



VOL.27, Nº1 (Marzo, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

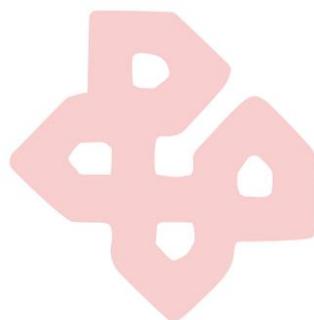
DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.21192

Fecha de recepción: 16/05/2021

Fecha de aceptación: 06/09/2022

IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ¿UTOPIA O REALIDAD?

Gender equality in teacher training: ¿utopia or reality?



Ainhoa Resa Ocio

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: aresa@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>

Resumen:

INTRODUCCIÓN. Las maestras y los maestros son agentes sociales de cambio que pueden fomentar las relaciones horizontales e igualitarias a través de sus prácticas docentes. Por ello, es fundamental ofrecer una formación inicial del profesorado de calidad, crítica y democrática que tienda a eliminar las desigualdades y opresiones de género y ponga en valor la diversidad en todas sus formas. **MÉTODO.** Se analizan 2132 guías docentes pertenecientes al curso 2019-2020 de las universidades públicas españolas que ofertan el Grado en Educación Primaria desde una perspectiva de género tomando en consideración el lenguaje, las asignaturas, las competencias, los objetivos y los contenidos, los recursos y materiales y las fuentes bibliográficas. **RESULTADOS.** Las Guías Docentes, en su mayoría, utilizan un lenguaje que fomenta la invisibilización de las mujeres, carecen de competencias, contenidos, objetivos y recursos coeducativos y cuentan con una distribución desigual entre las mujeres y los hombres presentes en la bibliografía. Únicamente diez universidades cuentan con asignaturas que incluyen la igualdad de género como uno de sus temas principales. **DISCUSIÓN y CONCLUSIONES.** A pesar de que la formación impartida en las universidades españolas es diversa y se observan ciertas iniciativas que tratan de sensibilizar e instruir al profesorado sobre igualdad de género, los estudios se amparan en unos planes de estudios deficientes que no cumplen con la legislación educativa sobre igualdad y las necesidades sociales actuales.

Palabras clave: Coeducación; Currículum; formación inicial; guía del estudiante.

Abstract:

INTRODUCTION. Teachers are social agents of change who can promote horizontal and equal relationships through their teaching practices. Thus, it is fundamental to offer a critical and democratic teacher training that tends to eliminate inequalities and oppressions and that values diversity in all its forms. **METHOD.** 2132 teaching guides belonging to the 2019-2020 academic year of the Spanish public universities that offer the Degree in Primary Education are analyzed from a gender perspective. We consider the language, the subjects, the competences, the objectives and the contents, the absence or existence of resources and materials and the bibliographic sources. **RESULTS.** Most of the teaching guides use a language that encourages the invisibility of women, they lack competencies, content, objectives, and coeducational resources and have an unequal distribution between the women and men present in the bibliography. Only ten universities have subjects that include gender equality as one of their main themes. **DISCUSSION AND CONCLUSIONS.** Even though the training given in the Spanish universities is diverse and we observe certain initiatives that try to raise awareness about gender equality, the studies are covered by deficient curricula that do not comply with the legislation and the current social needs.

Key Words: Coeducation; Curriculum; initial training; student handbook.

1. Introducción

Vivimos en una sociedad que ha asumido un sistema de clasificación binarista de los géneros como algo natural. Se alienta a las niñas y a los niños a comportarse en concordancia con su género asignado a través de un sistema de refuerzos y castigos (Monjas, 2004). Las niñas deben seguir el modelo de feminidad tradicional (sumisión, sacrificio, abnegación, sensibilidad, cuidado, etc.) mientras que los niños el de masculinidad (autoridad, dominación, poder, etc.). De esta forma, interiorizan y performativizan unos roles determinados (Butler, 2009), contando ya entre los cuatro y los nueve años con esquemas mentales que guían sus interpretaciones, emociones y conductas en torno a las categorías de “hombre” y “mujer”, a las que atribuyen ciertas características, comportamientos y expectativas de manera sesgada (Solbes-Canales *et al.*, 2020).

El desarrollo de estas relaciones desiguales se refuerza en los centros educativos en todos sus niveles a través de los contenidos, las estrategias metodológicas, la selección de los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, la distribución del espacio y el reparto de tareas (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Subirats y Tomé, 2010), la iconografía (Tomé, 2017) y el lenguaje (Ruiz y Sánchez, 2019).

Sin embargo, los espacios educativos no tienen por qué erigirse como lugares de reproducción de las desigualdades, sino que pueden suponer entornos críticos, democráticos y justos desde los cuales iniciar o apoyar la transformación social necesaria. Es fundamental, para que esto sea posible, un cuerpo docente “sensibilizado hacia la coeducación para la igualdad” (González, 2018, p. 14), ya que el profesorado es un colectivo fundamental cuyo posicionamiento condiciona los cambios (García *et al.*, 2011; Ortega y Pagès, 2018; Vega *et al.*, 2013). Pastor *et al.* (2020), sitúan la docencia universitaria, la formación y la investigación en igualdad

como los ejes más importantes tras la sensibilización. El Banco Mundial, en su informe anual sobre el desarrollo de la educación, también destaca la igualdad de género, la mejora de la Educación Superior y la formación del profesorado como medidas prioritarias (Banco Mundial, 2019).

