



XUGeX

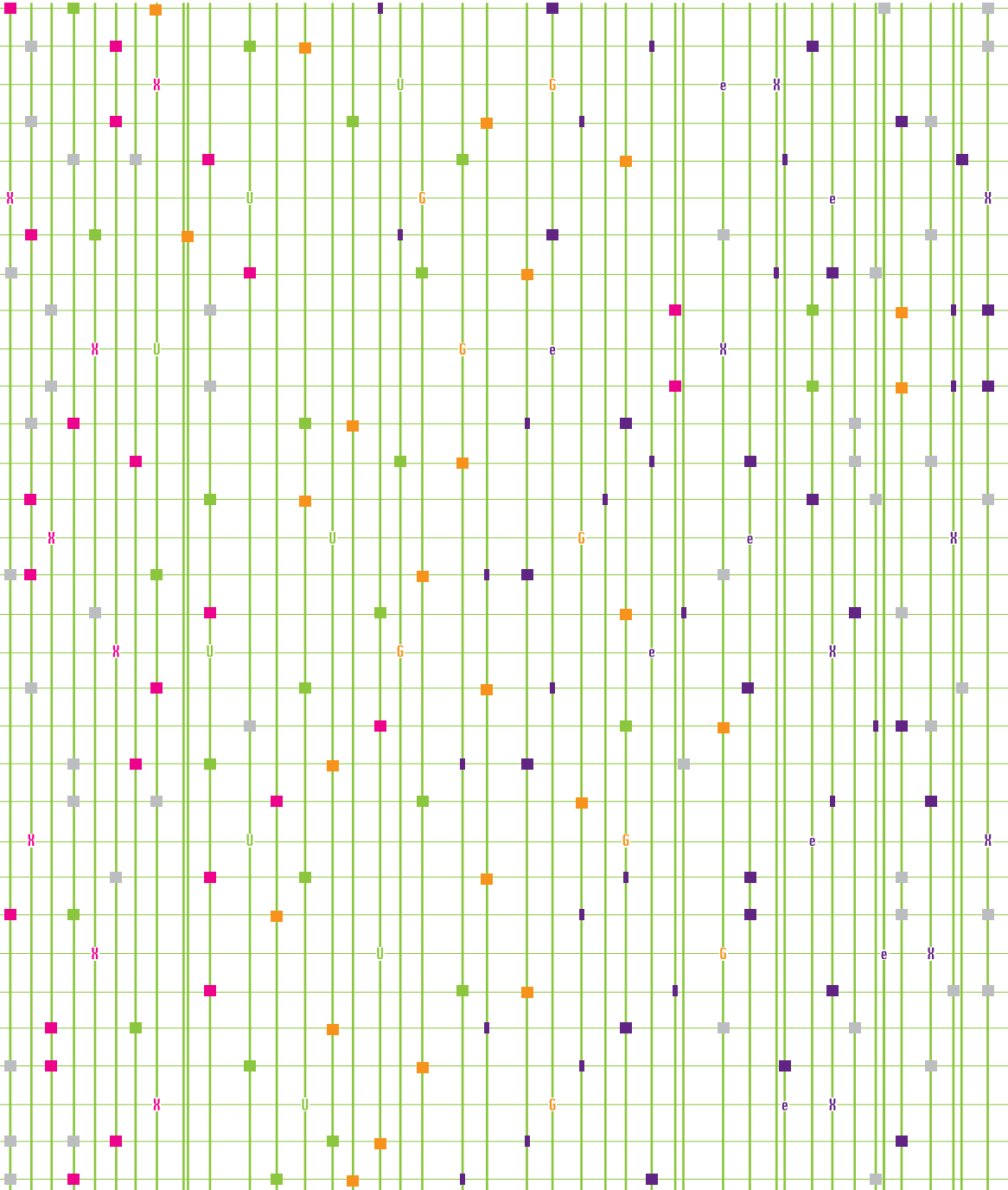
IV Xornada Universitaria Galega
en Xénero



XUGeX

IV Xornada Universitaria Galega
en Xénero

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA





PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Santiago de Compostela, 15 de xullo 2016

Edición a cargo de
Eva Aguayo Lorenzo, Ana Jesús López Díaz, Anabel González Penín

2016

Universidade de Santiago de Compostela
Universidade da Coruña
Universidade de Vigo



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.g>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2016

© Universidade da Coruña, 2016

© Universidade de Vigo, 2016

Promove

Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela

Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña

Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo

Edición técnica

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico

usc.es/publicacions

Universidade de Santiago de Compostela

Mabel Aquamó, CB

Deseño e maquetación

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/op.2018.1039>

Presentación

Tras unha primeira etapa de percorrido polas tres universidades galegas centrada en distintas temáticas de investigación en xénero, nesta cuarta edición da Xornada Universitaria Galega en Xénero - celebrada en Santiago de Compostela baixo o lema “Perspectiva de xénero na docencia universitaria” - centrámonos na reflexión sobre a extensión da incorporación da perspectiva de xénero na docencia universitaria e abrimos a convocatoria ao persoal docente investigador de fóra do ámbito do sistema universitario galego.

A xornada estruturouse nunha conferencia inaugural e a exposición de comunicacións en seis áreas temáticas: Metodoloxía docente e perspectiva de xénero, Innovación e boas prácticas na aula con perspectiva de xénero (coordinadas pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela); Integración da perspectiva de xénero no ensino virtual, Incorporación da dimensión de xénero na titorización (coordinada pola Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña); Dinámicas de xénero na aula e Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe na docencia (coordinadas pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo).

O desenvolvemento das titulacións universitarias, dentro do proceso de adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior nos últimos anos, representa non só a orientación cara a novas metodoloxías de ensino-aprendizaxe, senón que tamén a incorporación de enfoques tales como a perspectiva de xénero de forma transversal nas distintas disciplinas. Unha formación baseada en competencias que combine a adquisición de coñecementos e destrezas coa formación en actitudes e valores como a igualdade de xénero. Dado o seu interese e as súas implicacións sociais, é momento de facer balance do camiño percorrido e os retos pendentes na introdución da perspectiva de xénero na nosa docencia.

Así, a conferencia inaugural da experta Marina Subirats, titulada “O que a universidade debe ás mulleres”, lembrounos eses retos aínda por acadar. Por outra banda, as distintas sesións de exposición de comunicacións desta Xornada, que recollemos neste libro, permitíronnos compartir os logros na incorporación do enfoque de xénero en disciplinas de diversos campos como a Astronomía, a Arquitectura, as Ciencias da Educación, a Economía, a Filoloxía, a Física ou a Química.

Porque non debemos esquecer o noso papel fundamental non só na transmisión de coñecementos, senón tamén de valores para avanzar na consecución dunha sociedade máis equitativa e máis xusta.

O comité organizador

Índice

Área. Metodoloxía docente e perspectiva de xénero

*Coordinada pola Oficina de Igualdade de Xénero da
Universidade de Santiago de Compostela..... 13*

Perspectiva de xénero no proceso de mellora continua dos resultados académicos do alumnado de Dirección de Recursos Humanos
M^a Isabel Diéguez Castrillón..... 15

Marco legislativo para la igualdad de género en las instituciones universitarias
Raquel Fernández González 23

“En tierra de hombres” como recurso didáctico con enfoque de género
Nélida Lamelas Castellanos 31

“Con A de Astrónomas”. Mulleres mirando ao ceo: unha mostra para asombrarse
Josefina Fana Ling, Francesca Figueras Siñol, Adriana Kiczkowski, Belén López Martín, Isabel Márquez Pérez, Josefa Masegosa Gallego, Eulalia Pérez Sedeño, Blanca Troughton Luque, Montserrat Villar Martín..... 41

Biblioteca digital de recursos docentes con perspectiva de género de la Universidad de Alicante
Encina Calvo Iglesias, M^a José Rodríguez Jaume 51

A introdución da perspectiva de xénero na Química a través da Táboa Periódica
Ana M. González Noya, Manuel R. Bermejo Patiño, Rosa M. Pedrido Castiñeiras, María J. Romero Castro, Xoana Pintos Barral, M. Inés García Seijo, M. Isabel Fernández García, Esther Gómez Fórneas, Marcelino Maneiro Maneiro, Laura Rodríguez Silva 59

Índice

Mulleres e ficción: metodoloxía e perspectiva de xénero na docencia da materia de Introducción á Literatura Inglesa Margarita Estévez Saá, José Manuel Barbeito Varela.....	67
Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UDC María Carreiro Otero, Cándido López González.....	77
Transversalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria: primeros pasos en la Universidad de Alicante M ^a José Rodríguez Jaume, Herminia Provencio Garrigós, Rocío Diez Ros.....	89
Lección práctica de Socioloxía da Educación con enfoque ecofeminista: o significado da estofa lúdica infantoxuvenil Rosa Caramés Balo	101
Discriminación salarial por género: temática de una actividad de aprendizaje colaborativo en Econometría II Eva Aguayo Lorenzo, Carmen López Andión, Ana Iglesias Casal.....	113

Área. Innovación e boas prácticas na aula con perspectiva de xénero

Coordinada pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela.....

El aprendizaje-servicio como innovación educativa para la implantación de la igualdad de género Raquel Fernández González	123
Más mujeres en Wikipedia Encina Calvo Iglesias, María Teresa Sanmarco Bande	133
Introdución da perspectiva de xénero nunha actividade práctica de Historia Económica da España Contemporánea M ^a Pilar Freire Esparís	141



Índice

Figuras femeninas en el álbum ilustrado: reflexión crítica para el alumnado de los grados de Educación Zaida Vila Carneiro, Fátima Faya Cerqueiro	151
Introducción de la perspectiva de género en la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación M ^a Josefa Mosteiro García, Ana M ^a Porto Castro, M ^a Dolores Castro Pais	161
La perspectiva de género en los grados en Educación Infantil y Primaria del Sistema Universitario de Galicia M ^a Dolores Castro Pais, M ^a Josefa Mosteiro García, Raquel Vázquez Ramil	171
A perspectiva de xénero na docencia da economía mundial María del Carmen Sánchez Carreira, Pedro Varela Vázquez	181
Estereotipia e máquinas: unha proposta para traballar en formación inicial de profesorado de Educación Primaria Francisco Javier Álvarez Lires, José Francisco Serrallé Marzoa, Uxío Pérez Rodríguez, Mercedes Varela Losada	191
A medición da exclusión social desde unha perspectiva de xénero: enfrontando o nesgo de xénero nas aulas de Ciencias Sociais Iria Vázquez Silva, Carmen Verde Diego	201
Achegas femininas á sustentabilidade: a salga do peixe María A. Lorenzo Rial, María M. Álvarez Lires, Azucena Arias Correa	211

Área. Integración da perspectiva de xénero no ensino virtual

Coordinada pola Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña221

Viaja con la Doctora Violeta: un juego interactivo a través de la igualdad de género Santiago Pozo Antonio, María Paula Fiorucci, Ana Jesús López Díaz	223
--	-----

Índice

Deseño e implementación dun proxecto sobre as mulleres nas artes e nas ciencias cunha metodoloxía virtual Rocío Chao-Fernández, Dorinda Mato-Vázquez, Aurelio Chao-Fernández, Ana Pérez-Mato	231
O software libre como vehículo de introdución á perspectiva de xénero Laura M Castro	241
Divulgación de la investigación biomédica desde la perspectiva de género Joana Magalhães, Elena Fernández Burguera, Eva Poveda, Francisco J. Blanco..	249

Área. Dinámicas de xénero na aula

Coordinada pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo 257

Boas prácticas na materia de Socioloxía da actividade física e do deporte: un exemplo das “Prácticas de aula” María José Mosquera González.....	259
Verbo da infrarrepresentación das mulleres na participación do alumnado en titulacións universitarias altamente feminizadas: unha ferramenta para o cambio Cristina Alonso Salgado	267
Efecto de la tendencia femenina a la baja autoestima en las evaluaciones por pares y autoevaluaciones Soledad Torres Guijarro, Mercedes Bengoechea.....	273

Índice

Área. Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe na docencia

Coordinada pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo 281

Interacción en las aulas de ingeniería: más allá de los estereotipos de género en la comunicación
Eva Gallardo Gallardo 283

Reflexións sobre o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos do estudiantado universitario
Lucía Casal de la Fuente 291

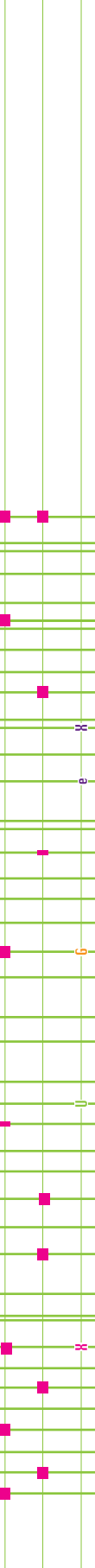
Roles de género y lenguaje inclusivo: propuestas para trabajar en el aula universitaria los cuentos tradicionales
Fátima Faya Cerqueiro, Zaida Vila Carneiro 303

Comité Científico 313

Área.

Metodoloxía docente e perspectiva de xénero

*Coordinada pola
Oficina de Igualdade
de Xénero
da Universidade de
Santiago de Compostela*



Perspectiva de xénero no proceso de mellora continua dos resultados académicos do alumnado de Dirección de Recursos Humanos

Diéguez Castrillón, M^a Isabel
Departamento de Organización de Empresas e Marketing
Universidade de Vigo
idieguez@uvigo.es

Resumo

O presente traballo aborda a experiencia consistente na aplicación da perspectiva de xénero no proceso de mellora continua dos resultados do alumnado matriculado nos últimos cinco cursos académicos (período 2011-2016) na materia Dirección de recursos humanos impartida no segundo curso de grao en ADE na Facultade de Ciencias Empresariais e Turismo da Universidade de Vigo. Se trata dun proceso secuencial que comeza coa análise pormenorizada do rendemento académico do alumnado e a existencia de diferenzas significativas en función del xénero con datos do período 2011-2013. Con esa información se toman decisións sobre posibles cambios en diversos elementos do modelo de ensino-aprendizaxe da materia en aras de propiciar a igualdade, eliminar posibles nesgos vinculados ao xénero, no caso de existir, así como mellorar os resultados académicos da materia. Se aplican os cambios durante os cursos 2013-2014 e 2014-2015, e posteriormente se miden os seus efectos. Se replica o procedemento de adopción de novas medidas para o curso 2015-2016, rematando o proceso coa análise dos últimos resultados dispoñibles da materia. O proceso posibilitou avanzar na configuración dun sistema de avaliación sen nesgos de xénero e propiciou a mellora dos resultados académicos.

Palabras clave

Xénero, resultados académicos, Dirección de RRHH

Introdución

Vinculado ao ámbito de xestión da calidade no entorno universitario, no marco dos procesos de acreditación das titulacións e Certificación dos Sistemas de Garantía Internos de Calidade, existe na actualidade a obrigatoriedade por parte dos centros universitarios de realizar periodicamente diversos tipos de informes, tanto de seguimento como de avaliación nos que se analizan diversos indicadores, co obxectivo de descubrir oportunidades de mellora, detectar necesidades de cambio e identificar as necesidades de recursos. Non obstante, nestes informes, que abarcan titulacións ou centros, non figura información demasiado pormenorizada sobre materias concretas nin casos particulares, descoidándose bastante a perspectiva de xénero.

Ao longo do tempo téñense analizado os factores e variables que influencian o rendemento académico dos estudantes universitarios poñendo o foco tanto no ámbito institucional, como no dos docentes e o alumnado. Segundo Artunduaga (2008) os factores asociados ao rendemento académico se clasifican en factores contextuais (variables socioculturais, institucionais, e pedagóxicas) e factores persoais (variables actitudinais, cognoscitivas e demográficas). O xénero é unha das variables que máis habitualmente se consideran neste tipo de estudos. Os resultados obtidos en canto á relación causal entre xénero e rendemento académico non parecen ser ate o momento demasiado concluíntes. Algúns amosan rendementos superiores nas mulleres, mentres outros non atopan diferenzas significativas, e si o fan é condicionando dita relación ao efecto doutras variables como as cualificacións obtidas en estudos previos (Martínez et al., 2010) ou ás estratexias de aprendizaxe (Martín y Camarero, 2001; Lozano et al., 2001).

