliografía y Enlaces.



<sup>8</sup> Desde las teorías de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1967, 1977) entre otros, han constatado que la transmisión de conocimientos a partir del currículum formal no es neutral. Estos autores indican que las estrategias docentes contribuyen, a través de un currículum oculto, a transmitir e interiorizar una serie de habitus en el marco del modelo cultural dominante.

De estos siete apartados, los que **centran el interés para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria** son:

- 3) Competencias y Objetivos,
- 4) Contenidos,
- 5) Plan de aprendizaje,
- 6) Evaluación y
- 7) Bibliografía y Enlaces (este último se relaciona con el apartado de contenidos).

Si bien estos son los elementos que forman parte del currículo oficial o explícito de una asignatura o Plan de Estudios, la información que contienen **no siempre permite valorar los sesgos de género**<sup>9</sup>. Esta consideración se aprecia, específicamente, en los apartados:

- 5) Plan de aprendizaje, y
- 6) Evaluación

en los que indican, respectivamente, cómo se organizan y desarrollan los aprendizajes y cómo se van a evaluar sin entrar en consideraciones relativas a la interacción en el aula, aspecto que, como se ha señalado, es central en la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. A continuación se aborda cada uno de ellos.

### Competencias

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior situó el paradigma del aprendizaje (centrado en la lógica de transferencia) en el centro de la actividad docente, relegando a un segundo plano el paradigma de la enseñanza (centrado en la lógica de los contenidos). Desde esta nueva óptica, y desde una perspectiva constructivista, la planificación o metodología docente de una materia se articula en torno a las denominadas competencias o aprendizajes que debe adquirir el alumnado que cursa una determinada titulación.

El concepto más generalizado de competencia, siguiendo a Posada (2004) es el de **"saber hacer en un contexto"**. En este sentido, el saber hacer no solo alude a la dimensión instrumental sino que integraría el conocimiento (teórico, práctico o



<sup>9</sup> En 2010 la fundación ISONOMIA de la Universidad Jaume I publicó el informe "Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los Planes de Estudios de Grado de la Universitat Jaume I". En él se realiza un análisis de contenido -búsqueda de indicadores textuales preestablecidos- con el propósito de evaluar el nivel de integración de la perspectiva de género y de los contenidos en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los Planes de Estudio de Grado siendo los ámbitos de análisis: el contenido de los Planes de Estudio (Objetivos, Planificación de las Enseñanzas, denominación de materias y asignaturas, descriptores de contenidos de las mismas, carácter de las asignaturas, competencias a adquirir por el alumnado, resultados de aprendizaje previstos, metodología docente); alegaciones y contra-alegaciones; uso del lenguaje inclusivo en las Memorias de Verificación. Con el mismo propósito la Universidad Pública de Navarra elaboró bajo la coordinación de Fernández Viguera (2010) el "Estudio de la transversalidad de género en los Titulos de Grado implantados en la UPNA" en el que analiza aspectos formales como la denominación de la asignatura, objetivos de la titulación, competencias, contenido-temario, bibliografía y uso de lenguaje inclusivo.

ambos), la afectividad, el compromiso, la cooperación y el cumplimiento.

La inclusión de competencias en los títulos de grado o de máster oficiales relacionados con la promoción del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, o inclusión de la perspectiva de género, ha sido reducido en la Universidad de Alicante. Cuando se han introducido, se ha realizado en títulos cuya temática se asocia con "mujeres", obviando -como ya se ha señalado- las dimensiones contextual y relacional implícitas en el término género.

El Cuadro 10 ejemplifica la inclusión de competencias ligadas a la promoción del principio de igualdad de oportunidades en los planes de estudio de los grados de Sociología e Historia que oferta la Universidad de Alicante.

Cuadro 10. Ejemplos de **INCLUSIÓN** de **COMPETENCIAS** ligadas al principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la UA

Competencias	Curriculum Formal (Explicito)
PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE SOCIOLOGÍA Competencias Generales de la UA (CGUA)	CGUAG: Promover el respeto a los derechos fundamentales y la <b>igualdad entre mujeres y hombres</b> .
PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE HISTORIA Competencias Generales (CG)	CG9: Compromiso social con la pluralidad y diversidad de realidades de la sociedad actual, desde el respeto a los derechos fundamentales y a la <b>igualdad entre hombres y mujeres; la igualdad de oportunidades</b> ; la no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores de una cultura de paz y democracia

Incorporar competencias en los Planes de Estudio ligadas al principio de igualdad entre mujeres y hombres y la no discriminación por cuestión de sexo y/o género permite al alumnado adquirir tanto las competencias profesionales asociadas al mismo como la capacidad de analizar su realidad profesional con perspectiva de género.



### Objetivos

Cuando el Plan de estudios incluye competencias ligadas al principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, estas deben reflejarse en los Objetivos de las asignaturas que lo conforman. La relación entre competencias y objetivos curriculares, generales o específicos, no se establece en todas las asignaturas de un Plan de estudios, por lo que queda supeditada a los contenidos que en cada una de ellas desarrolla. Esta relación se aprecia en el Título de Grado de Historia de la

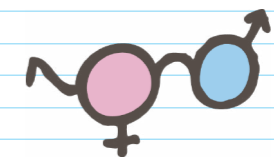
Universidad de Alicante y la asignatura de Historia Moderna de España incluida en el Plan de Estudios.

CE4. Emplear con propiedad los conceptos, categorías, teorías y temas más relevantes de las diferentes ramas de la investigación histórica (económica, social, política, cultural, de género, entre otras) en la época de los Austrias y los Borbones, así como apreciar la importancia que tienen para la investigación los diversos contextos económicos, políticos, culturales y sociales

En los casos en el que el Plan de Estudios no recoja competencias específicas de promoción del principio de igualdad entre mujeres y hombres, la delimitación de objetivos ligados con este principio puede ser una vía con la que suplir esta ausencia, pues si bien las competencias de un Plan de Estudios el profesorado no las puede modificar (en su caso, habría que plantear una modificación del Plan de Estudios), este sí que puede incluir aquellos objetivos específicos que considere de interés en la asignatura de la que es docente.