En el contexto español, existen normativas que sitúan la igualdad de género como un principio inexorable de la formación inicial del profesorado. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, exponen la obligatoriedad de introducir formación específica en la formación inicial y permanente del profesorado. Del mismo modo, la Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual” (LOMLOE, 2020). La coeducación busca desarrollar a las personas de manera integral, independientemente de su identidad sexo-genérica, su raza, su orientación sexo-afectiva u otras cuestiones que interseccionan.

A pesar de la promulgación de algunas de estas leyes hace más de una década, todavía se aprecian diferencias en el currículum y la implementación de la igualdad de género en las diferentes universidades españolas. Se han realizado estudios parciales en este sentido (Aguilar, 2015; Ros et al., 2016; Ortega y Pagès, 2018), pero todavía siguen siendo necesarias investigaciones que reflexionen en torno a los hábitos y prácticas docentes, así como los planes de formación y el currículum (García-Pérez et al., 2013). El objetivo del presente artículo es analizar, de una manera más amplia, si se incluye, y en qué medida, una perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en las universidades públicas españolas. Pretende así examinar la ausencia o existencia de elementos coeducativos en las guías docentes y analizar el grado de implementación de la igualdad de género en el currículum de la formación inicial del profesorado.

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo del presente estudio, analizar la implementación de la igualdad de género en el currículum de las titulaciones seleccionadas, se ha optado por la revisión de las guías docentes de sus asignaturas. Las guías docentes son documentos oficiales que concretan la planificación docente de todas las asignaturas ofertadas en las titulaciones universitarias. En todas ellas se especifican, al menos, los datos básicos de las asignaturas (créditos, curso, lengua, tipología) y del equipo docente, los objetivos y las competencias generales y específicas a desarrollar, los contenidos a abordar, la metodología, el sistema de evaluación y la bibliografía básica y de ampliación.

La elección de estas fuentes viene dada por ser los documentos oficiales elementales que contienen la información relativa a las distintas asignaturas que componen los grados. A pesar de que su inspección no permite conocer los planes de estudios en su profundidad (currículum oculto, realidad de las aulas, interacciones, etc.), sí aloja información suficiente para conocer la situación formal de la implementación de la igualdad de género.

2.1. Muestra

La muestra seleccionada se compone de 2132 guías docentes pertenecientes al curso 2019-2020 del Grado en Educación Primaria (38 universidades). El muestreo realizado es de tipo incidental puesto que la selección de las guías docentes se ha visto condicionada por su disponibilidad electrónica. Los documentos se han recogido a lo largo de los meses de agosto y septiembre del año 2020. Las guías corresponden a las universidades públicas españolas que incluyen el Grado en Educación Primaria en su oferta de estudios: Universidad de Alcalá, Universidad de Alicante, Universidad de Almería, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de A Coruña, Universidad de Barcelona, Universidad de Burgos, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura, Universidad de Girona, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Jaén, Universidad Jaume I, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Lleida, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de La Rioja, Universidad de Rovira i Virgili, Universidad de Salamanca, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universidad de Valladolid, Universidad de Valencia, Universidad de Vigo y Universidad de Zaragoza.

2.2. Instrumento

Se ha empleado un instrumento modificado ad hoc tomando como referente el instrumento diseñado por Ros *et al.* (2016). Se ha adaptado la hoja de registro existente al contexto de esta investigación y se ha complementado con ítems de elaboración propia. De esta forma, se ha considerado el lenguaje utilizado en los documentos, la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas y sus competencias, objetivos y contenidos, así como la ausencia o existencia de recursos, materiales y fuentes bibliográficas coeducativas.

La validez y fiabilidad del instrumento de análisis de datos han sido sometidas a juicio de personas expertas y, posteriormente, se ha procedido a la aplicación de una prueba piloto realizada en el contexto de una única institución de las anteriormente mencionadas.

Tabla 1
Instrumento para el análisis de las Guías Docentes.

Dimensión	Indicador
I. Utilización del lenguaje inclusivo en las guías docentes de las asignaturas	<p>1.1. Proporción de guías en las que se advierte una utilización de términos inclusivos respecto al género (alumnado, profesorado, las y los estudiantes...)</p> <p>1.2. Proporción de guías en las que se advierte una utilización de términos genéricos, neutros o impersonales evitando así el masculino genérico (uso no marcado de la lengua).</p> <p>1.3. Proporción de guías en las que se advierte un tratamiento de valoración y respeto diferente a todas las personas, no recurriendo al uso de estereotipos de género.</p>
II. Inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas y sus competencias, objetivos y contenidos.	<p>2.1. Proporción de asignaturas obligatorias u optativas relacionadas con las mujeres y/o la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.</p> <p>2.2. Proporción de asignaturas obligatorias u optativas que cuentan con competencias transversales o específicas que aluden a la igualdad de género.</p> <p>2.3. Proporción de asignaturas obligatorias u optativas que cuentan con competencias transversales o específicas que se relacionen con la igualdad de género de manera indirecta.</p> <p>2.4. Proporción de asignaturas obligatorias u optativas que recogen temas de igualdad de género entre sus objetivos.</p> <p>2.5. Proporción de asignaturas obligatorias u optativas que recogen temas de igualdad de género entre sus contenidos.</p>
III. Revisión de la bibliografía, recursos y materiales.	<p>3.1. Tasas femenina y masculina de autoría entre las referencias bibliográficas. (¿Hay equilibrio o paridad entre el número de autoras y autores en las referencias bibliográficas?)</p> <p>3.2. Visibilización del género de las autoras o autores destacados en las asignaturas a través de la citación. (¿Se cita de tal manera que se permita visibilizar el género de las autoras y los autores destacados en las asignaturas?)</p> <p>3.3. Presentación de materiales y recursos entre la bibliografía para el tratamiento de la igualdad de género en la práctica docente.</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Diseño y procedimiento