Neste contexto, este traballo que comeza no ano 2013, ten como obxectivo analizar a existencia de posibles diferenzas de xénero nos resultados académicos dos estudantes universitarios e intentar subsanar as mesmas ao tempo que se traballaba en aras de propiciar melloras no rendemento académico do alumnado dunha materia.. Concretamente se abordan as diferenzas vinculadas ao sistema de avaliación empregado para medir os resultados da estratexia de aprendizaxe, no momento no que se contou con información sobre os resultados académicos dos dous primeiros cursos académicos durante os que se aplicou na materia un modelo de avaliación continua vinculado ao Espazo Europeo de Educación Superior. Unha vez analizada dita información, se deseñaron e implementaron unha serie de actuacións de mellora, introducíndose modificacións na planificación e metodoloxía docente durante os dous cursos académicos seguintes, 2013-2014

e 2014-2015. Posteriormente se analizaron os resultados de ditas actuación, se aplicaron novas propostas de mellora e por último se avaliaron os resultados no curso 2015-2016.

Metodoloxía e análise de resultados

Se aborda o caso particular do alumnado matriculado na materia de segundo curso de Grao en ADE da Facultade de Ciencias Empresariais Turismo durante os cursos 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016. Os datos se corresponden coa convocatoria de xaneiro. Todos os valores se miden en escala 1-10.

Táboa 1: Compoñentes da avaliación continua e peso na cualificación final

COMPOÑENTES AVALIACION CONTINUA	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Proba 1 - Outubro -	17,5%	15%	12,5%	12,5%	12,5%
	PT +PC	PT +PC	PT +PC	PT +PC	PT +PC
Proba 2 - Decembro -	12,5%	15%	17,5%	17,5%	17,5%
	PC	PC	PT+PC	PT+PC	PT+PC
Casos prácticos en grupo --Todo o semestre -	25%	25%	25%	25%	25%
Proba de Nóminas - Final de semestre -	25%	25%	25%	25%	25%
	ECN	ECN	ECN	ECN	ECN
Proba comprensión global - Final de semestre -	20%	20%	20%	20%	20%

O sistema de avaliación continua da materia incorpora instrumentos de avaliación da aprendizaxe diversos, en consonancia cos contidos e competencias da materia obxecto de avaliación. Neste sentido se combinan probas tipo test ou probas obxectivas (PT); probas de preguntas cortas ou resposta breve vinculadas a resolución de casos de empresa (PC); exercicios consistentes na resolución de casos prácticos en grupo e na aula aplicando os conceptos básicos da materia; probas de comprensión global e probas de aptitude que integran o uso de software informático para a resolución de exercicios cuantitativos de resolución de nóminas (ECN).

Táboa 2: Distribución do estudiantado matriculado e presentado por xénero

	2011/2012 N=196		2012/2013 N=198		2013/2014 N=163		2014/2015 N=192		2015/2016 N=133	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
%	47,5	52,5	43,5	56,5	46,6	53,4	52,6	47,4	54,2	45,8
% estudan- tes que co- mezan AC	76,3	89,23	73,25	79,46	85	82,5	80,1	83,5	74,6	80,3
% aban- donan AC ao longo do curso	40,8	49,5	8,13	19,6	40,8	38	35,6	38,4	30,9	29,5

H: Home M: Muller

Tomando en consideración exclusivamente o alumnado matriculado e que segue a avaliación continua (AC) dende principio de curso, é dicir, prescindindo dos matriculados que non se presentan a ningunha das actividades avaliativas ao longo do curso, a aplicación da proba estatística t, nos permite comparar por xénero os valores medios obtidos nas cualificacións finais e nas diversas probas realizadas ao longo do proceso de avaliación,

A aplicación de dito procedemento aos datos dos dous primeiros cursos académicos analizados, 2011-2012 e 2012-2013 avalaron a non existencia de diferenzas significativas por xénero nas cualificacións finais así como nos valores medios da totalidade das diversas probas realizadas ao longo do curso.

Táboa 3: Resultados académicos en función do xénero 2011-2013

Xénero	Valores	Cualificación final	Proba 1	Proba 2	Casos Prácticos	Nóminas	Proba Global
Home N=134	Media	3,55	3,2	3,1	5,1	2,6	3,1
	DT	2,3	2,7	2,7	1,8	3,3	2,8
Muller N=181	Media	3,93	3,4	3,1	5,3	3	3,1
	DT	2,3	2,6	2,8	1,7	3,4	3
Proba t	t- student	-1,433	-,704	-,174	-,971	-1,163	,029
	P-valor	,153	,482	,862	,337	,245	,977

Se constatou a ausencia de necesidade de abordar modificacións para eliminar nesgos de xénero no rendemento académico e acometeuse un proceso de reflexión sobre a necesidade de incorporar cambios no sistema de avaliación e na metodoloxía docente conducentes a mellorar os valores acadados polo alumnado nas diversas probas. Neste sentido, se mudan a estrutura da segunda proba realizada ao longo do curso, pasando a estar configurada por unha parte test e unha parte de aplicación de conceptos a casos prácticos, homoxeneizando a proba 1 e a 2. Paralelamente se realizan desde o principio do semestre actividades que permitan mellorar os hábitos de estudo en aras de desenvolver as competencias analíticas vinculadas ás probas con formato test.

Tras a aplicación das medidas indicadas anteriormente, repetiuse o procedemento de aplicación da proba t de medias aos datos dos cursos académicos 2013-2014 e 2014-2015 coa intención de comprobar tanto que o sistema de avaliación aplicado segue sen presentar nesgos de xénero como que se teñan producido melloras no rendemento académico.

Téñense constatado efectos positivos nas cualificacións das probas intermedias con estrutura de test mais aplicación de conceptos a casos. Non obstante, se observa unha minoración nas cualificacións dos casos prácticos realizados na aula e na proba global que se xustifican polas superiores taxas de abandono da avaliación continua en relación a cursos anteriores, o que provoca a caída dos valores medios destas cualificacións, xa que estes valores incorporan a asistencia ás sesións de aula para a realización de casos prácticos e a asistencia á proba realizada ao final da materia. Nesta ocasión se constatan diferenzas estatisticamente significativas nos valores medios correspondente ás probas de aptitude que integran o uso de software informático para a resolución de exercicios cuantitativos en favor das mulleres. Tras constatar que non se deben ás diferenzas nas taxas de presentación do alumnado a esta proba, aplicando a proba chi cadrado, podemos asumir que se deben ás diferenzas en canto a asistencia ás sesións de laboratorio nas que se explican e aplican os conceptos necesarios para a resolución deste tipo de exercicios.

Táboa 4: Resultados académicos en función do xénero 2013-2015

Xénero	Valores	Cualificación final	Proba1	Proba 2	Casos Prácticos	Nóminas	Proba Global
Home N=145	Media	3,65	4,2	3,7	4,7	3,1	2,3
	DT	2,1	2,1	2,5	2,5	3,3	2,6
Muller N=148	Media	3,95	4,3	3,7	4,4	3,8	2,7
	DT	2,1	1,9	2,6	2,6	3,4	2,8
Proba t	t-student	-1.1	-,583	,0	,965	-1,741	-1,180
	P-valor	,561	,582	1	,335	,083	,303

Táboa 5: Abandono AC (proba de nóminas) en función de xénero 2011-2013

	Home		Muller	
SI	N=51	% matricula=28,8	N=47	% matricula=26,4
Proba Chi-cuadrado	Chi-cuadrado	,384		
	P-valor	,310		

As actuacións de mellora establecidas para o seguinte curso teñen por obxectivo reducir as taxas de abandono da avaliación continua ao longo do cuadrimestre, elemento de especial relevancia no rendemento académico, así como elementos de motivación para a asistencia ás sesións presenciais laboratorio por parte dos estudantes masculinos que permitan superar os nesgos de xénero. Concretamente se articulan mecanismos de reforzo de titorización persoal e individual dos estudantes que non superan a primeira das probas, para que poidan remontar ao longo do cuadrimestre e entendan a importancia da asistencia presencial ás aulas.

Táboa 6: Resultados académicos en función do xénero 2015-2016

Xénero	Valores	Cualificación final	Proba1	Proba 2	Casos Prácticos	Nóminas	Proba Global
Homes N=53	Media	3,8	4,3	3,9	5,1	2,9	2,9
	DT	2,1	1,8	3,9	1,9	3,3	3
Muller N=49	Media	4,3	4,6	4	5,8	3,5	3,3
	DT	2,1	1,3	4	1,3	2,4	3
Proba t	t-student	-1,08	-,776	-,127	-2,207	-,867	-,768
	P-valor	,280	,439	,899	,030	,389	,444

Táboa 7: Abandono AC (casos prácticos) en función de xénero 2011-2013

	Home		Muller	
SI	N=10	% matricula=7,1	N=8	% matricula=4,8
Proba Chi-cuadrado			,026	
P-valor			,539	

Os resultados do derradeiro curso académico 2015-2016 amosan a efectividade das medidas adoptadas, así se observa a redución das porcentaxes de abandono, a mellora nas cualificacións e a eliminación de nesgos nas cualificacións da proba de nóminas. Non obstante, os datos presentan diferenzas estatisticamente significativas por xénero nos valores medios dos casos prácticos por xénero. Ao igual que anteriormente, non parecen proceder de diferenzas nas taxas de abandono da avaliación continua, segundo os datos da proba chi cadrado. O que parecen reflectir é a maior porcentaxe de asistencia por parte das alumnas ás sesións presenciais da materia nas que se realizan estas actividades, xa que cantos mais casos se realicen na aula maior será é a nota acadada. Para poder sumar na cualificación dos casos é preciso como mínimo a asistencia ás sesións correspondentes. Neste senso, se observa un comportamento mais fluctuante de asistencia nos estudantes homes que nas mulleres, tal e como sucedía en anteriores períodos nas sesións de laboratorio. Quizais estes datos nos presentan a substitución por parte dos estudantes homes da asistencia de sesión de prácticas por asistencia a sesións de laboratorio.

Conclusiones

É importante incorporar a perspectiva de xénero nos procesos de mellora continua que se acometen no ámbito universitario. A perspectiva de xénero debe aplicarse na variedade de tarefas que se levan a cabo nos procesos de ensino-aprendizaxe. Deste xeito cando se analizan indicadores de rendemento académico e as formas de avaliación, non se debe de esquecer a identificación de posibles nesgos de xénero. Ante o interese de procesos de mellora continua nos modelos de ensino-aprendizaxe, parece procedente realizar procesos individualizados de avaliación e seguimento das materias por parte dos equipos docentes que incorporen a perspectiva de xénero en aras de testar os sistemas de avaliación utilizados para medir resultados das estratexias de ensino-aprendizaxe, elementos fundamentais da medición do rendemento académico.

A eliminación de nesgos de xénero pode acometerse de tal xeito que se produza un efecto combinado positivo sobre o rendemento académico.

En momentos como os actuais, cando se están avaliando os resultados dos innovadores modelos de avaliación aplicados tras a incorporación das titulacións ao espazo europeo de educación superior, pode ser bo momento para intentar avanzar na incorporación da perspectiva de xénero neste ámbito.

A experiencia que se plasma neste traballo permite identificar os beneficios en termos de rendemento académico derivados dun proceso continuo de análise de resultados académicos con perspectiva de xénero.

Referencias bibliográficas

Artunduaga, Martha (2008): *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>

Lozano, Luis; González, Julio Antonio; Núñez, José Carlos; Álvarez, Luis (2001): "Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico", *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 5, Vol. 7, pp. 1138-1663.

Martín, Francisco; Camarero, Francisco (2001): "Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios", *Psicotherma*, Vol. 13, nº 4, pp. 598-604.

Martínez, Carlos; Rúa, Antonio; Redondo, Raquel; Fabra, M.Eugenia; Nuñez, Antonio; Martín, María José (2010): "Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género", *Investigaciones de Economía de la Educación*, Vol. 5, pp. 1273-1296.

Marco legislativo para la igualdad de género en las instituciones universitarias

Fernández González, Raquel
Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Vigo
raquelf@uvigo.es

Resumen

La educación superior constituye uno de los instrumentos más poderosos para educar y promover entre su comunidad valores que alienten el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria. Desde la implantación de la democracia en España se han aprobado distintas medidas legislativas a favor de la igualdad de género. Desde la Constitución Española hasta las pautas que atañen a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la legalidad se ha involucrado en crear un escenario de igualdad. Sin embargo, los discretos resultados visibilizan la necesidad de crear nuevas y más efectivas medidas para lograr la igualdad real.

Palabras clave

Educación Superior, Igualdad de género, legislación, EEES

Introducción

Es ampliamente reconocido que el ámbito universitario constituye un instrumento estratégico para fomentar una sociedad más equitativa y justa. En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, amparada por la UNESCO, se explicitan las misiones y funciones de la educación superior (Martínez, 2008). En su artículo 2 se declara que “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán ... utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO”.

Por ello, el planteamiento de una pedagogía enfocada desde la transformación sociocultural hacia ciudadanía igualitarias es una necesidad en el nuevo EEES. Es importante instaurar propuestas metodológicas en las cuales se conciencie al alumnado de la problemática de género, así como que se les capacite curricularmente para generar tratamientos críticos del escenario social en el que interactúan (Print, 2003). Proporcionar al estudiantado herramientas de análisis para detectar las complejidades que encierra el empoderamiento en igualdad, es una prioridad educativa de primer orden.

Reivindicación de la igualdad de género en la educación superior

Para analizar las distintas normativas que rigen en España en materia de igualdad, a continuación se procede a realizar una revisión íntegra de las mismas. Es necesario comenzar por la norma suprema en España, la Constitución española de 1978. En ella se recoge la igualdad de género en el artículo 1.1 “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.” y en el artículo 9.2 “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.”. Pero quizás sea en el artículo 14 donde se refleje de manera más patente la no discriminación por sexos “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

Aunque el primer paso legislativo contra la desigualdad de género tuvo lugar con la implantación de la democracia, el siguiente ha tenido que esperar más de 20 años para ser dado. En 1999 se aprueba la Ley 39/1999, de 5 de noviembre de conciliación de la vida familiar y laboral, la cual recoge la necesidad de compatibilizar la vida personal y profesional compatibilizando los dos ámbitos. Esta ley contiene implicaciones para todas las administraciones públicas, por lo tanto, la universidad se benefició igualmente de estas medidas. Cuatro años después, la Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno, obliga a crear un “...informe sobre el impacto por razón de género de las medidas que se establecen...” también en el ámbito universitario (Gámez y Aldás, 2012).

Si bien todas las anteriores leyes promovieron la igualdad de género, no es hasta 2004, con una nueva legislatura del gobierno socialista, cuando se crean normativas íntegras para luchar contra este problema. La primera de ellas es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de protección integral contra la violencia de género, la cual en su art. 4.7 reclama un papel activo de la educación superior: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

Si bien las anteriores leyes detalladas son de implicación en el entorno universitario, es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres la que crea un completo marco orgánico para la igualdad en el ámbito educativo superior. Esta normativa afecta a tres cuestiones:

1. Labor educativa e investigadora: En su artículo 25 se especifica que “En el ámbito de la educación superior, las administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres”, además se exige que en los planes de estudio se incluyan “...enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres... postgrados específicos... estudios e investigaciones especializadas en la materia”.