Los objetivos específicos ligados con el **enfoque** de género se deberán adecuar a la Titulación y contenido de la asignatura. Ejemplificamos lo expuesto en el destacado que sigue en el que se recogen recomendaciones específicas para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de los Grados de Economía y Administración y Dirección de Empresa (Fernández Viguera, Iturbide Rodrigo y Olóriz Espinal, s. f.: 31).

1. La incorporación de la perspectiva de género en el análisis del funcionamiento del sistema económico, tanto a nivel macroeconómico como a nivel microeconómico. También en el análisis de los principales agentes económicos que mantienen y participan en el sostenimiento de la económica mundial.
2. Abordaje de la visibilización, participación y contribución de las mujeres a la ciencia económica a lo largo de la historia.
3. Revisión crítica del concepto de trabajo, de la división sexual del trabajo y del reparto del trabajo.



### Contenidos

De todos los elementos que conforman el curriculum formal de una asignatura, el análisis con perspectiva de género de los contenidos (temario) que se imparten en una asignatura es el que mayor interés ha suscitado. A pesar de que la adaptación al Espacio Europeo de Educación superior se haya centrado en la lógica de la transferencia, las asignaturas que actualmente se imparten mantienen un apartado en el que se explicitan los contenidos teóricos que el alumnado deberá alcanzar. Si bien este es uno de los componentes en los que resulta más sencillo analizar el enfoque de género en la docencia universitaria no siempre aparecen explicitados contenidos (temas o apartados) que lo aborden, a pesar de que el Plan de estudios incluya tanto competencias ligadas a la promoción del principio de la igualdad entre mujeres y hombres como objetivos específicos en este sentido.

En este contexto, no podemos obviar la reiterada discusión de si la perspectiva de género es aplicable tanto a la investigación<sup>10</sup> en ciencias sociales-jurídicas-económicas-salud como a la realizada en las ciencias tecnológicas y, más en concreto, en las denominadas "ciencias duras" (Grupo de Investigación ISONOMÍA, 2010: 10):

Respecto a la investigación teórica en ciencias duras, se plantea la relación entre la perspectiva de género con el hecho de analizar la secuencia de los números primos o la cantidad de alcalinos que contiene una piedra. En este caso, lo más importante es la mirada de quien investiga y su capacidad de análisis. Si su formación se sustenta sobre un conocimiento androcéntrico, es muy probable que no considere la aportación de las científicas lo que supone la pérdida de ideas y capacidades limitando las posibilidades de la ciencia.

Respecto a la investigación aplicada en las ciencias duras, y considerando que su objetivo es mejorar la vida de las personas, cualquier aplicación científica debe partir de las diferencias entre mujeres y hombres y debe tender a la igualdad. Cualquier investigación deberá evitar partir de un sujeto universal genérico.

Incorporar la perspectiva de género en los contenidos de una asignatura ofrece la posibilidad de introducir las herramientas conceptuales para que el alumnado estudie y analice críticamente la parcela de la realidad objeto de presentación con criterios de interpretación sin sesgos de género. Asimismo, visibilizar la aportación de las mujeres al ámbito, tema, disciplina, ... en cuestión, ofrece al alumnado modelos y ejemplos de referencia diferentes y acordes a la real aportación de mujeres y hombres al avance científico y social; reduce el sesgo de género y androcentrismo en la transmisión del conocimiento y resulta de especial interés para las alumnas dado que favorece su autoestima al ofrecer modelos de referencia.

La experiencia que ofrece Encina Calvo (2013) sobre el contenido -temario- en torno al que desarrolla la asignatura "Física I", ofertada en el Grado en Enseñanza Geomática y Topografía, ejemplifica la perspectiva de género en sus contenidos. La docente presenta una relación de temas y selección de recursos docentes que le permiten presentar las aportaciones de las mujeres científicas en dos áreas -Dinámica de partículas y Gravitación- con lo que consigue no solo visibilizarlas sino presentarlas como fuente de información y protagonistas en la construcción del conocimiento.

<sup>10</sup> Si bien la alusión que el informe de ISONOMÍA realiza sobre la pertinencia de la inclusión de la perspectiva de género en las denominadas "ciencias puras" se ciñe al ámbito de la investigación, este se puede hacer extensible a la docencia no solo porque es frecuente este cuestionamiento también en la práctica docente, sino porque en el ámbito universitario la actividad docente conlleva el ejercicio de transmitir el conocimiento científico que deviene de la investigación.

**Plan de aprendizaje**

En el Plan de **aprendizaje** de las Guías docentes de la Universidad de Alicante se explicitan tanto las modalidades organizativas como los métodos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado despliega para alcanzar las competencias del Plan de estudio.

Por modalidades organizativas se entienden las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de los propósitos que define el profesorado, los escenarios y los recursos disponibles (Miguel 2006: 19). Las modalidades organizativas aparecen estrechamente relacionadas con los métodos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo por tales a las formas de proceder que tiene el profesorado para desarrollar su actividad docente (Miguel 2006: 22). Algunas modalidades organizativas promueven el recurso de unos métodos de aprendizaje sobre otros (Cuadro II).

Cuadro II. Modalidades organizativas del proceso enseñanza-aprendizaje, método y escenarios de interacción en el aula

MODALIDAD	FINALIDAD/ DESCRIPCIÓN	MÉTODO	ESCENARIO COMUNICATIVO-INTERACCIÓN
CLASE TEÓRICA	Transmisión de conocimiento  Sesiones expositivas, explicativas o demostrativas a cargo del profesorado o alumnado	EXPOSITIVO-LECCIÓN MAGISTRAL	Gran grupo
SEMINARIO-TALLER	Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad  Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesorado, alumnado personas expertas,...)	ESTUDIO DE CASOS. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Pequeño
CLASE PRÁCTICA	Mostrar cómo deben actuar  Cualquier tipo de práctica en el aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, resolución de problemas, laboratorio, aula de informática, búsqueda de datos,...)	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Gran grupo-pequeño grupo



MODALIDAD	FINALIDAD/ DESCRIPCIÓN	MÉTODO	ESCENARIO COMUNICATIVO-INTERACCIÓN
TUTORÍA	Atención personalizada Relación personal de ayuda y orientación formativa al alumnado	APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS, CONTRATO DE APRENDIZAJE	Individual
PRÁCTICA EXTERNA	Logar aprendizajes profesionales en el contexto laboral Formación en empresas y entidades externas a la universidad	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Individual

Fuente: elaboración propia a partir de Miguel (2006: 19-26).