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma crítico, feminista y emancipador (Giroux, 2014, 2019; Habermas, 2000) a través del que se busca la transformación, mejora y democratización de la escuela y el currículum (Apple, 1997; Apple y Beane, 2005; Freire, 1982). Para el diseño de la actual investigación, esto supone el cuestionamiento de la formación ofrecida al profesorado a través del uso de metodologías cualitativas (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002; de Gialdino, 2019). Desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y crítica, se articula un análisis de contenido cualitativo descriptivo e inferencial (Bardín, 1986; López, 2002; Piñuel, 2002), tratando de ir más allá del simple análisis descriptivo de frecuencias y buscando identificar tendencias y discursos subyacentes a la información expuesta en las fuentes.

3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la información contenida en las guías docentes, se ha estructurado en función de las categorías definidas anteriormente en el instrumento de análisis. Estas categorías responden a los apartados formales de las guías de estudiante. Así, este apartado se estructura de la siguiente manera: un análisis de, en primer lugar, las asignaturas en igualdad de género; a continuación, el lenguaje empleado en las mismas; posteriormente, la existencia o ausencia de competencias, objetivos y contenidos y, finalmente, la inclusión de recursos y referentes en las referencias bibliográficas y materiales recomendados.

3.1. Asignaturas específicas en igualdad de género

Para comenzar con el análisis de las guías docentes, se ha examinado la proporción de asignaturas obligatorias u optativas relacionadas con las mujeres y/o la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, así como sus características (los departamentos que las ofertan, las personas coordinadoras, etc.). La inclusión de la igualdad de género a través de materias específicas es fundamental ya que todavía se percibe una “ausencia generalizada de las competencias transversales en las aulas, apenas se nombran y se trabajan en clase” (González, et al., 2018, p. 103).

Existen 10 universidades públicas españolas que cuentan con una asignatura específica de igualdad de género y educación en los planes de estudios de educación primaria. La Universidad de Alicante ofrece una asignatura obligatoria en el primer curso llamada “Cambios Sociales y Culturales en Educación” que integra la justicia social, la igualdad de género, los modelos diversos de familias y el compromiso ético entre sus objetivos, competencias y contenidos. Igualmente, existe una segunda asignatura de carácter optativo, “Educar en Igualdad de Género”, que se imparte en el tercer curso y que tiene como objetivo capacitar al futuro profesorado para comprender las desigualdades de género existentes, los prejuicios y las injusticias sociales para poder diseñar intervenciones educativas no sexistas y que eduquen al alumnado de primaria en igualdad de género.

También la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece en el cuarto curso una asignatura optativa: “Enseñar Ciencias Sociales con Perspectiva de Género”. Esta asignatura, tal y como se recoge en su guía docente, pretende exponer la importancia de abordar la educación desde una perspectiva de género en todos los entornos y también en las Ciencias Sociales. La Universidad Autónoma de Madrid incluye una asignatura obligatoria en el primer curso llamada “Educar para la Igualdad y la Ciudadanía” que promueve una educación democrática basada en la igualdad y la paz. La Universidad de Almería cuenta con la asignatura obligatoria de tercer curso “Didáctica de las ciencias sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género”. De nuevo, esta asignatura, al igual que sucedía con la Universidad Autónoma de Barcelona, vincula las Ciencias Sociales con la ciudadanía, la historia y la cultura desde una perspectiva de género.

La Universidad de Coruña oferta “Valores y Educación para la Igualdad” como asignatura optativa de último curso. Esta materia incluye entre sus contenidos un análisis de los DDHH, el género, la convivencia y la coeducación. La Universidad de Extremadura cuenta con la asignatura obligatoria de segundo curso “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia” que versa entorno a la familia, sus políticas y sus cambios sociales, por un lado, y las relaciones de género, sus políticas y el papel de la educación, por otro. En la Universidad de Girona hay una asignatura optativa en el tercer curso denominada “Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica” que reflexiona sobre el arte desde una perspectiva inclusiva, crítica y democrática. En la Universidad de Jaén se refleja también la asignatura obligatoria de segundo curso “Educación para la Convivencia”, que en su guía docente recoge cuestiones relacionadas con la educación afectivo-sexual, las cuestiones de género, la educación emocional, la violencia, la democracia y los DDHH. Asimismo, la Universidad de Santiago de Compostela propone la asignatura optativa de cuarto curso “Educación e Identidad de Género” que busca capacitar al futuro profesorado para educar en igualdad y desarrollar actitudes no sexistas y prácticas coeducativas. En último lugar, la Universidad de Valladolid contiene dos asignaturas que abordan la igualdad de género de manera directa y central. La primera de ellas, “Educación para la Paz y la Igualdad”, es una asignatura obligatoria de primer curso que recoge competencias relativas a tres leyes: la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres, la Ley de No Discriminación y Accesibilidad de las Personas con Discapacidad y la Ley de Cultura de la Paz. La segunda, “Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad”, es también de primer curso y obligatoria, pero aborda la diversidad en todos sus aspectos de una forma más general.