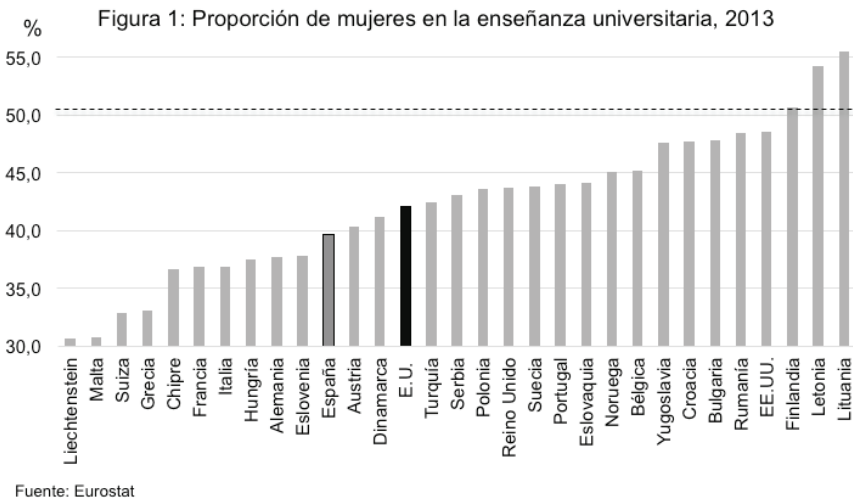
2. Organización laboral: por ello, el Título IV, art.45 recoge el derecho al trabajo en igualdad de oportunidades para ambos sexos “Las empresas están obligadas a respetar la igualdad de trato y de oportunidades en el ámbito laboral y, con esta finalidad, deberán adoptar medidas dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación laboral entre mujeres y hombres, medidas que deberán negociar, y en su caso acordar, con los representantes legales de los/as trabajadores/as en la forma que se determine en la legislación laboral.”

3. Administración pública: su misión es garantizar el empleo público en condiciones igualitarias, así pues, las Universidades como administraciones públicas están obligadas a “Remover los obstáculos que impliquen la pervivencia de cualquier tipo de discriminación con el fin de ofrecer condiciones de igualdad efectiva entre mujeres y hombres... facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral... fomentar la formación en igualdad ...promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres... establecer medidas efectivas de actuación frente

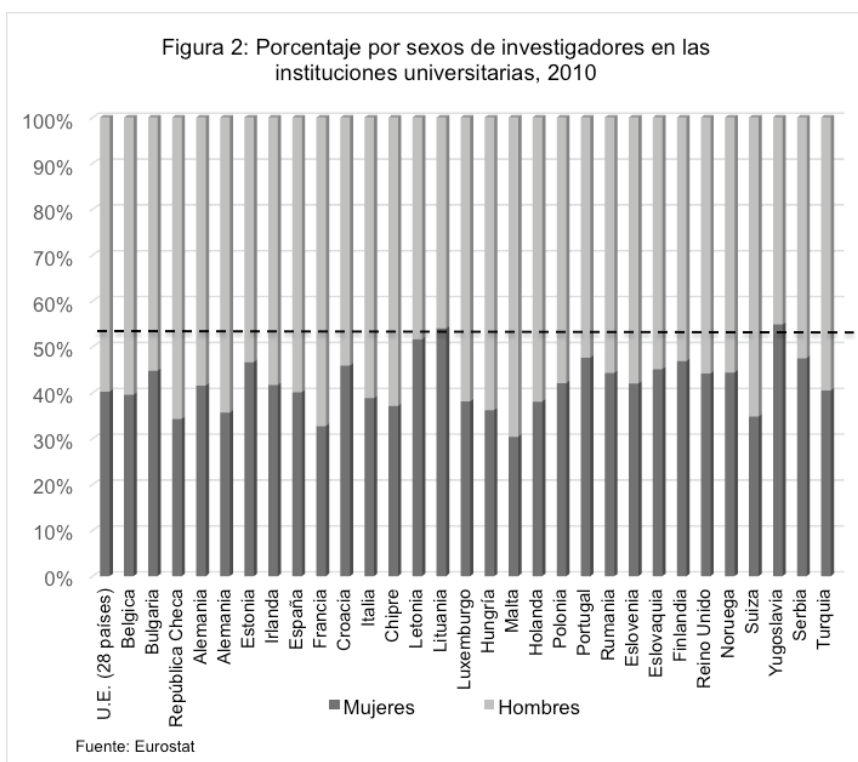
al acoso sexual y al acoso por razón de sexo... establecer medidas efectivas para eliminar cualquier discriminación retributiva..” y “Evaluar periódicamente la efectividad del principio de igualdad en sus respectivos ámbitos de actuación...”

Desde esos tres frentes se intenta inculcar la importancia de la universidad como agente esencial en la lucha de género. Si bien es cierto que los avances en materia laboral han progresado a lo largo de esta década, en el ámbito educativo aún es arduo encontrar programas de estudio que incluyan la perspectiva de género o materias de igualdad.

Por ello, distintos organismos con carácter social han debatido cuales son las medidas adecuadas para lograr la igualdad plena. Uno de los foros más importantes donde se ha tratado el papel de la Universidad como transmisor, no solo de conocimientos, si no de valores lo constituyen las European Conferences on Gender Equality in Higher Education. Desde 1998, estos encuentros han planteado cuales son los métodos y herramientas necesarios para la promoción de la igualdad de género dentro y desde la educación universitaria. Pero no es hasta 2005 cuando se plantea esta labor dentro del EEES. El pacto de Bolonia introduce un escenario innovador en la educación superior donde las nuevas competencias y prácticas pedagógicas suponen una nueva oportunidad de alcanzar el éxito en este propósito. Si bien han existido cambios significativos y avances, las 8 ediciones celebradas hasta la fecha, aun denuncian que quedan objetivos comunes por lograr (Kortendiek, 2011). Como se puede apreciar en la figura 1, la media de mujeres docentes en la educación superior en la U.E. aún no alcanza el 50%, en España la cifra si sitúa en el 39,7% del total.



También la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades "...introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género". En la modificación al artículo 41 se apela al ámbito universitario como agentes clave para impulsar la igualdad por medio de la transferencia de conocimiento y la investigación. Sin embargo, es paradójico que el propio entorno laboral universitario tenga pendiente cumplir con esta premisa, puesto que, como se observa en la figura 1, el ámbito universitario todavía presenta disparidades entre los porcentajes de investigadores e investigadoras contratados. Por otra parte, también recoge la necesidad de que la Universidad como institución cuente en su estructura organizativa con Unidades de igualdad con el fin de promocionar el principio de igualdad entre hombres y mujeres.



Conclusiones

Lograr la igualdad de género se ha erigido como uno de los mayores logros sociales a conseguir. Desde la ley suprema de este país, la Constitución española, se recoge la importancia de la no discriminación por sexos y la igualdad de oportunidades para ambos. A pesar de que la relevancia de esta cuestión fue reconocida con la llegada de la democracia, en las cuatro décadas posteriores los avances en materia de igualdad han sido tímidos.

La revisión legislativa que implica la universidad como agente promotor de la igualdad, no es tan extensa como cabe esperar. Si bien ha de reconocerse la progresiva importancia atribuida a los órganos de educación superior como, no solo transmisores de conocimientos, sino también de valores y competencias transversales (Grünberg, 2011).

Como se ha expuesto anteriormente, aun con la existencia de un catálogo legislativo que apoya la igualdad de género, los resultados son exiguos. Por ello se han de promover herramientas educativas efectivas que canalicen los esfuerzos convirtiéndolos en resultados.

A pesar de que se han logrado que progresivamente la dimensión social de la Universidad sea utilizada para luchar por la reducción de las desigualdades de género, implantando iniciativas exitosas, el horizonte de la plena igualdad todavía es lejano. Según (VV.AA., 2010) tan solo los grados de Ciencias de la Comunicación por medio de la asignatura “Comunicación para la igualdad” cumple con la normativa, lo que supone solo el 10% de los grado creados desde 2007 (Gámez y Aldás, 2012).

Bibliografía

Gámez Fuentes, María Jose y Nos Aldás, Eloísa (2012): “Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 18, pp.325335.

Grünberg, Laura (2011): “Introduction” en Grünberg, Laura editores: *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond*, UNESCO-CEPES, Bucharest, pp.717).

Martínez, Miquel (2008): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Editorial Octaedro, Barcelona.

Kortendiek, Beate (2011): “Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula”, en Grünberg, Laura editores: *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond*. UNESCO-CEPES, Bucharest, pp.211228.

Print, Murray (2003): “Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI”, *Estudios sobre Educación*, Vol. 4, pp. 7-22.

VV.AA. (2010): “Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Informe de situación”. Unidad de Igualdad y Fundación Isonomía, Universitat Jaume I, Castellón.

“En tierra de hombres” como recurso didáctico con enfoque de género

Lamelas Castellanos, Nélica
Departamento Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
nelida.lamelas@usc.es

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo dar a conocer nuestra experiencia en la utilización de la película “En Tierra de Hombres” en clases interactivas de la materia “Actividad económica, relaciones de trabajo y género”, perteneciente al Máster de Género, igualdad y educación. Su empleo como recurso didáctico responde a que facilita la comprensión de contenidos, complementa la temática estudiada y anima al debate, desde diferentes perspectivas. Reflexionamos sobre la metodología desarrollada en su aplicación y presentamos la valoración de la profesora y el alumnado sobre la misma.

Palabras clave

Recurso didáctico, enfoque de género

Introducción

El cine, catalogado como un bien cultural y medio de comunicación social; objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación; constituye a la vez un recurso técnico que puede facilitar la comprensión del contenido programático de diversas asignaturas. En diferentes niveles de estudio se han llevado a cabo positivas experiencias de uso de material cinematográfico vinculado a temáticas docentes en las que el cine forma parte consustancial del aprendizaje. Su aplicación en el ámbito universitario puede resultar de gran utilidad, si consideramos que su alumnado posee una mayor preparación para realizar un análisis con “ojo crítico” de las películas que se proyecten; valorando de modo más integral al cine como portador de arte y de conocimientos (Martínez-Salanova, 2002).

La fundamentación de la utilización de este recurso en nuestras clases descansa en las múltiples funciones que puede realizar. Según Marquès (2000) proporcionan información; guían los aprendizajes ayudando a relacionar y aplicar conocimientos; ejercitan habilidades; y ofrecen simulaciones para la observación. Se ha reconocido también que las películas transmiten modos de comportamiento e ideas, influyen en la manera de pensar; dada su capacidad para transmitir un conocimiento directo, real de acontecimientos y sucesos sociales. Precisamente, como señala Rosales (2005), las ventajas de los medios audiovisuales radican en que motiva y despierta el interés en mayor medida. Las secuencias proyectadas ofrecen una versión de la realidad más auténtica de la que se puede conseguir mediante la consulta de los materiales impresos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el cine no sólo moviliza el nivel cognitivo de las personas; sino también el emocional; generando motivaciones que facilitan su compromiso con el cambio (Pereira, 2005). Esta última característica resulta de especial importancia para el análisis de la problemática que nos ocupa. Se trata de valorar las relaciones socio-económicas asociadas al funcionamiento del mercado laboral desde una perspectiva de género; visibilizando las desigualdades existentes; a la vez que concienciar sobre la necesidad de emprender acciones que las erradiquen.

Además de atender a los argumentos que motivan su uso, debemos tener presente que el proceso de adaptación de un material no pedagógico a tal fin requiere de una minuciosa labor por parte del profesorado. Es necesario partir del adecuado conocimiento de los contenidos de la materia y del recurso, poseer habilidad para preparar actividades y materiales que los conecten a ambos, y...el gusto por el séptimo arte, algo que se puede transmitir al alumnado y que tal vez perdure tras su paso por las aulas" (Icart-Isern 2008, p.14). Todo ello, identificando que se trata de un material complementario a las clases. La proyección cinematográfica no constituye un objetivo en sí, sino un recurso de apoyo a la comprensión de los contenidos programáticos de las asignaturas. Por ello, resulta imprescindible establecer vínculos claros entre lo que se visualizará y esos contenidos, orientando al estudiantado al respecto (Lozano y Lamelas, 2014).

En atención a lo expuesto, proponemos proyectar una película comercial en la materia Actividad económica, relaciones de trabajo y género, perteneciente al Máster de Género, igualdad y educación. El material seleccionado para las clases interactivas ha sido "En tierra de hombres" (North Country), basada en acontecimientos reales. Consideramos se enmarca en aquellos relatos cinematográficos que "fortalecen las luchas de quienes quieren un mundo más justo e igualitario. Para progresar en este camino es preciso contar con un acervo de relatos que narren los avances de las mujeres, que los difundan y les den legitimidad social" (Aguilar, 2015, p 151).

Mediante este recurso, pretendemos facilitar al estudiantado la comprensión y manejo de conceptos básicos de la materia e identificar-analizar importantes problemas del mercado laboral desde la perspectiva de género. Coincidimos en que “el género es una forma de ordenación social que atribuye a hombres y mujeres roles, papeles y comportamientos diferenciados y es necesario volver a pensarlos para eliminar los estereotipos y la discriminación. En este sentido, los medios de comunicación y la industria audiovisual tienen una gran responsabilidad, por su influencia y su alto nivel de penetración. De ahí la importancia de que el alumnado... incorpore una perspectiva crítica y una posición activa ante la falta de equidad, algo que la metodología específica de género permite introducir (Menéndez, 2013, p. 703). Igualmente se ha señalado “para potenciar el empoderamiento de las mujeres a través de la educación son necesarias prácticas que nos permitan repensar su situación... centradas en que el alumnado se desarrolle como audiencia crítica que analiza la realidad desde el cine para reconstruir sus conocimientos sobre el papel de las mujeres en la sociedad” (Fueyo y Fernández, 2011, p.129).

Fases de la actividad

A continuación, detallamos las fases de planificación, realización y resultados alcanzados de esta experiencia docente.

Planificación

Para valorar adecuadamente las posibilidades de utilización de la película realizamos la planificación de la tarea. Determinamos el tema del programa con el que se relacionará, los objetivos a alcanzar y los aspectos que se debatirán. Esta actividad no contempla efectuar en la misma ninguna pregunta evaluativa que otorgue una calificación o nota. No obstante, los contenidos se encuentran incluidos en las preguntas del examen final. En este paso, detallamos dos aspectos. En primer lugar, la correspondencia entre el tema a tratar desde el punto de vista del contenido de la asignatura y el material cinematográfico seleccionado. En este sentido, el conocer la ficha técnica de la película, la sinopsis de su argumento y otras cuestiones relacionadas con las escenas, posibilita ampliar las ideas iniciales acerca de cómo emplear dicho material y corroborar su adecuación al tema objeto de estudio.

En nuestro caso, tenemos en cuenta que en las últimas décadas, a nivel internacional, se ha producido una creciente incorporación femenina al ámbito laboral. Sin embargo, este proceso no ha ido acompañado de trascendentales modificaciones en las características que tradicionalmente han distinguido al mercado de trabajo.

Se observa que las mujeres, pese a contar actualmente con niveles de escolarización prácticamente equiparados (e incluso superiores) a los de los hombres y representar un alto porcentaje de la fuerza laboral, continúan siendo objeto de discriminación en este ámbito. Entre las importantes desigualdades que se constatan en relación a las mejores condiciones y características laborales asociadas a la ocupación masculina, destacan las relativas a contratos y horarios; concentración en determinadas ramas o profesiones; en puestos o cargos que desempeñan, generalmente de nivel inferior a los de los hombres; y en grandes diferencias salariales, desfavorables a las mujeres.

Esta problemática, enfocada desde la óptica de disciplinas como sociología, economía, derecho, psicología, entre otras; aparece recogida en numerosa bibliografía. El estudiantado puede consultar al respecto una amplia diversidad de textos. Sin embargo, la disponibilidad de otros recursos que aborden estas cuestiones es más reducida. La película seleccionada refleja las características de un sector altamente “masculinizado”: el de la minería. A efectos de nuestro interés destacamos que las principales aportaciones de esta película desde una perspectiva de género no sólo se asocian a visibilizar las desigualdades desfavorables a las mujeres respecto a los hombres en el terreno laboral; sino también a la denuncia del papel subordinado que históricamente les ha sido impuesto en el ámbito doméstico y en la sociedad en general; al reconocimiento de la “doble carga” de trabajo que éstas desempeñan, y la falta de conciliación entre la esfera familiar y laboral. Se enfatiza en la necesidad del empoderamiento femenino.