El Cuadro II presenta a las modalidades y los métodos con los que habitualmente planificamos los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a los distintos escenarios de comunicación-interacción en los que se inscriben. Este último elemento habrá que considerarlo en la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria desde la estrategia transversal, dado que los estilos comunicativos femeninos y masculinos determinan elementos de discriminación y sesgos de género en el aula, según se desplieguen en contextos comunicativos en los que se participa en un grupo grande o reducido de personas o, incluso, de forma individual.

A diferencia de los contenidos (temario en torno al que se despliega la asignatura), el Plan de aprendizaje es un elemento que debe atender la totalidad del profesorado con independencia del tipo de asignatura dado que tanto las modalidades de organización como los métodos de enseñanza-aprendizaje son elementos centrales en la actividad docente universitaria. Por otro lado, si bien el Plan de aprendizaje es una de los elementos que explícitamente aparecen recogidos en las Guías docentes de la Universidad de Alicante, es un componente que no puede someterse a un análisis de sesgos de género, puesto que solo aparecen enunciadas las modalidades organizativas y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Incorporar la perspectiva de género en las **modalidades organizativas** de una asignatura ofrece la posibilidad de:

- ✓ Construir en las aulas espacios de comunicación e interacción -de aprendizaje- para alumnas y alumnos.
- ✓ Construir espacios atentos a las necesidades diferenciales e inclusivos a los estilos de comunicación masculinos y femeninos.
- ✓ Propiciar espacios de empoderamiento para las alumnas.

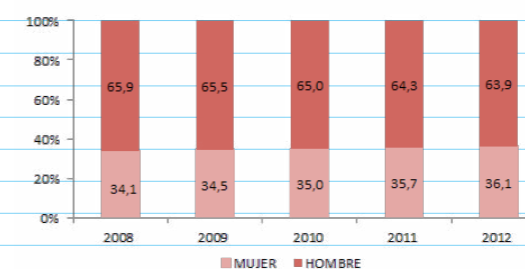
Por su parte, incorporar la perspectiva de género en los **métodos de enseñanza y aprendizaje** implica:

- Considerar los sesgos de géneros en la interacción en el aula.
- Introducir herramientas metodológicas para que el alumnado incorpore la perspectiva de género en el estudio de caso, resolución de problemas o proyecto. En este sentido, las recomendaciones apuntadas para la inclusión de la perspectiva de género en la investigación y estudios cuantitativos y cualitativos son pertinentes.
- Introducir ejercicios, prácticas, programas con perspectiva de género que pongan de manifiesto las desigualdades entre mujeres y hombres. Estos ofrecen elementos para la deconstrucción de las formas de discriminación existentes y transmiten valores de equidad y respeto.

Ejemplificamos lo expuesto en el destacado que sigue que recoge recomendaciones específicas para la inclusión de la perspectiva de género en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los Grados de Economía y Administración y Dirección de Empresa. Aunque es una recomendación para todos los grados, por la importancia que toma la estadística en ellos, se propone especialmente tener en cuenta el art. 20 (adecuación de estadísticas y estudios) de la Ley de Igualdad 3/2007 (Fernández, Iturbe y Olóriz s. f.: 31).

Incluir sistemáticamente la **variable de sexo**, en las estadísticas, encuestas y recogida de datos que se lleven a cabo.

Establecer e incluir en las operaciones estadísticas **nuevos indicadores** que posibiliten un mejor conocimiento de las diferencias en los valores, roles, situaciones, condiciones, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres, su manifestación e interacción en la realidad que se vaya a analizar.



Los datos desagregados por sexo permiten disponer de información relevante a partir de la cual articular medidas y propuestas que logren avanzar en la superación de estas desigualdades. Particularmente permite el estudio y aplicación de los conceptos económico-sociales de techo de cristal y segregación vertical y horizontal por razón de sexo.

Al respecto, Nélida Lamelas (2014) propone para la asignatura "Política económica I" -asignatura obligatoria- que los temas que la componen adopten una perspectiva de género. En su trabajo presenta una actividad (exposición-debate) para el tema "La elaboración de la política económica" cuya problemática objeto de estudio se enmarca en las disparidades existentes entre la participación de mujeres y hombres en el ámbito laboral y político de los países latinoamericanos. Una vez identificadas, se propone al alumnado que analicen medidas en favor de la igualdad de género en

diferentes propuestas de políticas pública.

Por su parte, Eva Aguayo, Carmen López y Ana Iglesias (2014) presentan la preparación de una práctica colaborativa cuyo fin es aplicar un modelo econométrico (heterocedasticidad) en el análisis de la discriminación salarial por género y su relación con la segregación laboral.

Para la incorporación de la perspectiva de género en los métodos de enseñanza-aprendizaje universitario, resulta de interés las recomendaciones aportadas para su inclusión en la investigación. El Cuadro 12 presenta una selección de recursos en este sentido.

Cuadro 12. Recursos para la inclusión de la perspectiva de género en la investigación

**LIKADI (2006):** Guía orientativa para la inclusión de la perspectiva de género en investigaciones y estudios cuantitativos de cualquier orden. Área de Juventud, Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/node/1276>

**Ministerio de Ciencia e Innovación (2011):** Manual de género en la investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación. [http://www.idimineco.gob.es/stfs/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El\\_genero\\_en\\_la\\_investigacion.pdf](http://www.idimineco.gob.es/stfs/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El_genero_en_la_investigacion.pdf)

**Maria Caprile (coorda) (2012):** Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación. Fundación CIREM. [http://www.idimineco.gob.es/stfs/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia\\_practica\\_genero\\_en\\_las\\_investigaciones.pdf](http://www.idimineco.gob.es/stfs/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia_practica_genero_en_las_investigaciones.pdf)

En general, la valoración que el alumnado realiza sobre las actividades, ejercicios, estudios de caso,... que han incorporado la perspectiva de género es muy favorable, si bien, son las alumnas las que lo valoran más positivamente (Lamelas 2013; Aguayo, López e Iglesias 2014).