Los departamentos que realizan esta oferta educativa son diversos, pero destacan de manera clara los de Sociología —ya que tres asignaturas están adscritas a esta área— y Didácticas, con siete asignaturas. En cuanto al profesorado de estas materias, se compone de 21 mujeres y tres hombres, siendo en todos los casos mujeres sus responsables.

Tabla 2

Características formales de las asignaturas sobre igualdad de género

Asignatura	Universidad	Curso	Tipo	Departamento	Profesorado
Cambios Sociales y Culturales en Educación	Universidad de Alicante	1º	OBL.	Sociología	1 mujer
Educación en Igualdad de Género	Universidad de Alicante	3º	OPT.	Didáctica general y didácticas específicas	1 mujer
Enseñar Ciencias Sociales con Perspectiva de Género	Universidad Autónoma de Barcelona	4º	OPT.	Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales	1 mujer
Educación para la Igualdad y la Ciudadanía	Universidad Autónoma de Madrid	1º	OBL.	Didáctica y Teoría de la Educación	3 mujeres/1 hombre
Didáctica de las ciencias sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género	Universidad de Almería	3º	OBL.	Didáctica de las Ciencias	2 mujeres/1 hombre
Valores y Educación para la Igualdad	Universidad de Coruña	4º	OBL.	Pedagogía y didáctica	Mujer
Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	Universidad de Extremadura	2º	OBL.	Dirección de Empresas y Sociología	4 mujeres
Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica	Universidad de Girona	3º	OPT.	Didácticas específicas	1 mujer
Educación para la Convivencia	Universidad de Jaén	2º	OBL.	Didáctica de las ciencias	1 mujer
Educación e Identidad de Género	Universidad de Santiago de Compostela	4º	OPT.	Sociología	2 mujeres
Educación para la Paz y la Igualdad	Universidad de Valladolid	1º	OBL.	Pedagogía y psicología	3 mujeres/1 hombre
Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	Universidad de Valladolid	1º	OBL.	Sociología y trabajo social	1 mujer

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, son numerosas las universidades que ofrecen cursos y seminarios con el objetivo de presentar una formación transversal y general al alumnado en materia de igualdad de género, masculinidades, violencia de género u otros. No obstante, estos cursos optativos y esporádicos no responden a la necesidad de formación integral y de calidad del profesorado. Se trata de formaciones de carácter puntual y sus contenidos son limitados, por lo que no pueden entenderse como un reemplazo a las asignaturas obligatorias recogidas dentro del currículum oficial de los grados.

3.2. Uso del lenguaje

En el análisis de las Guías Docentes (n=2132) se ha observado, en primer lugar, el lenguaje utilizado. Desde Naciones Unidas, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se aboga por el uso de un lenguaje inclusivo en cuanto a género ya que “el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y sociales” (Naciones Unidas, s.f.), por lo que emplear un lenguaje inclusivo es una forma fundamental de combatir los prejuicios de género. Siguiendo esta directriz, del total de las 38 universidades analizadas, 36 cuentan con una guía para el uso de un lenguaje inclusivo amparándose en que “muchas y muchos lingüistas llevan décadas señalando las debilidades del uso del masculino genérico y poniendo de relieve el proceso de ocultación discursiva de las mujeres que subyace provocando además malentendidos y ambigüedades en bastantes ocasiones” (Observatorio de Igualdad de Género, 2022).

Por el contrario, en España, nos encontramos ante un baluarte del masculino genérico: la Real Academia Española. Esta institución que recoge el uso de la lengua en sus diferentes contextos de habla sostiene que el masculino genérico, por el contrario, neutraliza la diferencia entre sexos, poniendo el ejemplo siguiente: “Los derechos de los ciudadanos = Tanto de los ciudadanos como de las ciudadanas” (RAE, 2020, p. 50). Paradójico ejemplo contando con una histórica Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano que excluía sistemáticamente a las mujeres. Recogiendo sus bases, en España, se promulgó la Constitución de 1812 que definía como ciudadanos a “aquellos españoles que por ambas líneas tengan su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios” (art.18). De nuevo, en este caso el genérico “ciudadanos” excluía a las mujeres del conocido como “sufragio universal”.

Las instituciones de educación superior, como se ha expuesto anteriormente, siguen la línea impulsada por los organismos internacionales y la legislación educativa, promoviendo el uso de un lenguaje inclusivo de género. Sin embargo, tan solo un 23,7% de las guías analizadas utiliza un lenguaje no sexista, esto es, emplea palabras neutras, sin género marcado o realiza desdoblamientos —el alumnado, los niños y las niñas—.