En segundo lugar, nos referimos a las competencias generales y específicas que se pretenden alcanzar. De acuerdo con el programa de estudios entre las principales competencias generales que se ejercen mencionamos: capacidad de comprensión, análisis y síntesis; capacidad para la integración de conocimientos; razonamiento crítico y capacidad de reflexión sobre responsabilidades sociales y éticas en relación con el conocimiento; capacidad de comunicación, de trabajo en grupo, de respeto a la diversidad de criterios; sensibilidad hacia temas de la realidad social y económica.

En cuanto a las específicas:

- Analizar distintos contextos económicos y laborales bajo la perspectiva de las relaciones de género.
- Comprensión de las dinámicas económicas y del mercado y su significado desde la perspectiva de género.

Así, destacamos el manejo de conceptos que reflejan las desigualdades de género en el plano laboral y familiar, la influencia de roles tradicionales asociados a las mujeres en el ámbito extra-laboral que inciden en este último, la discriminación en diversos ámbitos que sufren las mujeres, entre otros aspectos.

Realización

Para desempeñar el papel de orientadora-moderadora en el transcurso de la actividad, la profesora preparó una introducción a la película y una guía de trabajo para el posterior debate. La introducción incluyó explicaciones de por qué fue seleccionado el material, indicaciones acerca de lo que se pretende con la película, y referencias a los conocimientos previos que facilitarán el desarrollo de la tarea. En relación a éstos, se ofreció una información complementaria sobre la participación de hombres y mujeres en tres sectores del mercado laboral norteamericano (datos del año 2008) que ejemplifica la clasificación de sectores en los denominados “masculinizados”, “feminizados” o “equiparados”. Además, se entregó al estudiantado la ficha técnica con los aspectos de interés de la película en relación a los contenidos de la materia, que requieren de especial atención y la propuesta de aspectos a debate.

Ficha técnica de la película: “En Tierra de Hombres”

País: USA. Género: Drama. Duración: 126 min.

Año: 2005. Fecha de estreno en España: 31/03/2006.

Dirección: Niki Caro. Intérpretes: Charlize Theron, Frances McDormand, Sean Bean.

Guión: Michael Seitzman; basado en el libro “Class action: The landmark case that changed sexual harassment law” de Clara Bingham y Laura Leedy Gansler.

Síntesis del argumento:

Josey Aimes (Charlize Theron) madre soltera con dos niños a su cargo, busca trabajo en la fuente principal de empleo de su pueblo natal: las minas de hierro. Es una industria dominada por los hombres, en un lugar poco acostumbrado a los cambios. Los mineros no quieren competir con mujeres por los pocos empleos que hay, mujeres que según ellos no deberían estar conduciendo camiones ni arrastrando piedras. Las mineras sufren acoso por parte de sus compañeros, lo cual es más duro que el propio trabajo. Josey protesta contra ello y encuentra una gran oposición: los jefes

no quieren escuchar la verdad, tampoco otros miembros de la comunidad como su padre y sus compañeras temen que la situación empeore. Inspirada en una historia real, "En tierra de hombres" muestra una denuncia que acabó en el primer pleito masivo contra el acoso sexual.

Puntos de interés en la película:

El padre culpa a la hija del maltrato físico recibido de su pareja.

Cuando una amiga le dice a Josey que trabaja en la mina, ella piensa que es secretaria.

Condiciones laborales de las mujeres: revisión ginecológica, exigencias que no reconocen necesidades diferentes, comportamiento de los jefes, actitudes ante el acoso.

Propuesta de aspectos a debate:

Cambios en la estructura familiar que motivan la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado.

Ideas y percepciones familiares tradicionales que obstaculizan dicha incorporación. División del trabajo doméstico.

Segmentación laboral: sector masculinizado. ¿Qué trabajos desempeñan las mujeres en éste?

Información complementaria:

Tabla 1. Empleo total, según actividad económica. USA. (En miles), 2008

	Total	Masculino	Femenino
Minería y canteras	819	714	105
Salud y trabajo social	18233	3805	14429
Administración pública y....	6763	3707	3056

Fuente: Labour Force Survey. ISIC-Rev.3. En www.laboursta.ilo.org

Al finalizar la proyección del material se explicó cómo se realizaría el trabajo. El alumnado se dividió en grupos para comentar los aspectos propuestos a debate y otros que se quisiesen añadir. Adicionalmente, cada grupo respondió a la siguiente cuestión: la minoritaria presencia laboral de mujeres en sectores "masculinizados" refleja problemas que deben atenderse. Esta película trata el sector de la minería.

Además del acoso que sufren las mujeres ¿qué otros aspectos relacionados con el mercado laboral pueden destacarse? Posteriormente, cada equipo expuso sus ideas; las que se comentaron después en común. Finalmente, la profesora realizó las conclusiones generales.

Resultados alcanzados

Mediante la técnica de trabajo grupal se cumplieron las competencias específicas y generales propuestas. En cuanto a la identificación-manejo de conceptos que reflejan desigualdades de género resumimos los principales aspectos señalados en las respuestas a la anterior pregunta.

Respecto al ámbito laboral el alumnado reconoció: la existencia de segregación laboral; la necesidad de las mujeres de trabajar en un sector masculinizado para obtener mayor salario; el que no se facilita la conciliación en cuanto a horarios; las deficiencias en el papel de los sindicatos que no reconocen las necesidades ni los derechos femeninos. Además se plantea que se perpetúan los estereotipos de género en este sector; las infraestructuras en el trabajo no están pensadas para mujeres; el trato discriminatorio a éstas; las dificultades en promocionar por ser mujer (techo de cristal), ausencia femenina en niveles y puestos de jerarquía en la empresa; diferentes funciones según género, para un mismo puesto de trabajo.

Respecto al ámbito socio-familiar el alumnado señala: falta de apoyo a las mujeres en el hogar por el tipo de trabajo que realizan; se plantea una crítica al hecho de que no se reconoce el trabajo femenino doméstico no remunerado; se detecta la influencia de prejuicios sexistas en la sociedad y en el ámbito familiar con negativa repercusión en lo laboral, entre otros aspectos.

Valoración de la actividad

La profesora valoró de altamente satisfactorio el grado de cumplimiento de los objetivos específicos y generales; además de la disposición y motivación de todos los equipos por la realización de la tarea. Su calificación tuvo en cuenta los planteamientos realizados en torno a los puntos de interés y los aspectos a debate; así como el análisis sobre las desigualdades de género (en el ámbito laboral y socio-familiar) anteriormente señaladas. Las valoraciones críticas del estudiantado constituyeron un adecuado punto de partida para profundizar en la temática en clases posteriores.

Por su parte, el alumnado expresó su grado de satisfacción con la actividad mediante comentarios individuales. De forma general se consideró un buen recurso didáctico

para tratar la situación de las mujeres en el ámbito laboral y los problemas que sufren al incorporarse a un trabajo “asociado” a los hombres. Adicionalmente, se les realizó una encuesta en la que participaron 18 personas: 15 mujeres y 3 hombres.

Tabla 2. Encuesta sobre la utilización de la película. Valore de 1 a 5 puntos (de menor a mayor puntuación).

Preguntas	1	2	3	4	5
¿Considera adecuada la película al contenido del tema analizado?	---	---	3	4	11
¿Facilita la comprensión de problemas asociados al objeto de estudio?	---	---	---	9	9

Fuente: elaboración propia.

Las opiniones de alumnos y alumnas coincidieron acerca de las desigualdades de género que se han puesto de manifiesto y su persistencia en la actualidad. Las puntuaciones otorgadas por ellos en las encuestas a las dos preguntas fueron de 4 y 5 puntos.

Otros planteamientos del alumnado fueron: la película refleja con claridad la situación que sufren las mujeres en el sector de la minería; es una temática poco tratada en el cine; muestra una realidad que perdura todavía; y la dureza de la película es necesaria para sensibilizar a la sociedad.

Conclusiones

La experiencia docente realizada nos permite afirmar que la proyección de la película resultó adecuada para trabajar el tema objeto de análisis. Mostró el desarrollo de relaciones interpersonales y entre personas e instituciones en el plano socio-laboral; facilitó la comprensión de contenidos y animó al debate grupal y colectivo en general, desde diferentes perspectivas. En opinión de la profesora y del alumnado su utilización como recurso didáctico en clases interactivas fue satisfactoria.

Bibliografía

Aguilar, Pilar (2015): “Desmontar relatos patriarcales y crear relatos innovadores: dos tareas imprescindibles”. En Núñez, Trinidad; et al. (Eds.) *Transversalidad de género en el audiovisual andaluz*. Servicio de Publicaciones, Universidad Internacional de Andalucía.

Icart-Isern, M.Teresa (2008): “Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente”. Viguera Editores S.L. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica* Vol.11 (1), pp.13-18.

Fueyo, Aquilina y Fernández, José Ignacio (2012): “Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo”. *REIFOP*, 15, nº 2, pp.123-130. En <http://www.aufop.com> Consultado 10/06/2016.

Lozano, Alberto y Lamelas, Nélica (2014): “Experiencias docentes: la utilización de recursos cinematográficos en la aproximación a la realidad del desarrollo en estudio de casos”. *Actas XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Santiago de Compostela, 26 de junio de 2014.

Martínez-Salanova, Enrique (2002): “Aprender con el cine, aprender de película”. Grupo Comunicar Ediciones. En http://issuu.com/aularia/docs/aprender_con_el_cine_aprender_de_pe

Marquès, Pere (2000): Los medios didácticos. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. En <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>. Consultado 17/05/2011.

Menéndez, María Isabel (2013): “Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual”. *Historia y Comunicación Social*, vol. 18, nº Esp. Octubre (2013) pp. 699-710.

Pereira, M^a Carmen (2005): “Cine y educación social”. *Revista de Educación*, nº 338, pp. 205-228.

Rosales, Carlos (2005): Temas para la reflexión y la investigación didáctica. Santiago de Compostela, Tórculo.

“Con A de astrónomas”. Mulleres mirando ao ceo: unha mostra para asombrarse

Ling, Josefina F.
Observatorio Astronómico Ramón María Aller
Universidade de Santiago de Compostela
josefinaf.ling@usc.es

Figueras Siñol, Francesca
Universidad de Barcelona
cesca@am.ub.es

Kiczkowski, Adriana
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
adrianaky@madrid.uned.es

López Martí, Belén
Saint Louis University - Madrid Campus
lopezmartib@slu.edu

Márquez Pérez, Isabel
Instituto de Astrofísica de Andalucía (IAA) – CSIC
isabel@iaa.es

Masegosa Gallego, Josefa
Instituto de Astrofísica de Andalucía (IAA) – CSIC
pepa@iaa.es

Pérez Sedeño, Eulalia
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) - CSIC
eulalia.psedeno@cchs.csic.es

Troughton Luque, Blanca
Federación de Asociaciones Astronómicas de España
blancatroughton@terra.com

Villar Martín, Montserrat
Centro de Astrobiología (CAB) – CSIC/INTA
villarmm@cab.inta-csic.es

Resumo

Con A de Astrónomas é unha iniciativa do grupo de traballo *Ela é unha Astrónoma*, un dos proxectos alicerces do Ano Internacional da Astronomía 2009, formado por profesionais dos campos da Astronomía, a Filosofía, a Historia e o Ensino, con ampla capacidade e experiencia no desenrolo de proxectos de divulgación. A mostra nos somerxe nunha dobre aventura, por un lado na ciencia da Astronomía e polo outro no Cosmos das numerosas mulleres que dedicaron seus días e noites a investigar nela. Componse, en realidade, de tres exposicións diferentes. Calquera institución ou entidade que desexe organizar a exposición, ten á súa disposición os paneis físicos. Así mesmo, na versión completa estes paneis complementáanse cunha serie de mobles interactivos que incorporan modernas técnicas museísticas e que se acompañan do material de atrezzo (réplicas de instrumentos antigos e estatuas) utilizado na película *Ágora*, dirixida polo cineasta Alejandro Amenábar, que narra a vida de Hipatia de Alexandría. Igualmente os profesionais do mundo do ensino dispoñen dunha serie de caderniños pedagóxicos que serven de complemento a esta exposición. Para máis información pódese visitar a páxina Web www.sea-astronomia.es/drupal/?q=node/1163

Palabras clave

Astronomía, muller, exposición, divulgación científica

Obxectivos

1. Ensinar Astronomía dende unha nova perspectiva, a contribución científica das astrónomas. Dar a coñecer dunha maneira completa esta disciplina, poñendo en valor non só as achegas senón tamén o esforzo engadido dentro do contexto histórico e discriminatorio que moitas das protagonistas sufriron para levar adiante o seu labor.
2. Propiciar novas vocacións científicas entre as mozas mediante a visualización do traballo das astrónomas o que permite establecer modelos femininos de referencia.

3. Fomentar unha actividade de concienciación que permita ao público xeral, eliminar esa visión nesgada das persoas dedicadas á Astronomía de acordo a parámetros establecidos por un poder científico e social tradicionalmente masculinos.
4. Servir como elemento de reflexión, en noso país, sobre o estado desta ciencia e da súa divulgación visto desde o punto de vista desa outra metade do universo investigador que son as mulleres.
5. Mostrar a achega da Astronomía á cultura e á sociedade ao longo dos séculos. Contribuír a divulgar esta ciencia en diferentes ámbitos (museos, centros escolares, universidades, centros de investigación) e a difundir algúns dos avances científicos e tecnolóxicos máis importantes das últimas décadas.

Elementos e contidos

Trátase dunha exposición modulable/flexible/adaptable, con diversos elementos, contidos e formatos para chegar a públicos de todas as idades á vez que facer unha importante función pedagóxica principalmente en centros de secundaria e bacharelato.

Paneis

O vehículo principal de transmisión está formado por 13 paneis. O primeiro corresponde á presentación e nel se dan unhas breves pinceladas sobre a temática e os obxectivos. Nove son de contido astronómico dedicados a mostrar ideas fundamentais sobre a Astronomía actual, en campos como os do Sol (*Unha estrela mediocre... pero é a nosa*), o Sistema Solar (*Os Outros*), a Estrutura e evolución estelar (*Esferas de Gas, Elas tamén morren*), Galaxias (*Millóns de soles xuntos, O universo é todo*), Cosmoloxía (*A idade do Universo*) e Instrumentación e desenvolvemento tecnolóxico (*Outros ollos para ver, O Universo desde fora da atmosfera*). Están estruturados de maneira que na parte central establececese o tema fundamental de estudo, baixou un titular conciso e atractivo, en torno ao cal móstrase o traballo das astrónomas máis destacadas en dito ámbito, material gráfico de calidade e un cronograma ou liña do tempo cos fitos astronómicos máis importantes nese campo. Así achegas femininas como o descubrimento dos púlsares, a estrutura a gran escala do Universo, ou a medida das distancias estelares pasearán ante os nosos ollos explicadas dunha maneira divulgativa e amena. Dous dos paneis son de carácter transversal, sobre a presenza das astrónomas no ámbito cultural (*As estrelas na cultura*) e no político-

Josefina Fana Ling; Francesca Figueras Siñol, Adriana Kiczkowski, Belén López Martín, Isabel Márquez Pérez, Josefa Masegosa Gallego, Eulalia Pérez Sedeño, Blanca Troughton Luque, Montserrat Villar Martín

social (*Un longo camiño pola igualdade*). O último ademais dos créditos recolle un mosaico fotográfico formado por 116 mulleres españolas dedicadas a esta profesión (+ españolas).

Os paneis están dispoñibles en castelán, catalán, euskera, galego e inglés

Ilustración 1: imaxe dun dos 13 paneis, neste caso dedicado ao tema da Cosmoloxía

Investigadoras
Outras astrónomas que investigaron sobre galaxias e cosmología.