## Evaluación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que planificarlo considerando las características del grupo, las diferencias del alumnado y los distintos patrones de aprendizaje.

Cuadro 13. Recursos con los que diagnosticar el estilo de aprendizaje

### Cuestionario para evaluar el modo de aprendizaje preferido

**Objetivo:** Evaluar el modo de aprendizaje de nuestro alumnado. Las respuestas verdaderas permiten realizar un diagnóstico del estilo de procesar la información primario y secundario.

**Fuente:** Alvarado, Beatriz (2010): Dinámicas de género en el aula. Pautas para la inclusión en el ámbito educativo. Perú: El Taller Asociación de Promoción y Desarrollo, 46-48. (<http://www.educacionsinfronteras.org/files/74135>)

Al contemplar las distintas necesidades formativas es necesario que la evaluación que se lleve a cabo se adecue también a los diferentes estilos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Desde la óptica de un modelo de enseñanza universitaria atenta a la diversidad e inclusiva, es insuficiente contemplar un solo tipo/modo de evaluación a través del cual poder determinar el progreso y la consecución de los objetivos alcanzados por nuestro alumnado. El profesorado deberá incluir en el sistema de evaluación distintos tipos de pruebas de tal modo que se adecuen a las necesidades y características de sus estudiantes (Alvarado 2010: 27).

La experiencia docente en las aulas universitarias demuestra que hay alumnado que se siente más cómodo con sistemas de evaluación tradicionales, por ejemplo, a través de los denominados exámenes tipo-test y/o de desarrollo; mientras que hay a quien le resulte más apropiado que se le evalúe su progreso y adquisición de competencias a través de exposiciones y presentación de trabajos.

Adicionalmente a la consideración de los distintos estilos de aprendizaje en la articulación de las estrategias de evaluación docente, incorporar la perspectiva de género en el sistema de evaluación universitaria **"no significa sesgo favorable a las alumnas, sino plena consciencia de no caer en posibles sesgos que favorezcan a los varones"** (Bengoechea 2014: 33). La sociolingüista reflexiona sobre los elementos que podrían explicar que, a pesar de que en las titulaciones de lenguas modernas se mantenga la segregación horizontal con sobrerrepresentación de alumnas, solo el 3% de las que iniciaron sus estudios, frente al 13% de los alumnos que se matricularon en el primer curso, alcanzaron la máxima calificación (sobresaliente-10).

Plantea cinco posibles causas desde la perspectiva de género (2014: 14-20):

1. **La valía académica, mayor entre los alumnos.** "Ellos (una minoría de ellos) son más brillantes y creativos que ellas" (2014: 14). A menudo esta es la respuesta que se ofrece para justificar las mejores calificaciones de ellos. Sin embargo, con frecuencia, no se sabe explicar en qué consiste la "creatividad" de los alumnos, lo que sugiere que más que un argumento fundado en la evidencia empírica son prejuicios o juicios de valor inconsistentes del profesorado.
2. **El propio trabajo realizado, mejor entre los alumnos.** Si bien los tribunales que evalúan los TFG suelen utilizar tablas en las se sistematizan los aspectos que hay que considerar para tomar decisiones con mayor rigor y justicia, no siempre se utilizan. Adicionalmente, en las actas no se reflejan estos informes ni se justifica la calificación otorgada, ni tampoco se han comparado calificaciones otorgadas por distintos tribunales. Este contexto da cuenta de la dificultad a la hora de justificar los elementos que marcan las distancias entre el "9" y el "10" y la relevancia que adquieren los criterios no explicitados.



## 3. Los alumnos eligen mejor el tema

Es probable que la "creatividad" de los alumnos esté relacionada con los temas que los tribunales apreciaron como más originales o arriesgados. En el caso de que ciertos temas susciten "mayor interés" entre las y los integrantes del tribunal y, en consecuencia, sean objeto de una mayor puntuación, el baremo de evaluación lo debería explicitar para que las alumnas fueran informadas adecuadamente. Al conocer este particular, les damos a las alumnas la oportunidad de que defiendan en su trabajo escrito y, especialmente, en su defensa oral los criterios que les han llevado a elegir un tema concreto y reivindicar su valor, su significación y la necesidad de su investigación. Es decir, les damos la oportunidad de que puedan diseñar su estrategia de defensa.



## 4. Los alumnos realizan una mejor defensa oral.

Esta hipótesis explica el desigual resultado que alumnas y alumnos obtienen en sus TFG como consecuencia indirecta de la socialización de género en donde la cultura comunicativa masculina es hegemónica. En este sentido, la estructura de defensa de los TFG se habría diseñado tomando como medida la norma masculina de comunicación, por lo que algunas alumnas habrían quedado en desventaja. Las habilidades que se consideran son las adscritas al estilo de comunicación masculino: acostumbrados a las presentaciones ante grandes públicos, a la crítica y a la exposición de los propios logros. Adicionalmente, ellas practican la retórica de la disculpa que se interpreta como insegura, una entonación ascendente que se lee como excesivamente emocional e irracional y adoptan una postura corporal de retraimiento.

## 5. La última explicación descansa en el papel del propio tribunal que juzga los trabajos

y aquí, nuevamente, el modelo comunicativo masculino va a jugar un papel determinante. Desde la experiencia de la docente, los miembros varones de los tribunales suelen contar con una alumna o alumno favorito que defienden para que, siguiendo las directrices de la cultura comunicativa masculina, alcance la máxima nota. En este contexto las mujeres que forman parte del tribunal, ancladas en una cultura comunicativa femenina, rehuirán el enfrentamiento y, finalmente, cederán a la presión. Estas pautas de funcionamiento nada tienen que ver ni con criterios objetivos de evaluación ni con los méritos que supuestamente se están evaluando, sino con la forma con la que reproducimos el género (currículum oculto), "recitando y reiterando comportamientos aprendidos, pese a que las palabras género, femenino y masculino no aparecieran en la deliberación del tribunal, ni el alumnado ni el profesorado involucrado eran conscientes de estar llevando a cabo actuaciones performativas" (Bengochea, 2014: 20).