En ningún caso se ha observado una guía que estuviera redactada teniendo en cuenta el género como un espectro más allá de las categorías binarias tradicionales. Un 36,6% de las guías contiene un lenguaje impersonal que no muestra marcas de género en el lenguaje. Finalmente, un 38,7% de las guías utiliza el masculino como genérico, valiéndose así de un estilo que invisibiliza a las mujeres a lo largo de los documentos analizados —los profesores, los niños—. No se ha identificado en ninguna guía la inclusión de estereotipos a través de la lengua.

Tabla 3
Uso del lenguaje en las guías docentes

Lenguaje no sexista	Lenguaje impersonal	Masculino como genérico
23,7%	36,6%	38,7%

Fuente: Elaboración propia.

Resulta llamativo observar cómo existen todavía numerosas asignaturas que se refieren a la titulación analizada como “Grado en Maestro de Educación Primaria” y programas que incluyen asignaturas tales como “Educación científica para Maestros” o “Francés para Maestros”, entre otras. Esta cuestión destaca especialmente en una disciplina tan feminizada como es la educación, en la que las mujeres suponen una mayoría tanto entre el profesorado como entre el alumnado que alcanza el 90% de estudiantes mujeres en varias facultades de educación.

De manera excepcional, en la Universidad de Cádiz existe una anotación a pie de página en todas las guías que dice: “en aplicación de la ley 3/2007 de igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda alusión a personas o colectivos incluida en estos documentos hace referencia al género gramatical neutro, incluyendo la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres”. Este apunte permite observar un interés por la igualdad de género en esta universidad, sin embargo, se mantiene lejos de las exigencias y necesidades actuales que promueven las instituciones y que se encuentran recogidas en la legislación.

Asimismo, en la Universidad de Almería aparece una observación en las Guías de “Innovación Educativa en la Educación Primaria” y “Didáctica y Organización de la Educación Primaria I”, ambas de primer curso, en las que se insta a hacer uso de un lenguaje no sexista en la redacción de los trabajos de las asignaturas. En la Universidad de Santiago de Compostela sucede algo similar y en las observaciones de sus asignaturas aparece la anotación: “en atención a los criterios de igualdad de género en el ámbito universitario, se recomienda hacer uso del lenguaje no sexista tanto en el trabajo cotidiano del aula como en los trabajos académicos encomendados”. En este caso se expresa como una recomendación únicamente, pero se distingue la importancia que otorgan estos centros al lenguaje para la consecución de la igualdad de género.

3.3. Competencias, objetivos y contenidos

En segundo lugar, en el análisis de las guías docentes, se ha realizado un estudio de las competencias, objetivos y contenidos que estas incluyen desde una visión crítica de género. De esta manera, se ha atendido a la proporción de asignaturas que cuentan con competencias, objetivos y contenidos relacionados de manera directa o indirecta con la igualdad de género, así como a los elementos que muestra su ausencia o existencia.

3.3.1. Competencias

La Unión Europea orienta hacia la necesidad de formar en las instituciones educativas en la adquisición de competencias que permitan al estudiantado alcanzar un desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las necesidades de la sociedad actual. Estas “se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales (...) entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto” (Orden ECD/65/2015, p. 6986).

El aprendizaje competencial es transversal, dinámico e integral, por lo que debe abordarse desde todas las áreas y disciplinas de conocimiento. Las competencias no se adquieren ni se adscriben a un determinado momento, sino que son modificables y suponen un aprendizaje integral de habilidades. Además, han de vincularse con los objetivos definidos para el nivel educativo de actuación de los y las futuras docentes. En el caso de la Educación Primaria, tal y como se recoge en su currículum y objetivos específicos, han de desarrollarse competencias en igualdad y prevención de la violencia de género.

La competencia CC2 del currículum de Educación Primaria recoge el “respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo y el logro de la ciudadanía mundial”. Asimismo, aboga por “reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando para contribuir al bienestar individual y colectivo” (RD 157/2022, p. 30) teniendo en cuenta que nos encontramos en una sociedad diversa en cuanto a la etnia, el género, la edad, las creencias, la identidad, la orientación sexual o la situación funcional de las personas, con especial relevancia el fomento de acciones comprometidas hacia la igualdad entre mujeres y hombres.

En relación con las competencias, se observan un total de 833 asignaturas que contienen en sus guías docentes competencias directamente relacionadas con la igualdad de género. En términos estadísticos esto supone un 39% sobre el total, manteniéndose este porcentaje lejos de las demandas educativas y sociales expuestas anteriormente.



Figura 1. Existencia o ausencia de competencias coeducativas en las guías docentes.
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, también tenemos que atender a las universidades de manera individual. Existen universidades como la Universidad de Alicante, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, la Universidad Rey Juan Carlos o la Universidad de la Rioja que cuentan con un máximo de dos asignaturas en las que se incluye la igualdad de

género entre sus competencias de manera directa. Otras universidades como las de Extremadura, Girona, Málaga, Murcia, Oviedo, Valencia y Vigo cuentan con estas competencias en más de un 70% de sus asignaturas.

Aquellas que denominamos como “competencias directas” introducen el género de manera explícita. Ejemplos de ellas, incluyendo tanto competencias generales como específicas, son: “el alumnado es capaz de expresarse oralmente y por escrito de manera adecuada sin discriminaciones de género” (CE9), “analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible” (CE23), “que los estudiantes desarrollen un compromiso ético de respeto a los derechos fundamentales, garantizando la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos” (CG8), “diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural” (CG27).