Henrietta Leavitt (1868-1921)
En 1908 descubriu a relación entre o período e a luminosidade dun tipo de estrelas variáveis: as Cefeidas. Esta relación permite determinar a distancia a outras galaxias, e dicir a obxectos máis próximos a nós que os situados ata entón. Moitos e importantes descubrimentos independentemente do tipo de galaxia. É a primeira cosmóloga da historia.

Wendy Freedman (1939)
O seu traballo na prestigiosa institución Carnegie de Washington estivo centrado en estudar as estrelas Cefeidas. Liderou o proxecto para o Telescopio Espacial Hubble sobre a Escala de Distancias Extragaláctica, no cal se utilizaron estrelas Cefeidas para medir a velocidade de expansión do Universo. Este traballo levou a un descubrimento de gran importancia: a existencia do termo "Big Bang" en 1960.

Henrietta Leavitt
Wendy Freedman

A idade do Universo

O astrónomo Edwin Hubble descubriu en 1929 que o Universo se está expandindo, de modo que as galaxias nel cadradas a unha velocidade proporcional á distancia entre elas. A constante de proporcionalidade chamada "constante de Hubble". Do valor exacto desta constante dependen a idade e o tamaño do Universo.

Na década dos anos noventa do século pasado a astrónoma Wendy Freedman, tras dez anos de traballo logrou determinar o valor da constante de Hubble, e así medir a idade do Universo que quedou fixada nuns 13.700 millóns de anos.

HITOS ASTRONÓMICOS DE LA COSMOLOGÍA

- 1916** Formulación da Teoría Relativa de Einstein que servirá para elaborar as condicións matemáticas do Universo.
- 1929** Descubrimiento que se relaciona con a expansión del Universo.
- 1927** Proposición un modelo cosmológico de Einstein que se relaciona con la expansión del Universo.
- 1928** Descubrimiento de la expansión del Universo por Edwin Hubble.
- 1948** Descubrimiento de la expansión del Universo por Edwin Hubble.
- 1964** Descubrimiento que el Universo está cambiando y se expande a una velocidad constante por el efecto Doppler.
- 1965** Descubrimiento de la expansión del Universo por Edwin Hubble.
- 1998** Descubrimiento de la expansión del Universo por Edwin Hubble.
- 2000** Descubrimiento de la expansión del Universo por Edwin Hubble.

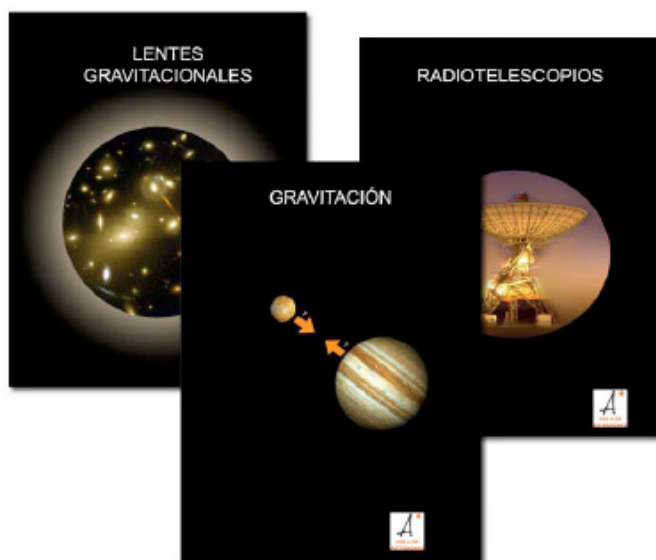
Caderniños pedagóxicos

Como material adicional aos paneis existen 7 caderniños pedagóxicos para ser usados polo profesorado e estudantes dos niveis de ESO e Bacharelato. Os títulos dos mesmos son: *Saturno*, *Lentes gravitacionais*, *Lei de Hubble*, *Radiotelescopios*, *O Sol*, *A esfera Celeste*, e *Gravitación*.

Existen versión destes caderniños en castelán, catalán e galego.

"Con A de astrónomas" mulleres mirando ao ceo: unha mostra para asombrarse

Ilustración 2: Portadas de 3 dos caderniños pedagóxicos



Módulos interactivos

Está é tamén unha mostra que se pode tocar e sentir. Sete mobles realizados cas últimas técnicas museísticas permiten ao visitante aprender da maneira mais lúdica que existe, xogando.

A relación destes módulos son:

- *Ponte a proba*, un xogo de "Trivial" con pantalla táctil.
- *Verdade ou mentira?*, un xogo de mecánico de preguntas e respostas.
- *De Harvard ao ceo*, vídeo en formato cómic sobre as astrónomas que traballaron no Observatorio de Harvard.
- *Sabias que?* Quiz electromecánico onde se iluminan ventas sobre os logros das astrónomas.
- *O universo móvese* foguete accionado con panca mecánica que repasa fitos astronómicos.
- *A viva voz*, audio sobre anécdotas contadas polas propias astrónomas.

Josefina Fana Ling; Francesca Figueras Siñol, Adriana Kiczkowski, Belén López Martín, Isabel Márquez Pérez, Josefa Masegosa Gallego, Eulalia Pérez Sedeño, Blanca Troughton Luque, Montserrat Villar Martín

- *Hipatia unha vida de cine*, tráiler e escenas da película “Agora” onde aparecen as reproducións que se amosan na Exposición.

Ilustración 3: Módulo interactivo correspondente ao vídeo “De Harvard ao ceo”



Material da película “Agora”

Outros elementos que contribúen a ambientar e dotar dunha maxia especial a esta exposición o constitúen as reproducións dos instrumentos astronómicos e parte do atrezzo e decorado utilizado no rodaxe da película “Agora” dirixida polo cineasta Alejandro Amenábar. A produtora do filme “Mod Producciones” tivo a ben ceder diversos materiais entre os que se atopan *unha esfera armilar, un modelo xeocéntrico de Ptolomeo, varios sextantes e cuadrantes, estatuas, esfinges, etc.*

Ilustración 4: Parte dos decorados e reproducións da película “Ágora”



Formatos

Se identifican tres versións clave:

1. **Dixital:** en formato pdf, composta polos 13 paneis mais os 7 caderniños pedagóxicos. Son de descarga libre e gratuíta para todas as persoas interesadas a través da páxina web da “Comisión Mujer y Astronomía da Sociedade Española de Astronomía” (<http://www.sea-astronomia.es/drupal/?q=node/1163>), como parte do legado para o futuro do equipo “Ela é unha Astrónoma”.
2. **Física:** formada polos 13 paneis en formato poster-forex de tamaño 150x 100 cm, destinada a institutos de secundaria, universidades, centros de Astronomía amateur, centros cívicos, bibliotecas, etc.
3. **Museística interactiva:** destinada a grandes museos de ciencia, planetarios ou centros que dispoñan dun espazo de a lo menos 200 m² de superficie. Esta

Josefina Fana Ling; Francesca Figueras Siñol, Adriana Kiczkowski, Belén López Martín, Isabel Márquez Pérez, Josefa Masegosa Gallego, Eulalia Pérez Sedeño, Blanca Troughton Luque, Montserrat Villar Martín

é a versión mais completa da mostra, onde aos 13 paneis físicos se engaden os 7 módulos interactivos así como as reproducións de instrumentos astronómicos antigos e atrezzo utilizados na película "Agora".

Ilustración 5: Vista xeral do formato museístico-interactivo da Exposición



Destinatarios e ámbito xeográfico

O perfil dos visitantes da Exposición museística inclúe todo tipo de idades e público xeral con diferentes niveis de comprensión. En canto a mostra en formato dixital está mais orientada aos xoves de niveis educativos da ESO, Bacharelato e Ciclos formativos de Grao medio e superior. Tamén as reproducións físicas están pensadas para ser mostradas en centros da terceira idade, asociacións culturais, fundacións, etc.

Difusión

Exposición física

Dispónse tamén de varias replicas dos 13 paneis nos diferentes idiomas do estado e no inglés, o cal foi convenientemente publicitado en diversas consellerías e concelle-

rías de educación e igualdade, universidades, bibliotecas, asociacións, etc. De xeito que, mediante a petición correspondente, este formato da Exposición foi mostrado en diferentes localidades, desde o ano 2010 ata a actualidade (2016), o seguinte número de veces por ano e idioma:

Ano	CASTELÁN	CATALÁN	GALEGO	EUSKERA	Total
2010	8	6	3		17
2011	12	2	4		18
2012	7	3	8	1	19
2013	1	4	6	1	12
2014	1	4	5		10
2015	1	4	3		8
2016	1	4	3		8
Total	31	27	32	2	92

Como pode observarse a mostra a pesar de ter 7 anos de idade segue moi viva e, para asegurar a súa continuidade, recordase que as solicitudes poden facerse contactando co:

- mujer-y-astronomia@sea-astronomia.es
- Josefa Masegosa Gallego (pepa@iaa.es): versión en castelán (especialmente para Andalucía),
- Surinye Olarte (solarte@am.ub.es): versións en catalán e inglés.,
- Marta Macho Stadler (marta.macho@ehu.es): versión en euskera,
- Josefina F. Ling (josefinaf.ling@usc.es): versión en galego

Exposición museística-interactiva

- O itinerario desta versión foi a seguinte:
- Casa de la Ciencia del CSIC en Sevilla (Inauguración). Do 14 de decembro de 2009 a 14 de marzo de 2010
- Colexio de Fonseca da USC en Santiago de Compostela. Do 19 de marzo ao 29 de abril de 2010

Josefina Fana Ling; Francesca Figueras Siñol, Adriana Kiczkowski, Belén López Martín, Isabel Márquez Pérez, Josefa Masegosa Gallego, Eulalia Pérez Sedeño, Blanca Troughton Luque, Montserrat Villar Martín

- Museo de la Ciencia y del Agua en Murcia. Do 15 de xuño ao 12 de setembro de 2010
- Sala de exposicións do Auditorio de Oviedo do 21 de febreiro ao 30 de marzo de 2011
- Sala de exposicións da Escuela de Náutica de la Universidad de Cantabria en Santander. Do 2 ao 30 de setembro de 2011
- Bizkaia Aretoa en Bilbao. Do 7 de outubro ao 11 de novembro de 2011.
- Parque de las Ciencias en Granada. Do 11 de novembro de 2013 ata finais de febreiro de 2014

A mostra completa pode solicitarse contactando directamente coas comisarias da exposición Eulalia Pérez Sedeño (eulalia.psedeno@cchs.csic.es) e Josefina F. Ling (josefinaf.ling@usc.es).

Agradecementos

A elaboración do material da exposición foi posible grazas ás subvencións solicitadas durante o ano 2009 polo grupo “Ela é unha astrónoma” de xeito que o conxunto de elementos expostos foi cuberto pola FECYT, o plan de Acciones Complementarias do MICIN_e o Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Para o mostraxe da versión museística nas diferentes cidades, contouse co patrocinio de diversas entidades locais.

RECOÑECEMENTO: Esta iniciativa acadou o primeiro premio (modalidade de docencia) na I Edición dos Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación da USC (2010).

Biblioteca digital de recursos docentes con perspectiva de género de la Universidad de Alicante

Calvo Iglesias, Encina
(Colaboradora Externa a la Red-UA)
Universidad de Santiago de Compostela
encina.calvo@usc.es

Rodríguez Jaume, M^a José
Unidad de Igualdad
Universidad de Alicante
mj.rodriguez@ua.es

Resumen

En este trabajo presentamos la Biblioteca Digital de Recursos Docentes con Perspectiva de Género de la Universidad de Alicante, un espacio en línea en donde se pueden consultar experiencias, reflexiones, prácticas y proyectos implementados en la docencia universitaria con el propósito principal de fomentar la formación en igualdad de género. El objetivo es dar a conocer los diferentes recursos en línea que, clasificados por áreas de conocimiento, pueden ayudar a la inclusión de perspectiva de género en distintas materias. También mostrar el proceso de selección de dichos recursos para que las personas que hayan realizado alguna experiencia y quieran visibilizarla conozcan el proceso para integrarlos en esta biblioteca.

Palabras clave

Perspectiva de género, recursos docentes, igualdad, docencia universitaria

Introducción

El principal objetivo de la Biblioteca de Recursos Docentes con Perspectiva de Género es abrir las puertas al diseño de asignaturas, en educación superior, que incluyan la perspectiva de género. Con él, la Universidad de Alicante contribuye al cumpli-

miento de aquellas medidas previstas en la legislación en materia de igualdad entre mujeres y hombres que conciernen a la Universidad.

Esta biblioteca ha sido creada al amparo del marco legal existente y que legisla sobre los temas afines. El R.D. 1393/2007 (Real Decreto, 2007b), de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales contiene una referencia a la igualdad entre mujeres y hombres en el Art. 3.5:

“Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.”

Si bien este es el marco normativo que rige la vida académica universitaria, la necesaria inclusión a la perspectiva de género en la docencia universitaria también aparece recogida en:

- Ley Orgánica 1/2004 (Ley Orgánica, 2004), sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Art. 4.7).
- Ley Orgánica 3/2007 (Ley Orgánica, 2007), para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (Art. 24.2 y 25.1)
- Ley 9/2003 (Ley, 2003), de la Generalitat Valenciana, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Art. 9)

El compromiso de la Universidad de Alicante con el fomento del principio de igualdad entre mujeres y hombres forma parte de sus principios de actuación recogidos en su propio Estatuto (Art. 1 y 2) (Estatutos, 2009). La Universidad de Alicante se hace eco del mandato legal que compromete a las Universidades incorporando, en el Eje 2 (DOCENCIA) del I y II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres, el objetivo de “Integrar la perspectiva de género en los contenidos de las materias que se imparten en la Universidad de Alicante”. En concreto, el II Plan de Igualdad de Oportunidades (Universidad de Alicante, 2014-2016), incluye dos acciones:

- Impulsar la inclusión, tanto de forma específica como transversal, del significado y alcance de la igualdad de mujeres y hombres en los contenidos y competencias de los planes de estudio de grado y posgrado de la UA.
- Crear y mantener actualizado un 'Portal web de recursos docentes con perspectiva de género'.

Para el desarrollo de estas acciones, el Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad incluyó, en el Proyecto propio de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, en su edición de 2011-2012¹, la inclusión de la perspectiva de género como eje prioritario. En el marco del citado proyecto, en 2012 se creó la Red UNIVERSIDAD, DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD². La primera línea de trabajo acometida fue la de localizar los trabajos que en el ámbito de la docencia universitaria se ocupan de incluir la perspectiva de género con el propósito de aprender de las experiencias ya implementadas a través del trabajo colaborativo y adoptando el modelo de 'investigación-acción' como marco metodológico. Esta tarea dio paso a la creación de la BIBLIOTECA DIGITAL DE RECURSOS DOCENTES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, proyecto que fue financiado por el Fondo Social Europeo –programa operativo de la lucha contra la violencia de género 2007/2013-.

Descripción y contenido de la biblioteca digital de recursos docentes con perspectiva de género

El Portal de Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la Docencia Universitaria es una biblioteca en línea en la que se recogen recursos digitales accesibles en abierto para ayudar y extender la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

En la Biblioteca Digital, los recursos docentes están catalogados en áreas temáticas: arquitectura, ciencias de la salud, ciencias, criminología, derecho, economía, educación, filología, historia, informática, publicidad y comunicación, sociología y trabajo social. También incluye el apartado "Perspectiva de género en docencia". En él se alojan recursos que abordan aspectos genéricos y comunes a todas las áreas de

1 La convocatoria de Proyecto propio de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (2015-2016) se puede consultar en: <http://web.ua.es/es/ice/redes/2016/convocatoria-15-16.html>.