## B2. Currículum oculto, estereotipos y sesgos de género

Maceira (2005: 195) presenta al currículum oculto como

...los aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no solo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este (...) -como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y política institucional...

## Lenguaje

Dos de los aspectos que más han sido analizados en el proceso de enseñanza en el currículum oculto ha sido el **lenguaje**, sobre todo el escrito, y las **imágenes** utilizadas. La UNESCO (1999: 2) en un estudio sobre el uso no sexista del lenguaje, señala que "los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite sobre las mujeres son reflejo del papel social atribuido a éstas durante generaciones" (1999: 2). A pesar de los avances producidos por las mujeres en todos los órdenes, añade el informe, los mensajes que se transmiten a través del lenguaje refuerzan su rol tradicional y doméstico.

Es sabido que el lenguaje reproduce y construye la realidad, pero para este lugar también interesa destacar que con el lenguaje se categoriza la realidad con unos modelos más prototípicos (representativos) y otros más periféricos (marginales) en las relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino. Lo dicho en los epígrafes anteriores nos dice que el modelo cognitivo que hemos heredado social y culturalmente como prototípico es el masculino, frente al femenino, que se considera periférico. Todo se reproduce y transmite (a veces de forma inconsciente) con el lenguaje tanto en nuestra interacción como en nuestra comunicación oral y escrita.

En este sentido, las recomendaciones que se aportan para que la comunicación escrita y visual contemple un enfoque de género giran en torno al desarrollo de las denominadas estrategias comunicativas inclusivas. Estas estrategias se recogen en los recursos del Cuadro 14.

UNESCO  
RECOMENDACIONES  
PARA UN USO  
NO SEXISTA DEL LENGUAJE



Cuadro 14. Recursos para la comunicación inclusiva

UNESCO (1999): Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Servicio de Lenguas y Documentos (BPYLD). Paris, Place de Fontenoy. ( <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950sop.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950sop.pdf</a> )
Marimón, M.ª Carmen y Santamaría, Isabel (2011): Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Unidad de Igualdad ( <a href="https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia-guia-discurso-igualitario-ua.pdf">https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia-guia-discurso-igualitario-ua.pdf</a> )
Escrig Gil, Gemma y Sales Boix, Anna (2010): Guía de tratamiento no sexista de la información y comunicación. Unidad de Igualdad de la Universidad Jaume I, Fundación ISONOMIA ( <a href="http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/Recursos/Lenguaje/guia_tratamiento_no_sexista_informacion.pdf">http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/Recursos/Lenguaje/guia_tratamiento_no_sexista_informacion.pdf</a> ).
Briz Gómez, Antonio (coord.), Quilis Merin, Mercedes, Albelda Marco, Marta, Montañez Mesas, Marta Pilar, Carcelén Guerrero, Andrea (2011). Guía de comunicación no sexista. Madrid, Instituto Cervantes, Ed. Aguilar.
Porras, Lyvia, Molina, Silvina (2011): Manual de género para periodistas. Recomendaciones básicas para el ejercicio del periodismo con enfoque de género. Área Práctica de Género del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en América Latina y El Caribe (RSCLAC, PNUD) ( <a href="http://www.americalatinalgenera.org/es/documentos/Folleto_ManualdeGenero.pdf">http://www.americalatinalgenera.org/es/documentos/Folleto_ManualdeGenero.pdf</a> ).
Provencio Garrigós, Herminia y Esteve Vidal, Rosa (en prensa). Apuntes de lenguaje no sexista. Universidad de Alicante.
Guerrero Salazar, Susana (2014). Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga. Málaga: Unidad de Igualdad, Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Málaga. ( <a href="http://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA_ORIENTATIVA.PDF">http://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA_ORIENTATIVA.PDF</a> )

### Interacción en el aula

Estudios acerca de las interacciones docente-estudiantes sobre el tiempo asignado a las respuestas indican que las alumnas precisan de más tiempo dado que tienen a formularlas cognitivamente antes de verbalizarlas y, a su vez, que a los alumnos se les concede más tiempo para que expresen sus respuestas (Alvarado, 2010: 35). En ocasiones, ante la no respuesta inmediata de las alumnas, el profesorado da la palabra a otro estudiante con el fin de no dejarla en evidencia sin considerar que la buena intención perpetúa una desigualdad sistemática en la interacción en el aula. Bengoechea (2003, 2004) plantea las diferencias observadas en la interacción en el aula entre alumnas y alumnos desde los estilos de comunicación femenino y masculino. Para la sociolingüista española los estilos de comunicación forman parte del proceso identitario de unas y otros. La cuestión nuclear no es tanto la existencia de dos estilos de comunicación sino la supervaloración que, en nuestra sociedad, se le viene otorgando al masculino. Adicionalmente, los estudios realiza-



dos en la interacción en el aula pone en evidencia que el profesorado elige temas que motivan el interés del alumnado (Bengoechea, 2003: 8), con el objeto de mantener su interés, lo que desencadena que sus intervenciones sean mayores tanto en número como en extensión.

Incorporar la perspectiva de género en la interacción en el aula, y en los múltiples tipos de interacciones que en ella se establecen, ofrece la oportunidad de:

- ✓ Crear espacios de inclusión, de aprendizaje tanto para alumnos como para alumnas.
- ✓ Crear contextos organizativos en los que las niñas participan públicamente generando espacios de interacción en donde se fomenta la autoestima y seguridad de las alumnas, sin que ello suponga renunciar a su estilo comunicativo.
- ✓ Crear espacios en los que las alumnas aprendan estrategias de afrontamiento en el juego de la interacción al tiempo que aprenden y ponen en valor las posibilidades que ofrece el estilo de comunicación femenino.

Bengoechea (2014: 27) administra un cuestionario entre su alumnado con el que confirma la presencia de las culturas de comunicación masculina y femenina en el aula.