Por otra parte, las asignaturas también cuentan con competencias que podrían tratar la igualdad de género de manera indirecta. En estas competencias no se menciona de manera explícita la igualdad de género, pero puede verse desarrollada en la práctica del aula. Se han identificado 608 asignaturas que cumplen con estas características, lo cual supone un 28,5% de las materias. Se refieren al respeto de los Derechos Humanos (en adelante DDHH), el valor de los principios democráticos, la no discriminación, etc. Algunos ejemplos de estas competencias son: “describir y analizar diferentes estrategias y técnicas docentes que promuevan el desarrollo de la competencia matemática de los escolares en un ambiente de equidad y respeto”, “diseñar, planificar y desarrollar procesos didácticos y organizativos fundamentados en la equidad y en la igualdad de oportunidades”, “fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico” (CFDD10), “conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar”.

3.3.2 Objetivos

El currículo de primaria, contenido en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, es de corte competencial y con una perspectiva transversal de género. No solo se incluye la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos que incluye aprendizajes referidos a la búsqueda activa de la igualdad, sino que se establece la enseñanza de todas las materias desde una perspectiva de género, recuperando las aportaciones de las mujeres, señalando su invisibilización a lo largo de la historia y promoviendo la igualdad de género en todas sus formas. Entre los objetivos de esta etapa destaca

“conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferentes personas, la igualdad de derechos y oportunidad” (RD 157/2002, p. 7).



Figura 2. Ausencia o existencia de objetivos coeducativos en las guías docentes.
Fuente Elaboración propia.

En relación con los objetivos de las asignaturas que recogen las Guías Docentes, podemos identificar, asimismo, objetivos de tipo directo e indirecto. Tan solo se identifican 131 asignaturas que cuenten con objetivos directos, un 6% de las materias analizadas. En el caso de objetivos indirectos, que podrían complementar a los anteriores, se encuentran en un 2% de las asignaturas.

Estos objetivos se incluyen en asignaturas de muy diferente contenido y campo de estudio, lo que muestra cómo pueden ser transversales en materias relacionadas no solo con los DDHH, sino también con la educación física, las lenguas, las ciencias sociales, etc. Este es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela que, en su asignatura Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas (inglés) recoge la nota “asumiendo que la violencia de género es una violación de los DDHH, debemos luchar con fuerza para detenerla, entendiendo que una buena educación sobre el tema a una temprana edad debería ser fundamental para evitarla”.

Otros ejemplos de objetivos que recogen estas guías son: “valorar la intervención docente frente a contextos y situaciones diversas del aula y centro: multiculturalidad, género, disciplina, marginación...”, “capacitar a nuestro alumnado para tomar decisiones en relación con la selección de contenidos históricos, geográficos y sociales, teniendo en cuenta la perspectiva de género, así como otras voces actualmente silenciadas”, “valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y la inclusión social”, “fomentar la ciudadanía democrática y los valores humanos, la libertad igualitaria, la justicia social, la solidaridad, el sentido

crítico, la eliminación de estereotipos y sesgos” o “identificar y conocer los principios, modelos y estrategias que son promotores de la transformación de la escuela hacia un espacio coeducativo e inclusivo”, entre otros. Destaca en este apartado la Universidad de Murcia que cuenta con objetivos relacionados con la igualdad de género en un 33% de sus asignaturas y se sitúa como la universidad que más objetivos incluye en sus Guías Docentes.

3.3.3. Contenidos

Con respecto a los contenidos de las asignaturas, se contabilizan un total de 116 asignaturas que recogen contenidos relacionados con la igualdad de género de manera directa y 32 de manera indirecta. En total, supone tan solo un 6% de las guías docentes. Nos referimos a contenidos directos cuando abordan la igualdad de género de manera explícita, mientras que consideramos indirectos aquellos que se relacionan con la justicia social, las desigualdades o los Derechos Humanos, entre otros. Estos contenidos suponen el temario a abordar a lo largo de las distintas sesiones de clase. Se trata de los temas objeto de aprendizaje de las diferentes asignaturas.



Figura 3. Presencia y ausencia de contenidos coeducativos en las guías docentes.
Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas que incluyen contenidos coeducativos ponen de manifiesto cómo los contenidos relativos a la igualdad de género pueden recogerse dentro de todas las asignaturas, independientemente de su ámbito, especialización, curso, duración o cualquier otra característica. Estos versan sobre la diversidad afectivo-sexual, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, los modelos de familia, la identidad de género, el feminismo, los DDHH, los valores democráticos o las desigualdades sociales y su interseccionalidad con base en el género, la clase social, la etnia, cultura, la (dis)capacidad, etc.

3.4. Bibliografía, recursos y materiales

Las brechas de género en la producción científica se observan en todas las áreas de conocimiento. En educación, a pesar de ser mayoría las alumnas, todavía contamos con sesgos que dificultan el ascenso académico de las mujeres y la puesta en relieve de sus aportaciones a la ciencia y el conocimiento. Cabe plantearse, por tanto, la pertinencia de incluir los nombres completos de las personas autoras y no únicamente la inicial de su nombre en la bibliografía de las diferentes publicaciones especializadas.