2 La Red, coordinada por la Unidad de Igualdad de la UA, está formada por personal docente e investigador de la UA, adscrito a las Facultades de CC.EE. y Empresariales, Ciencias, Salud, Derecho, Educación, Filosofía y Letras y Escuela Politécnica Superior. La Red cuenta también con la participación de personal de administración y servicios, estudiantes de la UA y personal docente e investigador externo a la UA. En su edición de 2015-2016, han participado en la Red 33 docentes.

conocimiento para el desarrollo de la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria (perspectiva de género, estereotipos de género, coeducación, violencia de género, currículum oculto, lenguaje inclusivo,...). Los distintos recursos (artículos, guías docentes, capítulos de libros, contribuciones a congresos y presentaciones gráficas) se encuentran enlazados e identificados según tipo de recurso. Cada recurso es publicado con una ficha informativa donde se muestran los datos más relevantes de ese recurso como autoría, fecha de creación, su ubicación, etc., junto al título y el enlace al recurso en abierto. El número de recursos por área y las visitas registradas, desde octubre de 2014 hasta abril de 2016, se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Recursos (nº) y consultas (nº) a los recursos de la Biblioteca Digital de Recursos Docentes con Perspectiva de Género (UA)

Área	Nº Recursos	Nº Consultas
Arquitectura	16	730
Ciencias de la Salud	16	601
Ciencias	12	472
Criminología	4	376
Derecho	18	482
Economía	25	507
Educación	12	509
Filología	14	420
Historia	23	417
Informática	7	415
Perspectiva de género en docencia	25	767
Publicidad	11	445
Sociología	6	425
Trabajo Social	16	692
TOTAL	205	7.258

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta al Portal de Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la docencia universitaria (Universidad de Alicante).

Selección de materiales

La Biblioteca Digital de Recursos Docentes con Perspectiva de Género es un espacio en línea en donde se pueden consultar experiencias, reflexiones, prácticas y proyectos implementados en la docencia universitaria con el propósito principal de fomentar la formación en igualdad de género.



























La localización, filtrado, selección, catalogación y archivo de los distintos recursos incluidos ha sido realizado por las y los integrantes de la Red de la UA UNIVERSIDAD, DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD que anualmente integra a una media de 35 docentes de diferentes disciplinas. La construcción del portal fue llevada a cabo mediante una serie de etapas que se describen a continuación.

A partir de los integrantes de la Red UNIVERSIDAD, DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD, se formó un panel de especialistas clasificados en áreas temáticas. Debido al elevado número de integrantes adscritos a la Red se estableció una clasificación en función de temas globales, ya que en muchos casos los recursos a evaluar son de carácter transversal, y grandes áreas temáticas pueden englobar muchas asignaturas que son afines, a la vez que solo teníamos evaluadores y evaluadoras para estas áreas. La división quedó de la siguiente forma: Arquitectura, Ciencias, Criminología, Economía, Educación, Derecho, Filología, Historia, Informática, Publicidad, Salud, Sociología y Trabajo Social.

Además de estas se agregó una categoría general denominada “Perspectiva de género en la docencia universitaria” donde se incluyen recursos que abordan aspectos genéricos y comunes para todas las áreas de conocimiento como transversalidad de género en docencia universitaria, estereotipos de género, coeducación, violencia de género, currículum oculto o lenguaje inclusivo. La Figura 1 recoge algunos de ellos.

Esta división es la que posteriormente daría forma a las categorías temáticas dentro de la biblioteca de recursos del portal web de recursos docentes. Para cada categoría se ha creado un icono representativo que va a permitir su rápida identificación dentro de la biblioteca. La Figura 1 también recoge la colección de iconos generada. Por supuesto, estos iconos también siguen la inclusión de perspectiva de género.

Figura 1. Algunos Recursos Docentes con Perspectiva de Género (UA)

Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptados y situación actual en Europa		
El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad		
El Reto de la Formación del Profesorado para la Igualdad		
Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas		
Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería de edificación, enfermería, pedagogía, publicidad y relaciones públicas, periodismo y comunicación audiovisual de la universidad de Sevilla		
Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género		
Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género		
Formación de género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?		
Formación y Perfeccionamiento Docente desde la Equidad de Género		
Género, Ciencia y TIC: Formación Científica Online con Perspectiva de Género		
Guía breve para el uso no sexista del lenguaje		
Guía de apoio para introducir a perspectiva de xénero na docencia da Universidade de Vigo		
Imágenes de la Docencia: Neoliberalismo, Formación Docente y Género		

Iconos identificativos del tipo de recurso

 Artículo	 Congreso	 Formación	 Guía Docente	 Informe
 Libro	 Presentación	 Recurso	 Web	 Tesis

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta al Portal de Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la docencia universitaria.

Conclusiones

La Biblioteca digital de recursos docentes con perspectiva de género es fruto del trabajo colaborativo que docentes de la Universidad de Alicante vienen realizando desde 2011-2012 en la Red DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD, si bien el portal digital se abrió en el curso 2013-2014. Constituye una experiencia que ha permitido:

- Extender la perspectiva de género en áreas, asignaturas, materias y titulaciones de la UA que, fundamentalmente por los contenidos que imparten, perciben que no es de interés.
- Compartir experiencias e inquietudes con colegas de diversas disciplinas.
- Aprender de colegas que cuentan con una gran experiencia tanto en la docencia como en la investigación en género.
- Crear un espacio de debate en torno a la desigualdad entre mujeres y hombres y su reproducción en el aula sumamente enriquecedor.
- Sumar a la Red a docentes de otras universidades españolas.

La Biblioteca Digital busca contribuir al conocimiento abierto a través de la recopilación de recursos docentes con perspectiva de género en la docencia universitaria. Uno de los objetivos de la Red UNIVERSIDAD, DOCENCIA, GÉNERO E IGUALDAD es sistematizar y visibilizar el trabajo que las y los docentes universitarios (nacionales e internacionales) llevan a cabo en la inclusión de la perspectiva de género en su docencia. Por ello, las autoras y autores de comunicaciones, presentaciones, capítulos de libro, presentaciones,... en los que se desarrollen la perspectiva de género en la docencia universitaria y desean que se haga referencia a su trabajo en el Portal web de **Recursos Docentes con Perspectiva de Género**, pueden ponerse en contacto con la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante a través del correo electrónico. Su trabajo será evaluado, catalogado y archivado en la Biblioteca Digital.

Bibliografía

Biblioteca Digital de Recursos Docentes con Perspectiva de Género. Universidad de Alicante. Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/presentacion.html>. Consultada: 20/04/2016.

España. Ley Orgánica 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre, número 313.

España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo, número 71.

II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante (2014-2016). Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/planes-de-igualdad/universidad-alicante.html>. Consultada: 20/04/2016.

Red UNIVERSIDAD, GÉNERO, DOCENCIA E IGUALDAD –UA. Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/proyectos/red-universidad-docencia-genero-e-igualdad.html>. Consultada: 20/04/2016.

Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante. Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/presentacion/presentacion.html>. Consultada: 20/04/2016.

Valencia. Ley 9/2003 de la Generalitat Valenciana, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Boletín Oficial del Estado, 8 de mayo, número 110.

A introdución da perspectiva de xénero na Química a través da Táboa Periódica

González Noya, Ana M.
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
ana.gonzalez.noya@usc.es

Bermejo Patiño, Manuel R.
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
manuel.bermejo@usc.es


Pedrido Castiñeiras, Rosa M.
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
rosa.pedrido@usc.es

Romero Castro, María J.
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
mariajose.romero@usc.es

Pintos Barral, Xoana
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
xoana.pintos@usc.es

García Seijo, M. Inés
IES Monte Castelo
mainesgs@edu.xunta.es

Fernández García, M. Isabel
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
misabel.fernandez.garcia@usc.es



*Ana M. González Noya, Manuel R. Bermejo Patiño, Rosa M. Pedrido Castiñeiras,
María J. Romero Castro, Xoana Pintos Barral, M. Inés García Seijo, M. Isabel Fernández García,
Esther Gómez Fórneas, Marcelino Maneiro Maneiro, Laura Rodríguez Silva*

Gómez Fórneas, Esther
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
esther.gomez@usc.es

Maneiro Maneiro, Marcelino
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
marcelino.maneiro@usc.es

Rodríguez Silva, Laura
Departamento Química Inorgánica
Universidade de Santiago de Compostela
laura.rodriguez@usc.es

Resumo

Nesta comunicación presentamos a Táboa Periódica como ferramenta didáctica para introducir a perspectiva de xénero en materias de Química. A partir dela explicámoslle ao alumnado como os elementos químicos se foron descubriendo, e como o ser humano aprendeu a utilizalos para o seu benestar; salientando que as mulleres tamén participaron e participan no descubrimento dos elementos químicos. Tamén se analizan aqueles elementos descubertos por mulleres, os dedicados a mulleres e aqueles con nomes de mulleres.

Palabras clave

Xénero, táboa periódica, elemento químico, didáctica

Introdución

Cada vez é máis importante, e necesario, a incorporación da historia da ciencia e do pensamento científico á Didáctica da aula. Temos que aprender a contextualizar os descubrimentos científicos e as achegas tecnolóxicas, presentar os saltos cualitativos do pensamento científico e presentar como exemplo algunha das persoas máis sobranceiras no campo das ciencias. O noso alumnado deberá comprender que o desenvolvemento científico e tecnolóxico actual non é froito da casualidade: que todos os descubrimentos non se fixeron nunha determinada época da historia;

que a ciencia non debe ter xénero, aínda que seguro a maioría crea que a ciencia é masculina porque o din os libros de texto; e que é máis unha construción colectiva que o resultado de achegas individuais.

A Táboa Periódica como ferramenta didáctica para a introdución da perspectiva de xénero na Química

Cando presentamos a táboa periódica ao noso alumnado explicámoslles como os elementos químicos se foron descubrinto, e como o ser humano aprendeu a utilizalos para conseguir mellorar o seu benestar. Como non podía ser doutro xeito, as mulleres tamén participaron e participan activamente no descubrimento dos elementos químicos, aínda que por razóns de tipo histórico e cultural a súa contribución é minoritaria e non se lles da a transcendencia que merecen. Na actualidade, os últimos elementos descubertos, de modo particular os de $Z > 106$, son o resultado de traballos colectivos de moitísimos investigadores e investigadoras onde as mulleres son maioría e as máis importantes colaboradoras, pola súa rigorosidade no traballo.

Na figura 1 representamos a presenza das mulleres no sistema periódico.

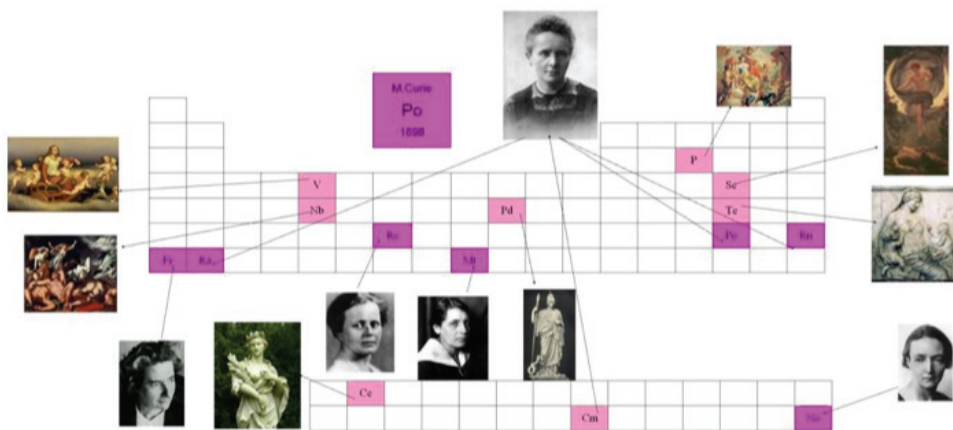



Fig.1 As mulleres no Sistema Periódico: en fucsia aparecen os elementos químicos descubertos por científicas ou dedicados a elas; en rosa claro os elementos químicos con nome feminino.

As Científicas no sistema periódico

A presenza das mulleres na Táboa Periódica estúdase presentando os elementos químicos que foron descubertos por científicas ou dedicados a elas, así como aqueles outros elementos químicos con nome de muller. Isto permitirá analizar a biografía destas científicas e as súas contribucións en diferentes campos de traballo.



*Ana M. González Noya, Manuel R. Bermejo Patiño, Rosa M. Pedrido Castiñeiras,
María J. Romero Castro, Xoana Pintos Barral, M. Inés García Seijo, M. Isabel Fernández García,
Esther Gómez Fórneas, Marcelino Maneiro Maneiro, Laura Rodríguez Silva*

A continuación preséntase información que se lle debe entregar ao alumnado, a modo de resumo. Debido á limitación de espazo desta comunicación, non podemos amosar o material completo, polo que só presentaremos a estrutura xeral deste material cos aspectos máis relevantes.

Elementos descubertos por mulleres: polonio, radio, radon, renio e francio

Na Táboa Periódica atópanse cinco elementos químicos descubertos por científicas: o polonio, o radio, o radon, o renio e o francio.

O polonio, o radio e o radon

Foron descubertos por Marie Sklodowska (Polonia 1867-Francia 1934) e Pierre Curie no ano 1898 cando estudaban a radioactividade da pechblenda. Eles foron, tamén, os primeiros en detectar a formación de radon como produto da desintegración radioactiva do radio.

Ao polonio (Po), con $Z=84$, déronlle o nome en honor a Polonia, a terra natal de Marie Sklodowska. O radio (Ra), con $Z=88$, é luminescente, propiedade que se utiliza para darlle o nome, do latín radius (raio). O radon (Rn) é un elemento químico, con $Z=86$, denominouse radon por derivar do radio.

María Sklodowska, científica de orixe polaca máis coñecida como Marie Curie, polo apelido do seu marido Pierre Curie, descubriu con el o polonio, o radio e o radon (1898), e os seus estudos sobre a radioactividade valéronlles a concesión do Premio Nobel de Física en 1903. Marie Curie foi a primeira muller que obtivo tal galardón. En 1910 demostrou que se podía obter un gramo de radio puro e, ao ano seguinte, recibiu o Premio Nobel de Química en recoñecemento dos seus servizos no avance da Química polo descubrimento deses elementos químicos.

O renio

O renio (Re), con $Z=75$, foi descuberto no ano 1925 pola química alemá Ida Eva Tacke (Alemaña 1896-1978) e o seu marido W. Noddack en colaboración con O. Berg, atopárono nos minerais tantalita, volframita e colombita e déronlle o nome de renio (de rehus en latín=Rihn).

Ida Eva Tacke fixo descubrimentos científicos moi importantes, traballando e explicando o proceso da fisión nuclear que foi publicado cinco anos antes de que Lise Meitner e O. R. Frisch publicaran a explicación do mesmo proceso co termo "fisión".

Ida Tacke foi unha perdedora da historia da ciencia: foi descubridora e pioneira en moitos campos; pero as súas contribucións non foron recoñecidas e nunca acadou o premio Nobel nin lle puxeron o seu nome, aínda, a ningún elemento químico da táboa periódica.

O francio

O francio (Fr), con $Z=87$, foi descuberto no ano 1939 pola química francesa Marguerite Perey (Francia 1909-1975), que lle deu o nome en honor ao seu país natal. Marguerite Perey descubriu o que, en principio, sería chamado eka-cesio cando purificaba unha mostra de ^{227}Ac . O novo produto mostraba propiedades químicas propias dun metal alcalino, o que a levou a pensar e tomar a decisión de que se atopaba diante do elemento 87.

Elementos dedicados a mulleres: curio, meitnerio, nobelio (joliotio)

O curio

O curio (Cm) é un elemento sintético da serie dos actínidos con número atómico $Z=96$. Obtense ao bombardear plutonio con partículas alfa.

Foi sintetizado no ano 1944 na Universidade de California (Berkeley) por G. T. Seaborg, R. A. James e A. Ghiorso. Foi chamado así en homenaxe a Marie e Pierre Curie.