### Recursos docentes

La discriminación de género se puede trasladar implícitamente a través de los recursos docentes que utilizamos en nuestra actividad docente (presentaciones, esquemas, videos,...). En ocasiones, el profesorado no es consciente de las desigualdades de género inherentes a sus propios materiales y recursos docentes pues, sencillamente, también fue socializado en un contexto que social y culturalmente trata de forma desigual a hombres y mujeres. En este sentido, es importante que reflexionemos sobre los sesgos de género que involuntariamente recogemos en los libros o manuales de referencia y, en general, en los recursos docentes que utilizamos.

La investigación realizada en ciclos formativos preuniversitarios demuestra que, en general, incluyen estereotipos de género y que su influencia marca no solo su experiencia en la escuela, sino que lleva a que alumnos y alumnas desarrollen percepciones distorsionadas de sus propias capacidades o la de las demás personas. Así mismo, se ha puesto de manifiesto que el uso de recursos docentes que reflejan contextos de equidad y reflejan la contribución de las mujeres en distintos ámbitos contribuye a crear entre el alumnado actitudes más flexibles hacia los roles de género e, incluso, tienden a reproducir las conductas que reflejan (Alvarado 2010: 29).

Cuadro 15. Recursos con los que auto-evaluar los sesgos de género en los recursos docentes

- Cuadro de observación para el análisis de libros, apuntes y otros materiales.

Objetivo: identificar estereotipos relativos a la actividad de las mujeres y hombres en los materiales escritos y libros.

Fuente: Centro Dolors Piera d'igualtat d'Oportunitats i Promoció de dones.

- Metodología para el análisis de los contenidos de género transmitidos a través de los planes, programas y libros de texto.

Objetivo: Procedimiento de análisis de contenido para evaluar la inclusión de la perspectiva de género en recursos docentes y programas y planes de estudio (estudio comparado entre España, Colombia y Canadá).

Fuente: Causa, M.ª Paz (2008): Incorporación de la perspectiva de género en Textos Escolares. Chile, Servicio Nacional de la Mujer, DT n° 101 (<http://estudios.sernam.cl/?m=e&i=72>).

- Instrumento de observación sobre equidad de género en materiales: fotos o gráficos en los textos; actividades en los textos.

Fuente: Alvarado, Beatriz (2010): Dinámicas de género en el aula. Pautas para la inclusión en el ámbito educativo. Perú, El Taller Asociación de promoción y Desarrollo, pp. 34-35) (<http://www.educacionsinfronteras.org/files/74135>)

La reciente investigación de Gutiérrez Sánchez (2012), en la que ha analizado la presencia de las mujeres en los libros de texto escolares, señala que:

- Las mujeres que aparecen en solitario alcanza el 16% (frente al 84% de los hombres) y que tan solo el 8% de las mujeres aparecen identificadas con su nombre propio (frente al 67% de los hombres).
- Respecto a la presencia de mujeres en las imágenes que incluyen los libros de texto, la historiadora señala que suelen aparecer en pareja o en un colectivo mixto y, en general, a las mujeres se las muestra en entornos domésticos y religiosos y más como consumidoras que productoras; mientras que a los hombres se les vincula con la política, la cultura (productores) y la ciencia.

La investigadora señala que los sesgos de género en los contenidos y en las imágenes incluidas en los libros de texto no se circunscribe a una cuestión de "cuota", sino de representación social de hombres y mujeres dado que, como ha señalado Emilia Moreno (2000: 86 y ss.), la infrarrepresentación:

- transmite estereotipos de género;

- invisibiliza el papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico-social;

- margina o excluye dimensiones en las que la aportación de las mujeres ha sido significativa. No son habituales contenidos referidos a la infancia, las mujeres, la vejez;

- falsea la realidad en tanto que a través de la sobrerrepresentación de las aportaciones masculinas se sobrevalora el trabajo y capacidades de los hombres mientras que se tiene poca referencia de la experiencia de las mujeres lo que repercute en la autoestima de las lectoras.

Junto a la desigual presencia o inclusión de las mujeres y hombres en los libros o manuales de texto, se ha señalado la visión estereotipada que transmiten las referencias; particularmente en los libros de primaria, las ilustraciones y textos muestran a las mujeres y hombres en situaciones que reproducen los roles tradicionales de género (Alvarado 2010: 31), o bien, las mujeres son caracterizadas como "bellas", "pasivas" y "preocupadas" mientras que a los hombres se les describen como "curiosos", "trabajadores", "fuertes", "poderosos" y "estudiosos" (Causa 2008: 31-34).





## BIBLIOGRAFÍA

AGUAYO LORENZO, Eva; LÓPEZ ANDIÓN, Carmen; IGLESIAS CASAL, Ana (2014): "Discriminación laboral por género, ¿un caso de heterocedasticidad por grupos?". En III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade, Universidad de Vigo, 9-35.

<[http://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas\\_con\\_portada\\_III\\_Xornada.pdf](http://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas_con_portada_III_Xornada.pdf)>

ALTAMIRANO, Guillermo (1993): Estereotipos de género en la terapia psiquiátrica en Educación y Género: una propuesta pedagógica. Santiago, La Morada-Ministerio de Educación

ALVARADO, Beatriz (2010): Dinámicas de género en el aula. Pautas para la inclusión en el ámbito educativo. Materiales. Perú: Taller de la Asociación de Promoción y Desarrollo.

<<http://www.educacionsinfronteras.org/files/741135>>

ANGUITA MARTÍNEZ, Rocio (2011): "El reto de la formación del profesorado para la igualdad", REIFOP, 14 (1), 43-51.

APPLE, Michael W. (1986 [1979]): Ideología y Currículum. Madrid: Akal.

BELTRÁN CASANOVA, Jenny (2003): Sobre género y educación.

<[http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_2526/publjeny.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/publjeny.htm)>

BENGOECHEA, Mercedes (2003): "Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal". Proyecto NAHIKO-EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.