En lo referente a esta cuestión, tan solo en un 13% de las Guías Docentes visibilizan los nombres de las personas autoras. Únicamente las Universidades de Alicante, Girona, Jaén y las Palmas de Gran Canaria muestran los nombres en todas las asignaturas. Esto supone que el género de las personas autoras se mantenga invisible en la gran mayoría de universidades y sea más costoso advertir la desigualdad que existe. Del total de documentos analizados, un 34,9% de las personas autoras son mujeres, frente a un 65,1% de hombres. Con esto, se aprecia una necesidad de atender a la igualdad también en este espacio. En este sentido, el profesorado de la asignatura “Educación, sostenibilidad y consumo” de la Universidad Autónoma de Barcelona ha incluido una nota que expresa que la bibliografía de esta materia ha sido elaborada con perspectiva de género con predominio de autoras.

Tabla 4

Porcentaje de mujeres y hombres citados en las referencias bibliográficas

Mujeres	Hombres
34,9%	65,1%

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, 90 asignaturas incluyen libros relacionados con la igualdad de género en su bibliografía, mientras que tan solo cuatro asignaturas recogen enlaces a recursos coeducativos. La asignatura “Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad (6-12 años)” de la Universidad de la Rioja aporta un enlace dedicado a la coeducación en el que pueden descargarse recursos y actividades para fomentar la igualdad de género en las aulas. La asignatura “Identidad de Género y Educación” de la Universidad de Santiago de Compostela propone cinco enlaces de consulta entre los que se encuentran la página web del Instituto de la Mujer, el Centro Interdisciplinar de Investigaciones Feministas y Estudios de Género y la Oficina de Igualdad de Género de esta universidad.

4. Discusión y conclusiones

La legislación española recoge la demanda de formación en igualdad de género a lo largo de las diferentes etapas educativas. Entre los principios que defiende la LOMLOE, vigente en la actualidad, se establece que una de las finalidades de la educación es “el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva

de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa” (artículo 1, l). Sin embargo, para que la aplicación de este principio sea posible es necesario invertir en investigación, en recursos y materiales para los centros, así como contar con “un profesorado que tenga formación en género e igualdad” (Aguilar, 2015, p. 91).

Con el objetivo de cubrir la necesidad existente de investigar acerca de la aplicación de la legislación en la formación inicial del profesorado, se han analizado un total de 2132 de documentos oficiales de las asignaturas que se encuentran disponibles en las páginas web de las universidades. Estos documentos, al igual que todas las fuentes formales, cuentan con ciertas limitaciones inherentes. Las guías docentes son hojas de ruta que establecen los objetivos a alcanzar y contenidos mínimos comúnmente definidos para cubrirlos. Sin embargo, la realidad de las aulas se compone de numerosos factores e interacciones que alteran y definen los aprendizajes: el currículum oculto. Este proceso de enseñanza-aprendizaje no puede extraerse de los documentos formales. Además, en el entorno universitario, existe el principio de libertad de cátedra que otorga flexibilidad al profesorado en la docencia de sus asignaturas, con lo que la realidad puede distar significativamente de aquello preestablecido en las guías.

Estos emplean, en gran medida, el masculino como genérico, lo que perpetúa la invisibilidad de las mujeres a través del lenguaje. Son una minoría los documentos que utilizan un lenguaje inclusivo y no existe ningún caso en el que se utilice un lenguaje que tenga en cuenta el género de un modo no binario. En segundo lugar, el análisis de las competencias, contenidos y objetivos muestra cómo todavía no se ha dado una aplicación efectiva de la ley. Las guías docentes que incluyen la igualdad de género entre sus competencias, contenidos y objetivos son un 39%, 28,5% y 8% respectivamente. Esto se mantiene muy alejado del ideal que sería una formación del profesorado que incluyera una perspectiva de género de manera transversal. Por otra parte, se ha identificado una desigualdad en las referencias bibliográficas. Los documentos citados corresponden, mayoritariamente, a hombres. Esto puede ser el resultado de la segregación vertical y las trabas estructurales a las que se enfrentan las mujeres. Resulta difícil identificar el género de las personas autoras, ya que tan solo en un 13% de las guías aparece el nombre. Esta cuestión no es única en los documentos de las asignaturas, sino que proviene de un código generalizado, la “normativa APA respecto al formato de citas bibliográficas, e imperante en las áreas de educación, que impide reseñar el nombre propio de quien lo escribe, haciendo muy difícil detectar los desequilibrios o enmascarándolos, y contribuyendo al imaginario social de atribuir género masculino al personal investigador” (Roig-Vila *et al.*, 2016, p. 416). Asimismo, solo cuatro asignaturas incluyen recursos coeducativos que permitan al alumnado contar con herramientas para introducir la igualdad de género en sus prácticas. Finalmente, existen 10 universidades que cuentan con asignaturas que tratan la igualdad de género como uno de sus temas centrales.