O meitnerio

O meitnerio (Mt), con $Z=9$, foi sintetizado no ano 1982 por un equipo de investigación alemán encabezado por Peter Armbruster. O nome de meitnerio foi adoptado pola IUPAC en agosto de 1997 en honor á matemática, química e física de orixe austríaco, Lise Meitner (Austria 1878-Reino Unido 1968).

Meitner foi unha gran especialista en física nuclear e colaboradora do químico Otto Hahn, con quen descubriu o protactinio. Hahn e Strassmann publicaron importantes resultados sobre a fisión nuclear no ano 1939 e, simultaneamente, Meitner e o seu sobriño Frisch, explicaron e déronlle nome á fisión nuclear usando o modelo de Bohr de "gota líquida" para o núcleo.

O joliotio (nobelio)

O nome de joliotio (Jl), actualmente nobelio (No), foi proposto e rexeitado en máis dunha ocasión á hora de nomear o descubrimento de novos elementos químicos da táboa periódica. Este nome foi concibido como homenaxe ao matrimonio francés



Ana M. González Noya, Manuel R. Bermejo Patiño, Rosa M. Pedrido Castiñeiras,
María J. Romero Castro, Xoana Pintos Barral, M. Inés García Seijo, M. Isabel Fernández García,
Esther Gómez Fórneas, Marcelino Maneiro Maneiro, Laura Rodríguez Silva

Frédéric Joliot-Irène Curie polas súas importantes contribucións: ao estudo da estrutura do átomo; á comprensión da radioactividade artificial e ao desenvolvemento da física nuclear, feito que lles foi recoñecido no ano 1935 coa concesión do premio Nobel en Química, por abrir a porta ao descubrimento dos novísimos elementos radioactivos. Este nome de elemento químico é exemplo das controversias que existiron na nomenclatura química ao longo da historia.

Elementos con nome de mulleres

O fósforo

O seu nome (P) procede do latín phosphorus con orixe na palabra grega phosphoros que provén de phos (“luz”) e phoros (“portador”). Antigamente o planeta Venus era chamado “portador da luz”, o máis brillante planeta do firmamento. A deusa romana Venus era un reflexo da deusa grega Afrodita, ámbalas dúas deusas da fecundidade e da beleza.

O vanadio

O seu nome vanadio (V) procede da deusa da mitoloxía escandinava Vanadis, deusa da beleza e da xuventude.

O selenio

O seu nome (Se) provén do grego Selénion (resplandor da Lúa), dado o seu parecido co telurio (nome procedente do latín tellus, que significa Terra). Selene, a deusa da lúa na mitoloxía grega, era filla do titán Hiperión e da titánide Tía, e irmá de Helios, deus do sol.

O niobio

O nome niobio (Nb) está dedicado a Niobe, filla de Tántalo.

O paladio

O nome deullo o seu descubridor W. H. Wollaston, probablemente para facer mención ao descubrimento, daquela aínda recente, do asteroide Pallas. Palas pode ser filla do deus Tritón e compañeira de xogos de Atenea.

O telurio

Este nome de telurio (Te) procede do latín Tellus-Telluris que fai referencia á Terra. A deusa romana co mesmo nome, Tellus na mitoloxía romana, representaba á deidade

gardían da terra, chamada ás veces Tellus Mater (nai Terra). Era a deusa responsable da produtividade das terras de cultivo, labor que exercía xunto coa deusa do gran Ceres.

O cerio

O seu nome está baseado no nome do asteroide Ceres, atopado dous anos antes do descubrimento do elemento, e que recibiu este nome en honor á deusa romana Ceres.

Conclusións

Ninguén pon en dúbida que o estudo da táboa periódica supón unha grande ferramenta de aprendizaxe. Para facer máis ameno e divertido este estudo presentamos na aula os elementos explicando como se descubriron, quen o fixo, onde podemos atopalos. Cómpre falarlle ao alumnado sobre a marxinación das mulleres na investigación científica facendo fincapé en que a táboa, como a ciencia, non ten xénero -ou non debería telo- por iso debemos amosarlle aos nosos alumnos e, en especial ás nosas alumnas, aquelas científicas presentes na táboa dos elementos químicos e o papel que desempeñaron, animándoos e animándoas a coñecer máis sobre elas.

Bibliografía

ÁLVAREZ LIRES, María; SOLSONA i PAIRÓ, Núria; NUÑO ANGÓS, Teresa (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Ed. Síntesis, Madrid.

BERMEJO, Manuel. R.; GONZÁLEZ-NOYA, Ana M.; VÁZQUEZ, Miguel (2008). *El nombre y el símbolo de los elementos químicos*. Ed. Síntesis, Madrid.

GONZÁLEZ NOYA, Ana M.; BERMEJO, Manuel R. (2016, en prensa). "A Ciencia e o Xénero na didáctica da aula" en Rocío Chao-Fernández, Dorinda Mato-Vázquez: *Reflexións e Testemuñas. As mulleres nas artes e nas ciencias*. Vol.2: O xerme da liberdade, Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.

MARTÍNEZ-CALVO, Miguel; BERMEJO, Manuel R.; GONZÁLEZ-NOYA, Ana M.; ROMERO, María J.; PEDRIDO, R. (2009). "O sistema periódico en cifras". *Boletín das Ciencias*, ISSN 0214-7807, Ano XXII, nº. 67, p. 99.

Ana M. González Noya, Manuel R. Bermejo Patiño, Rosa M. Pedrido Castiñeiras,
María J. Romero Castro, Xoana Pintos Barral, M. Inés García Seijo, M. Isabel Fernández García,
Esther Gómez Fórneas, Marcelino Maneiro Maneiro, Laura Rodríguez Silva

ROMERO, María J.; PEDRIDO, Rosa; GONZÁLEZ-NOYA, Ana M.; BERMEJO, Manuel R.;
ROMERO, Carmen; GONZÁLEZ-LOURO, Lucía; MARTÍNEZ, Miguel; GARCÍA-SEIJO, M.
Inés (2009). "Mendeleev e o xénero". *Boletín das Ciencias*, ISSN 0214-7807, Ano XXII,
nº. 67, p. 161.

RECOÑECIMIENTO: Esta iniciativa acadou o terceiro premio (modalidade de docencia) na VI Edición dos Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación da USC (2015).

Mulleres e ficción: metodoloxía e perspectiva de xénero na docencia da materia de Introducción á Literatura Inglesa

Estévez Saá, Margarita
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá
Universidade de Santiago de Compostela
Margarita.estevez.saa@usc.es

Barbeito Varela, José Manuel
Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá
Universidade de Santiago de Compostela
jmanuel.barbeito@usc.es

Resumo

A presente comunicación expón o impacto que pode ter a aplicación da perspectiva de xénero na materia *Introdución á Literatura Inglesa*, que se imparte no primeiro curso da titulación en Lingua e Literatura Inglesas. O profesor e a profesora, que levan xa varios anos impartindo esta materia obrigatoria, tentan corrixir na súa docencia práctica na aula as carencias que se detectan aínda hoxe en día nalgunhas historias da literatura inglesa, publicadas polas editoriais máis representativas e influentes, que non fan xustiza á contribución da muller ás letras inglesas dende as súas orixes. Ademais, trátase de engadir a perspectiva de xénero na lectura, interpretación e debate dos contidos dos textos que, a modo de exemplos da produción literaria de cada período, se estudan en clase. Finalmente, na presente comunicación expoñemos cómo dende o principio das clases faise consciente ao estudiantado da incorporación da metodoloxía e perspectivas de xénero co fin de desenvolver o seu espírito crítico respecto da cuestión do xénero.

Palabras clave

Literatura inglesa, historias da literatura, escritoras, estudos de xénero

A materia *Introdución á literatura inglesa* impártese no primeiro curso da titulación de grao en Lingua e Literatura Inglesas da Facultade de Filoloxía da USC. Trátase dunha materia de carácter obrigatorio que ofrece unha panorámica da literatura escrita nas illas británicas, dende as súas primeiras manifestacións escritas na época anglosaxona ata a actualidade. O obxectivo é familiarizar ao alumnado co contexto histórico, político, social, e cultural no que ten lugar a produción literaria e explicar movementos, autores e obras especialmente representativas, de xeito que os e as estudantes poidan contar cun mapa da literatura inglesa que van percorrer en cursos posteriores do grao.

A materia divídese en nove períodos distribuídos en nove unidades. Todas as unidades do programa teñen un mesmo esquema expositivo: 1) contexto histórico cultural que repasa os grandes acontecementos, temas e preocupacións de cada período, 2) as condicións materiais da produción artística, 3) cuestións de poética, 4) movementos, autores e obras, 5) outras manifestacións artísticas.

O fio condutor que percorre as unidades é o tema da orde (cós mica, política, social, moral). Neste marco resulta imprescindible prestar atención a un elemento indispensable, e sen embargo tradicionalmente marxinado, para a reprodución da orde: a muller. Mais concretamente, hai que examinar a posición que ten ocupado a muller nesa orde e a súa contribución á reprodución ou transformación da mesma.

Dous criterios procedentes de distintas etapas da reivindicación feminista serven para seleccionar os aspectos a tratar en relación coas cuestións de xénero: 1) a reivindicación da igualdade require, por unha banda, a exposición e denuncia da exclusión que sufriron as mulleres tal e como esa exclusión aparece, e mesmo como se exerceu, na esfera literaria e, por outra, esixe o recoñecemento das progresivas conquistas desta loita: 2) O proxecto de empoderamento da muller, que por si mesmo se contrapón á representación patriarcal da suposta natureza inferior da muller, require rexistrar non só á toma de posicións antes vedadas ás mulleres senón tomar en consideración o desenvolvemento de novas potencialidades que poden non caber nas posibilidades que ofrecía a sociedade patriarcal.

Trátase, pois, dunha oportunidade única de facer conscientes aos e ás discentes da relevancia da variable de xénero para corrixir concepcións erróneas que aínda poden constatare na actualidade en relación coa contribución das mulleres ás letras.

Preguntábase a insigne escritora británica Virginia Woolf na súa influente obra *A Room of One's Own* (1929) ónde estaban as nosas nais, referíndose ás nais biolóxi-

cas pero tamén ás nais literarias. A autora ofrecía como resposta unha selección de autoras da literatura inglesa que a precederan no tempo e ás que lle facía cumprida homenaxe no seu ensaio. Nunha liña de pensamento semellante, a práctica docente da materia *Introdución á literatura inglesa* rescata a contribución da muller ás letras das Illas Británicas dende os seus comezos, e denuncia as ausencias inxustificables que aínda se detectan nos manuais de literatura inglesa máis utilizados, como é o caso, por poñer dous exemplos, de *The Routledge History of Literature in English* ou *The Short Oxford History of English Literature*. Trátase de dúas obras de referencia obrigada para estudantes da historia da literatura inglesa, recomendadas en numerosas materias de diferentes institucións académicas e publicadas por prestixiosas editoriais.

O profesorado sensibilizado coa cuestión de xénero debe alertar ao estudiantado da necesidade de tomar en consideración e facer xustiza á contribución das mulleres escritoras que, de forma inxustificada, aínda non están a ser tidas suficientemente en conta en moitos manuais, a pesares do indubidable valor do seu legado literario.

Empezamos propoñendo, a continuación, algúns exemplos dos elementos que unha perspectiva de xénero obriga a introducir nos contidos da materia. O primeiro tema da materia remóntase ao período anglosaxón e describe a progresiva aparición de manifestacións literarias en inglés antigo. A meirande parte das obras correspondentes a este período son anónimas e conserváronse mediante a súa transcripción en manuscritos feita por escribas que desenvolvían o seu labor en mosteiros e outros centros relixiosos tras o proceso de cristianización da illa. Neste contexto é difícil atopar referencias á influente posición dalgunhas mulleres nos centros culturais máis importantes da época, como é o caso de Hild, Hygeburg ou Aethelflaed. Por poñer un exemplo, destacamos a Hild, sobriñaneta de Edwin, o primeiro rei anglosaxón que se converteu ao cristianismo, á vez que ela mesma o fixo no ano 627. Hild foi abadesa do mosteiro de Whitby, que ela mesma fundou e que chegou a ser un influente centro relixioso e cultural no que desenvolveu a súa actividade, por exemplo, o poeta Caedmon, quen si adoita a figurar nas historias da literatura inglesa. Unha das empresas intelectuais máis importantes deste período foi a tradución de textos do latín á lingua vernácula, na que participaron mulleres, aínda que esta contribución tampouco adoita a ser recoñecida.

Igualmente, no período da Idade Media ao que está dedicado o segundo tema do programa, cómpre destacar a relevancia cultural das mulleres a diferentes niveis, en calidade tanto de mecenas como de creadoras. Deste xeito, é ben coñecida a importancia da figura de Eleanor of Aquitaine e da súa filla Marie, condesa de Cham-

pagne, que favoreceron o desenvolvemento da tradición do amor cortés. Casada co rei de Inglaterra, Eleanor chegou á invitar á corte británica a xogres e trobeiros europeos que importaron as convencións e a retórica da lírica cortés. Pero é preciso subliñar que a contribución da muller á literatura medieval en Inglaterra non se reduce á súa condición de mecenas, e destacar o labor creativo de autoras como Marie de France, que escribiu en Anglo-normando os seus *Lais*; ou as prosistas confesionais Margery Kempe e Julian of Norwich. Tamén é unha boa ocasión para mencionar o feito de que en 1478 se imprimiu en Inglaterra o primeiro libro escrito por unha muller, a francesa Christine de Pisan, baixo o título de *Moral Proverbs of Christine*, traducido ao inglés por Anthony Woodville, e que se trata da primeira ocasión en que o termo “autora” (“authoress”) apareceu en lingua inglesa.

Trátase, polo tanto, de facer xustiza en cada período á contribución feminina, que foi tradicional e inxustamente excluída e esquecida. O discorrer no tempo cronolóxico, e o avance nos distintos períodos da literatura inglesa non mellora de xeito significativo a marxinación á que se somete ás artistas. Boa proba é a sangrante discriminación das mulleres cando se está a falar das orixes da novela inglesa. Dende clásicos como o de Ian Watt, *The Rise of the Novel* (1957) ata os manuais anteriormente mencionados, adoitan a falar dos chamados “país da novela inglesa” e menciónanse de xeito recorrente as figuras de Daniel Defore, Samuel Richardson ou Henry Fielding, pero a miúdo non se fai cumprida referencia ás contribucións non só á novela senón á vida cultural de Aphra Behn, Delarivier Manley, que sucedeu a Swift como editora de *The Examiner*, ou Eliza Haywood, directora do *The Female Spectator*. Nós non dubidamos en denominalas ante os e as estudantes como as “nais da novela” inglesa, e damos cumprida conta da súa contribución ao xénero. No século XIX a novela converteuse nun xénero especialmente doado para á creatividade das mulleres. As obras de Jane Austen, Mary Shelley, das Brontë, ou de George Eliot cóntanse agora entre os grandes clásicos da literatura inglesa; aínda así, outras, como María Edgeworth, non atopan a miúdo o recoñecemento da súa maternidade da novela histórica.

Mesmo chegados ao século XX temos que seguir a sinalar ao noso estudantado a existencia de controversias que poñen de manifesto a necesidade de manterse alerta contra a discriminación das escritoras e reflexionar sobre estratexias de publicación.¹

1 A profesora Margarita Estévez Saá estudou o caso da escasa representatividade da autoría feminina nas coleccións de relato breve irlandés, que non fai xustiza á sobresaínte contribución das escritoras irlandesas ao xénero literario dende as súas orixes, no seu capítulo “‘The Searchai’: Short Fiction by Irish Women Writers from the Republic” (2007). Dado que a materia Introducción á literatura inglesa traballa con textos curtos que se discuten nos seminarios, acódesese con certa frecuencia a relatos breves. Isto da a oportunidade de facer ver aos discentes que as antoloxías máis populares de relatos en lingua inglesa amosan unha desigual consideración de textos escritos por mulleres, cando estas teñen sobresaído nas

Un caso paradigmático de obrigada referencia ten lugar con motivo da compilación da *Field Day Anthology of Irish Writing* (1991), que pretendeu ser un compendio dos autores máis representativos da literatura irlandesa en lingua inglesa. O prestixioso editor dos tres primeiros volumes, Seamus Deane, non tivo suficientemente en consideración a contribución feminina e, grazas ás máis que xustificadas protestas de diversos colectivos, publicáronse en 2002 os volumes 4 e 5 que deron cumprida constancia da contribución das escritoras irlandesas. Esta saída ao problema, sen embargo, non contentou a todo o mundo dado que, entre outras cuestións, as producións literarias quedaron clasificadas segundo o criterio de estar escritas por homes e por mulleres.