<[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/eu\\_def/adjuntos/MERCEDES\\_2OBENGOECHEA\\_2OUso\\_2Odel\\_2Olenguaje\\_2Oy\\_2Oestilos\\_2Ocomunicativos\\_2Oen\\_2Oautoestima\\_2Oe\\_2Oidentidad\\_2Opersonal.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/MERCEDES_2OBENGOECHEA_2OUso_2Odel_2Olenguaje_2Oy_2Oestilos_2Ocomunicativos_2Oen_2Oautoestima_2Oe_2Oidentidad_2Opersonal.pdf)>

BENGOECHEA, Mercedes (2004) "La comunicación femenina", en Bengoechea, Mercedes et al, Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer y Comunidad Europea Fondo Social Europeo, 113-147.

BENGOECHEA, Mercedes (2006): "Modelos comunicativos de género y su influencia presente y futura en la vida de niñas y mujeres". En Ana Rincón (coord.), Congreso Internacional Sare 2005 "Niñas son, mujeres serán". Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer, 69-85. <[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_jornadas/es\\_emakunde/adjuntos/sare2005\\_es.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2005_es.pdf)>

BENGOECHEA, Mercedes (2014): "Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo". En III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade, Universidad de Vigo, 9-35.

<[http://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas\\_con\\_portada\\_III\\_Xornada.pdf](http://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Actas_con_portada_III_Xornada.pdf)>

BENGOECHEA, Mercedes (2009). "Estilos comunicativos de chicas y chicos". Instituto Vasco de la Mujer, EMAKUNDE. Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz, 30 de Noviembre de 2009.

<[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/eu\\_def/adjuntos/MERCEDES\\_2OBENGOECHEA\\_2OEstilos\\_2Ocomunicativos\\_2Ode\\_2Ochicos\\_2Oy\\_2Ochicas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/MERCEDES_2OBENGOECHEA_2OEstilos_2Ocomunicativos_2Ode_2Ochicos_2Oy_2Ochicas.pdf)>

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1967): Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor.

BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean-Claude (1977): La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia.

CAUSA VERA, María Paz (2009): Análisis de género en el aula. Chile, Servicio Nacional de la Mujer, Documento de Trabajo nº 117.

<<http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTEONDczNw==An>>

EMAKUNDE (1994): Jornadas: Orientación académica-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.

<[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub\\_jornadas/es\\_emakunde/adjuntos/jornada.03.orientacion.academico.vocacional.toma.decision.no.discriminatoria.cas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/jornada.03.orientacion.academico.vocacional.toma.decision.no.discriminatoria.cas.pdf)>

EDWARDS, Verónica; MICHELI, Beatriz y CID, Soledad (1993): Prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media (informe final). Chile: Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

FABRA, María Lluïsa (s. f.). Guia de bones practiques des d'una perspectiva de gènere. La introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària. Banc de recursos. Observatori per a la igualtat. Institut Català de les Dones, Generalitat de Catalunya.

<[http://observatori-diagnostics.uab.es/recursos/pps/Fabra\\_Guia\\_Bones\\_Practiques.pdf](http://observatori-diagnostics.uab.es/recursos/pps/Fabra_Guia_Bones_Practiques.pdf)>

FERNÁNDEZ VIGUERA, Blanca (coord), ITURBIDE RODRIGO, Rut, OLÓRIZ ESPINAL, Patricia (s. f.): Estudio de la transversalidad de género en los títulos de grado implantados en la UPNA. Gobierno de Navarra, Instituto Navarro para la Igualdad.

<[https://www.unavarra.es/digitalAssets/138/138343\\_1000001ESTUDIO-TRANSVERSALIDAD-DE-GENERO-GRADOS-upna-1.pdf](https://www.unavarra.es/digitalAssets/138/138343_1000001ESTUDIO-TRANSVERSALIDAD-DE-GENERO-GRADOS-upna-1.pdf)>

FRANCIS, Becky (2006): "Las niñas en el aula: nuevas investigaciones, viejas desigualdades". En Rincón, Ana (coord.): Congreso Internacional Sare 2005 "Niñas son, mujeres serán". Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer, 55-67.

GINER, Salvador; LAMO, Emilio y TORRES, Cristóbal (2006) (eds.): Diccionario de Sociología. Madrid, Alianza Editorial.

GRAY, Colette y LEITH, Helen (2004): "Perpetuating Gender Stereotypes in the classroom: a teacher perspective". *Educational Studies*, 30/1, 3-17.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN ISONOMIA (2010). Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad en los planes de estudios de Grado de la Universitat Jaume I. Informa de situació. Fundació Isonomia, Universitat Jaume I.

<<http://documents.ujies/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8c650301-2317-4567-bd01-7425diacfc06/diagnostico.pdf?quest=true>>

GUERRERO, Susana (2006): Guía de orientación para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga. Málaga, Unidad de Igualdad y Vicerrectorado de Extensión Universitaria.

<[http://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA\\_ORIENTATIVA.PDF](http://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA_ORIENTATIVA.PDF)>

GUERRERO CAVIEDES, Elizabeth; HURTADO, Victoria; AZUA, Ximena; PROVOSTE FERNÁNDEZ, Patricia (s. f.): Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. Chile: Gobierno de Chile, Hexagrama Consultoras.

<[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201109271215450.material\\_apoyo\\_perspectiva\\_genero.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.material_apoyo_perspectiva_genero.pdf)>

GUERRERO CAVIEDES, Elizabeth; PROVOSTE FERNÁNDEZ, Patricia; y VALDÉS BARRIENTOS, Alejandra (2006a): "Acceso a la educación y socialización de Género en un contexto de reformas educativas". En Provoste Fernández, Patricia (ed.): *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama. 7-49.

<[http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433\\_destacado.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433_destacado.pdf)>

GUERRERO CAVIEDES, Elizabeth; PROVOSTE FERNÁNDEZ, Patricia; y VALDÉS BARRIENTOS, Alejandra (2006b): "La desigualdad olvidada: género y educación en Chile". En Provoste Fernández, Patricia (ed.): *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama. 99-148.

<[http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433\\_destacado.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433_destacado.pdf)>

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Judit (2012): "Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto. invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión". Trabajo Final de Master en formación del profesorado en Secundaria. Universidad de Cantabria.