No se observa una relación directa entre el compromiso adquirido por las universidades a nivel formal y la formación inicial del profesorado en igualdad de género. Esto se aprecia en las guías de lenguaje no sexista, ya que únicamente dos universidades no cuentan con una guía propia, pero casi el 80% de las Guías Docentes no se ajusta a estas recomendaciones. Del mismo modo, un 70% de las universidades ofrecen desde las Unidades de Igualdad cursos transversales que abordan la igualdad de género. Sin embargo, estos no suplen las asignaturas curriculares obligatorias y evaluables que se puedan establecer en los planes de estudios de los grados por su carácter general, puntual, limitado y no relacionado directamente con la formación del estudiantado. La Universidad de Granada, por ejemplo, ha adquirido un compromiso con la igualdad de género que ha sido reconocido a nivel nacional, pero no cuenta con asignaturas específicas dentro de la formación del profesorado. Por otra parte, la Universidad de Extremadura sí ofrece una, aunque no cuente con un Instituto de Investigaciones Feministas o una Guía de Lenguaje no sexista.

De igual modo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), órgano dependiente del Ministerio de Universidades, regula que se deben incluir “en los planes de estudios que proceda” (Real Decreto 1393/2007, p. 4) enseñanzas relacionadas con la igualdad de género. Esta normativa se aplica a los grados de nueva creación y su redacción es ambigua, con lo que las iniciativas individuales de creación o modificación de los planes de estudios ya existentes desde una perspectiva de género se dificultan al no contar con el respaldo de esta institución.

Todo lo expuesto anteriormente pone de manifiesto la necesidad de una mejor inclusión de la igualdad de género a nivel institucional. Igualmente, se observa cómo las buenas prácticas llevadas a cabo desde los grados analizados son el resultado del interés y el esfuerzo de su profesorado de manera individual (un profesorado mayoritariamente femenino). El hecho de que los profesores varones no se impliquen en la aplicación de una perspectiva de género en sus asignaturas puede deberse a que no se identifiquen como objeto de la igualdad de género, pero su participación y apoyo activos son condiciones necesarias para contar con unas instituciones más igualitarias. También por ello es fundamental contribuir a la construcción de unas masculinidades basadas en los cuidados, la empatía, la responsabilidad y el afecto desde edades tempranas. Esto muestra que las acciones llevadas a cabo, siempre arduas y costosas teniendo en cuenta las limitaciones y resistencias a las que se enfrentan, son vitales. Todas las personas hemos de apostar por una enseñanza inclusiva, coeducativa y justa que termine con los estereotipos, roles y patrones patriarcales y cisheteronormativos que se mantienen arraigados en todas las etapas educativas y que afectan y limitan a mujeres y hombres. Desde nuestra posición como formadoras de personas, debemos continuar defendiendo y reivindicando los valores democráticos que deben sustentar, de manera ineludible, no solo nuestro sistema educativo, sino también nuestra sociedad al completo. Por ello, se establece como línea futura de estudio ahondar sobre los elementos limitadores y facilitadores de la implementación de la legislación educativa en igualdad de género y la inclusión de contenidos comprometidos con los valores basados en la justicia social y los Derechos Humanos.

Referencias

- Aguilar Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96. <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Apple, M., y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Banco Mundial (2019). *Informe anual 2019: Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades*. Washington, DC. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1474-7>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- De Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II* (Vol. 240022). Editorial Gedisa.
- Del Pino, Á. M., Gómez, S. V., de Molina, D. M., y Alonso, C. S. (2019). Políticas de género y plan de igualdad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En I. Pastor (Ed.), *Igualdad de género en Europa y América Latina: Educación superior, violencias y políticas de integración regional* (pp. 51-72). Publicacions URV.
- Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García-Pérez, R., Quiñones-Delgado, C., y Espigares-Pinazo, M. J. (2013). La organización escolar coeducativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 141-160.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 27-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>

- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- González, N., Pérez, J., y Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- González Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Habermas, J. (2000). *Teorías y praxis*. Tecnos.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Monjas, I. (2005). *Ni sumisas ni dominantes: Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia*. Instituto de la Mujer.
- Naciones Unidas. (2022). *Lenguaje inclusivo en torno al género*. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/#:~:text=Por%20%E2%80%9Clenguaje%20inclusivo%20en%20cuanto,sin%20perpetuar%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero.>
- Observatorio de Igualdad de Género. (s.f.) *Unizar: lenguaje inclusivo*. <https://observatorioigualdad.unizar.es/lenguaje-inclusivo>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Ortega, D., y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado análisis de las guías docentes del área de didáctica en las ciencias sociales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 53-66. <http://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pastor Gosálbez, I., Acosta Sarmiento, A., Torres Coronas, T., y Calvo Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Real Academia Española (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Roig-Vila, R., Blasco Mira, J. E., Lledó Carreres, A., y Pellín Buades, N. (eds.). (2016). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Universidad de Alicante.

Ros, R., Aguilar Hernández, M. M., Gómez Trigueros, I. M.^a, Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D., y Vera Muñoz, M.^a I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.^a T. Tortosa y Ibáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel. (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665-2679). Universidad de Alicante.

Ruiz, P. M., y Sánchez, J. (2019). Políticas de igualdad de género en Instituciones de educación superior. En I. Pastor (Ed.), *Educación Superior, Violencias y políticas de integración regional* (pp. 35-51). Universitat Rovira et Virgili.
<https://doi.org/10.17345/9788484248217>

Solbes-Canales I., Valverde-Montesino S., y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11, pp.1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>

Subirats, M., y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Vega, L., Buzón, O., y Rebollo, M. Á. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 57-70.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: La autora declara que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica y el Comité Ético de la Universidad Complutense de Madrid.

Cómo citar este artículo:

Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 255-275. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.21192