<<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1694/Guti%C3%A9rrez%20S%C3%A1nchez,%20Judit.pdf?sequence=1>>

IRIGOYEN, Juan José; YERITH JIMÉNEZ, Miriam y ACUÑA, Karla Fabiola (2011): "Competencias y educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266

<<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>>

IZQUIERDO, M.ª Jesús (1994): "Uso y abuso del concepto de género". En Vilanova, Mercedes (comp.): *Pensar las diferencias*, Barcelona, Universidad de Barcelona (SIM), Institut Català de la Dona. 31-53.

<<http://www.ub.edu/SIMS/pdf/PensarDiferencias/PensarDiferencias-03.pdf>>

KELLY, Alison (1987): *Science for girls?* Open University Press [las conclusiones del estudio "Girls into science and technology" se pueden consultar en Bárbara Smail (1991): *Cómo interesar a las chicas por las ciencias*. Madrid, M.E.C.

LAMELAS CASTELLANOS, Nélida (2013): "Introducción de la perspectiva de género en el estudio de casos". En II Jornada de Innovación Educativa en Género. Docencia e Investigación. Vigo: Universidade de Vigo: Unidade de Igualdade. 113-126.

<[https://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Libro\\_de\\_actas\\_II\\_Xornada\\_de\\_Innovacixn\\_Educativa\\_en\\_Xxnero\\_con\\_portada.pdf](https://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Libro_de_actas_II_Xornada_de_Innovacixn_Educativa_en_Xxnero_con_portada.pdf)>

LEWIN, Kurt (1946): "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*. 2/4, 34-46.

<[http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj\\_bscw.cgi/d759359/5\\_1\\_ActionResearchandMinorityProblems.pdf](http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf)>

LOVERING DORR, Ann y SIERRA, Gabriela (1998): "El currículum oculto de género". *Educación*. Revista de educación. 7, 1-7.

<<http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/spip.php?article237>>

MACEIRA Ochoa, Luz (2005): "Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela", *Revista de Estudios Educativos de Género*. La ventana. Vol. 21 (187-227).

<<http://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>>

MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores (2012): *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios de Género.

<[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/Kiosko/2012/images/practica\\_docente.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/Kiosko/2012/images/practica_docente.pdf)>

MEECE, Judith L.; GLIENKE, Beverly Bower & BURG, Samantha (2006): "Gender and motivation". *Journal of School Psychology*, 44/5, 351-373.

<[https://www.academia.edu/8287211/Gender\\_and\\_motivation](https://www.academia.edu/8287211/Gender_and_motivation)>

MIGUEL, Mario de (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, Alianza

<<http://revistas.umes.educaio/article/viewFile/165/148>>

MORA, Enrico y PUJAL, Margot (2009): "Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria", Girona: UNIVEST.



<<http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2017>>

MORENO SÁNCHEZ, Emilia (2000): "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En Santos, Miguel A. (coord): El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona, Graó, 11-32.

<[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G\\_01\\_02\\_La%20transmisi%20de%20modelos.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G_01_02_La%20transmisi%20de%20modelos.pdf)>

MORENO SÁNCHEZ, Emilia; PADILLA-CARMONA, M. Teresa; VÉLEZ GONZÁLEZ, Enrique (2005): "Elaboración de una escala de actitudes del profesorado hacia el género y la igualdad de género". En Cuder Domínguez, Pilar; Gallego Durán, María del Mar; Pérez Vides, Auxiliadora (coords.): Espacios de género. Ediciones Alfaro, 157-168.

<<http://library.fes.de/pdf-files/nuso/10158.pdf>>

LUENGO RODRÍGUEZ, Tomasa y RODRÍGUEZ SUMAZA, Carmen (): "Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas". En, Jaime de Pablos, M<sup>a</sup> Elena (ed.): Identidades femeninas en un mundo plural. AUDEM, 441-447.

<[http://www5.uva.es/sifio/Luengo,%20Tomas%20y%20Rodr%3ADguez,%20Carmen%20\(2009\).pdf](http://www5.uva.es/sifio/Luengo,%20Tomas%20y%20Rodr%3ADguez,%20Carmen%20(2009).pdf)>

PACHECO, Claudia (2004): Prácticas sexistas en el aula. Paraguay, UNICEF.

<[http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py\\_practicas\\_sexistas.pdf](http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_practicas_sexistas.pdf)>

PINKASZ, Daniel y TIRAMONTI, Guillermina (2006): "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina". En Provoste Fernández, Patricia (ed.) Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Santiago de Chile, Hexagrama Consultores, 51-95.

<[http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433\\_destacado.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433_destacado.pdf)>

POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo (2004): "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". Revista Iberoamericana de Educación, 6, 49-78.

<[http://rieoei.org/edu\\_sup22.htm](http://rieoei.org/edu_sup22.htm)>

RUIZ-BRAVO, Patricia; MUÑOZ CABREJO, Fanni; ROSALES, José Luis (2006): "Género, educación y equidad en el Perú". En Provoste Fernández, Patricia (ed.) Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Santiago de Chile, Hexagrama Consultores, 205-253.

<[http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433\\_destacado.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301433_destacado.pdf)>

ROBERT, Stoller (1968): Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity. London: Karnac Books

SUBIRATS MARTORI, Marina (1994): "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy".

Revista Iberoamericana de Educación, 6, 49-78.

<<http://rieoei.org/oeivirt/rie06a04.htm>>

SWANN, Joan and GRADDOL, David (1988): "Gender inequalities in classroom talk". English in Education, 22, 48-65.

TIEDEMANN, Joachim (2002): "Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. Educational Studies in Mathematics, 50/1, 49-62.

TOURNAKI, Nelly (2003): "Effects of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Students Success", The Journal of Educational Research, 96/5, 310-319.

UNESCO (1999): Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>>

UNIDADE DE IGUALDADE (2014): Guía de apoio para introducir a perspectiva de género na docencia da Universidade de Vigo. Universidade de Vigo.

<[http://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Guia\\_para\\_a\\_introduci%20n\\_da\\_perspectiva\\_de\\_xxnero\\_na\\_docencia.pdf](http://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Guia_para_a_introduci%20n_da_perspectiva_de_xxnero_na_docencia.pdf)>

WILLIAMS, John E. and BEST, Deborah L. (1990): Measuring sex stereotypes: a multinational study. Newbury Park, Sage