A necesaria revisión e actualización do tradicionalmente chamado canon literario de autores e obras da literatura en lingua inglesa, corre parella á aplicación da perspectiva de xénero ao estudo da representación da figura feminina na literatura. Xa dicía Virginia Woolf, no mencionado *A Room of One's Own*, que a cuestión da muller e a ficción inclúe non só as mulleres e o que elas escriben, senón tamén as mulleres e o que se escribe sobre elas (1). É imprescindible facer consciente ao alumnado das connotacións da representación da figura da muller así como a evolución das características que escritores e escritoras asociaron á condición feminina a través das súas personaxes. Neste senso a materia ofrécenos a oportunidade de dar conta do sexismo que pode detectarse tanto na linguaxe empregada para referirse ás mulleres como no tratamento da figura feminina en obras que reproducen a orde patriarcal. En relación con isto hai que chamar a atención sobre os efectos que tivo sobre a representación da muller na ficción a loita pola conquista do espazo público de mulleres inaugurada por Mary Wollstonecraft na segunda metade do século XVIII.

É pertinente aclarar que os diferentes períodos da literatura inglesa en que se divide a materia inclúen o comentario de poemas, fragmentos de obras ou relatos representativos da produción literaria do momento histórico que se está a estudar, e que o profesor e profesora adoitan comentar nas sesións de seminarios a evolución da representación das mulleres ao longo da historia da literatura inglesa.

Así, por exemplo, no tema dedicado á literatura da Idade Media coméntanse a figura feminina en poemas como "In Praise of Women," "Regina Celi, letare," e a repre-

.....
diferentes estéticas e tradicións do relato curto habendo excelsas figuras na composición de relatos de corte tradicional, gótico, realista, modernista, posmodernista, poscolonial, etc. Neste senso, explicase a existencia dende os anos 90 de coleccións de relatos en lingua inglesa de autoría exclusivamente feminina, que supoñen o recoñecemento e a inclusión de moitas figuras esquecidas en antoloxías clásicas. Ao facer isto hai que tamén chamar a atención sobre os problemas que presenta esta estratexia: impide ver a contribución das mulleres en paralelo á dos homes e amosar así de xeito inmediato cómo, tanto a nivel temático como formal, creadores e creadoras presentan idéntico interese.

sentación da muller no amor cortés. Tamén se comentan nos seminarios fragmentos do prólogo aos *Contos de Canterbury*, de Geoffrey Chaucer, onde se presentan os peregrinos e peregrinas que despois van contar os relatos. Comparamos a descrición de homes e mulleres e comentamos a actitude do narrador con respecto á caracterización de personaxes coma a viúva de Bath ou a prioresa Madame Eglantine, amosando a acritude que se detecta no tratamento destas mulleres en comparación coa benevolencia coa que se trata a algúns personaxes masculinos.

Fronte á idealización da muller na lírica do amor cortés, antóllase especialmente liberadora a proposta do xenio de Shakespeare quen no seu famosísimo soneto 130 defende o seu amor por unha muller que non cumpre con ningún dos criterios que a retórica cortés lle atribuíra ao ideal de beleza feminina (e isto a pesares de que os sonetos shakespearianos tamén se teñen lido en clave misóxina). Asemade, en contraste coa tradicional asociación da muller coa preocupación pola beleza, o falante dos sonetos diríxese a un home mais absorto na súa propia beleza que calquera muller e, en contraste coa preocupación feminina pola desaparición da beleza co paso do tempo, nos primeiros sonetos é o falante quen se preocupa pola destrución polo tempo da beleza do mozo ao que se dirixe. A isto engádese o amplo abano de figuras femininas no teatro de Shakespeare, dende as bruxas de *Macbeth* a Julieta. Algunhas adquiren un carácter netamente negativo cando desempeñan un rol activo, como Lady Macbeth, pero outras, como Portia no *Mercader de Venecia* teñen un rol activo destacado e positivo. Outra sobresaínte oportunidade de comentar a representación da muller nunha sociedade patriarcal é a que nos ofrece o retrato que John Milton fai da figura de Eva no seu *Paraíso Perdido*.²

Outro exemplo da reflexión en torno á cuestión de xénero e á toma en consideración dos roles femininos é proporcionado por Moll Flanders, protagonista da homónima novela de Daniel Defoe, un destacadísimo caso dunha muller activa, con capacidade de valerse por si mesma nun mundo adverso, e que só atende á moral convencional cando está economicamente ben situada.³

Chamamos a atención do alumnado sobre o contraste entre o predominio das heroínas novas e fermosas no século XIX co espectro máis amplo de figuras da muller que, afortunadamente, se proporciona a lectores e lectoras a partir do século XX. Se

2 Véxase *Paradise Lost: The Word, the world, the words*, editado polo profesor J. Manuel Barbeito Varela (1991).

3 O caso de Moll Flanders serve para inaugurar a reflexión sobre o tema da muller e o eido laboral que se trata con máis detalle no caso das irmás Brontë que representaron figuras femininas pioneiras do traballo fora do fogar coas súas ben coñecidas institutrices. Ver J. Manuel Barbeito Varla, *Las Brontë y su mundo* (2006).

nos centramos nas figuras das nais, non é difícil amosar que a sociedade vitoriana empregaba a figura do “anxo do fogar” ao servizo dunha ideoloxía que limitaba as posibilidades de realización da muller; neste contexto faise evidente a ameaza que a nova muller representaba para esta ideoloxía e enténdense as actitudes adversas cara ela. Moitas mulleres escritoras, cando querían tratar temas delicados que atinxían á condición reprimida, acudiron á estética gótica para disimular a crítica social e tratar temas coma a violencia de xénero, a falta de recursos, a sexualidade, ou a maternidade.⁴

Xa dende comezos do século XX, mulleres e homes interéñanse por incluír a representación de figuras tradicionalmente esquecidas. Así, a figura da nai sobresa nas obras de Virginia Woolf, Doris Lessing, pero tamén en James Joyce e D. H. Lawrence, que a tratan en toda a súa complexidade, prescindido da idealización vitoriana. Adoítamos estudar a representación das figuras maternas á luz do contraste entre perspectivas feministas coma a que representa Simone de Beauvoir, quen no seu *Segundo Sexo* (1949) reflexionou con acritude sobre as implicacións da maternidade, e a que representa Hélène Cixous quen no seu influente ensaio “A risa da medusa” (1976) defendeu a idea da “xenerosidade materna”.

As últimas aproximacións críticas dos estudos de xénero influenciadas pola desconstrución son especialmente útiles para explicar os textos que rompen coas categorizacións tradicionais. Un fragmento breve do capítulo XV, “Circe”, define a Leopold Bloom, a personaxe central do *Ulise* (1922) de James Joyce, como “womanly man” para exemplificar cómo o escritor irlandés desmontou as construcións sociais de xénero. Precisamente Joyce ofrece aos docentes de literatura inglesa múltiples posibilidades de análise dende a perspectiva de xénero, dado que o autor non só se ocupou de rescatar a importancia da figura materna e reflectila en moitos dos seus textos e de desconstruír as diferenzas de xénero, senón que tamén se preocupou de enunciarse as limitacións que a sociedade e a cultura do seu tempo impoñían á condición feminina. A pesar da dificultade dun texto como o *Ulise*, ben se poden escoller capítulos coma o XIII ou XVIII, que teñen unha linguaxe e un estilo máis sinxelo para, ademais de introducir ao alumnado na lectura da novela máis influente do século XX, amosar a Gerty MacDowell como vítima dos convencionalismos sociais da época, dos ditames da beleza e da publicidade e escoitar a crítica que Molly Bloom fai con absoluta transparencia das limitacións ás

4 O profesor José Manuel Barbeito Varela e Margarita Estévez Saá traballaron nun proxecto de investigación que investigaba un relevante tropo da literatura gótica, aínda que non se limitaba a ela. O proxecto levaba por título “Pantasma, subxectividade e xénero” (PGIDIT03PXIB20201PR) Adoítamos a resumir as conclusións máis importantes ás que chegaron os membros da equipa investigadora. Trátase, por tanto, de establecer pontes entre a nosa investigación en torno a cuestión do xénero e a aplicación práctica da mesma na aula.

que se vían sometidas ás mulleres na Europa de principios de século. Deste xeito, Joyce ofrécenos a oportunidade de referirnos a cómo tamén os homes, aínda que lamentablemente en minoría, se involucraron nas reivindicacións de xénero.

Dentro das limitación de tempo que impón a materia, facemos referencia a momentos do século XX ineludibles cando se trata a perspectiva do xénero. A suposta particular inclinación das mulleres polo tratamento de temas de corte doméstico e confesional en narracións maioritariamente realistas queda desmontada polo *O Caderno Dourado* (1962), de Doris Lessing, considerada a biblia do feminismo. Lessing danos, ademais, a oportunidade de referirnos a unha figura cada vez máis frecuente na literatura inglesa a partir dos anos 70 do século XX e que recentes estudos críticos tratan combinando aproximacións sociolóxicas, médicas e culturais: nos *Diarios de Jane Sommers* (1984), Lessing introduce o retrato físico e psicolóxico da muller anciá, unha figura reducida na literatura tradicional ao estereotipo de bruxa, alcaiota, ou fada madriña.

Outra perspectiva crítica recente á que nos referimos é o ecofeminismo interesado na representación do par natureza-muller. O obxectivo desta corrente crítica é desvelar o sometemento parello do ecosistema e das mulleres na explotación patriarcal. Esta reflexión faise particularmente relevante tanto ao estudar a importancia e o concepto de natureza romántica como a produción literaria de autores poscoloniais na que o espazo natural cobra un renovado protagonismo.⁵ É precisamente en exemplos da literatura inglesa máis recente, nos que se visualiza de xeito patente a necesidade que sentiron escritores e escritoras de dar voz ao 'outro' e 'ás outras', tradicionalmente silenciadas polas narrativas hexemónicas patriarcais; fragmentos de obras tan populares como *Brick Lane* (2003) da autora Monica Ali, británica nada en Bangladesh, permítenos amosar a condición dobremente subalterna da mulleres que proceden das antigas colonias empregando o concepto acuñado por Guayatri Spivak en "Can the Subaltern Speak?" (1988).

O profesor e a profesora da materia *Introdución á literatura inglesa* tentamos, por tanto, cumprir coas directrices derivadas da implantación do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) que, entre outras, indicaba a obrigatoriedade de incorporar de xeito transversal a formación en perspectiva de xénero nos novos graos universitarios.

Unha materia como a que nós impartimos, que ofrece unha panorámica da historia da literatura inglesa, debe esforzarse en impedir tanto a marxinação da contribu-

⁵ Novamente semella oportuno explicar na aula a recente concesión dun proxecto de investigación que leva por título "Eco-ficcións: Discursos emerxentes sobre muller e natureza en Galicia e Irlanda" (FEM2015-66937-P), dirixido pola profesora Manuela Palacios González, no que ademais da profesora Estévez Saá participan investigadoras das tres Universidades galegas.

ción das escritoras ao desenvolvemento dunha das literaturas máis potentes a nivel mundial, como a reprodución de lecturas sexistas ou ben que ignoran o sexismo. Este esforzo realizase nun dobre plano: por unha banda, a recuperación, visibilización e xusta valoración das obras literarias escritas por mulleres, e, por outra, a interpretación e lectura de textos literarios, tanto escritos por homes como por mulleres, dende as perspectivas e metodoloxías de xénero máis actuais (narrativas matrilineais, estudos da vellez, ecofeminismo, entre outras).

Ao incorporar a perspectiva de xénero no primeiro curso da titulación esperamos crear nos e nas discentes consciencia de xénero, que poderán desenvolver nos seus futuros estudos, así como nas súa experiencia cotiá. Trátase, en resumidas contas, de espertar o espírito crítico, de xeito que o noso alumnado sexa quen de valorar, cuestionar e analizar os discursos herdados e tomar distancia con respecto aos mesmos ao escoitar voces tradicionalmente silenciadas, como ten sido o caso das mulleres.

Bibliografía

Barbeito Varela, J. Manuel (2001): *Feminism, Aesthetics and Subjectivity. Women and Culture in Early Twentieth Century British Literature*. Santiago de Compostela, Servizo Publicacións USC.

Barbeito Varela, J. Manuel (2006): *Las Brontë y su mundo*. Madrid, Síntesis.

Beauvoir, Simone de (2009 [1949]): *The Second Sex*, Borde, Constance e Malovany-Chevallier, trad, London, Random House, Alfred A. Knopf.

Bourke, Angela, et als., ed (2002): *The Field Day Anthology of Irish Writing Volumes IV and V: Women's Writing and Traditions*, Cork, Cork University Press.

Carter, Ronald, e John McRae (2001): *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*, London, Routledge.

Cixous, Hélène (1976): "The Laugh of the Medusa", *Signs* 1.4 (875-893).

Deane, Seamus, ed. (1991): *The Field Day Anthology of Irish Writing, Volumes I, II, III*, London, Faber.

Estévez Saá, Margarita (2007): "'The Seanchai': Short Fiction by Irish Women Writers from the Republic", en Morales Ladrón, Marisol, ed: *Postcolonial and Gender Perspectives in Irish Studies*, A Coruña, Netbiblo, 139-154.

Sanders, Andrew (2004): *The Short Oxford History of English Literature*, Oxford, Oxford University Press.

Spivak, Gayatri (1988): "Can the Subaltern Speak?", en Nelson, Cary e Grossberg, Lawrence, eds: *Marxism and the Interpretation of Culture*, Indiana, University of Illinois Press, 271-314.

Woolf, Virginia (1929): *A Room of One's Own*, London, Penguin Books.

Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UDC

Carreiro Otero, María
Departamento de Proxectos Arquitectónicos e Urbanismo
Universidade da Coruña
maria.carreiro@udc.es

López González, Cándido
Departamento de Proxectos Arquitectónicos e Urbanismo
Universidade da Coruña
candido.lopez@udc.es

Resumen

Entre las estrategias formuladas para alcanzar la quiebra de los estereotipos y los roles de género se halla la inclusión de los estudios de género en la docencia universitaria, al amparo de la normativa estatal, autonómica y universitaria sobre igualdad. En este marco, la modalidad más plausible para incidir en el campo de la ingeniería y la arquitectura parece ser la incorporación transversal de la perspectiva de género en las materias de las correspondientes titulaciones. En el caso de la Escuela de Arquitectura de A Coruña, buscando una estrategia metodológica conducente a superar las rutinas androcéntricas de la enseñanza proyectual, se ha iniciado la inclusión de la perspectiva de género en dos materias del primer curso. Se explica el desarrollo de este proceso que, condicionado por el perfil del profesorado y los prejuicios del alumnado, afecta al contenido y desarrollo de la materia e incide en los enunciados de los ejercicios, en las referencias establecidas, y en el lenguaje utilizado. Un proceso conducente a establecer cinco líneas de trabajo extensivas al conjunto de materias de la titulación.

Palabras clave

Género, arquitectura, docencia

... cuando una explicación sobre la conducta humana suena muy convincente, hay que sospechar de ella, pues lo verosímil a menudo no es más que una forma elegante de exponer los prejuicios.

(*La España vacía*, Sergio del Molino (2016): Madrid, Turner, 93).

La situación de asimetría en la dicotomía femenino-masculina ha propiciado el desarrollo de los estudios de género para profundizar en las causas que la generan y, a partir de ellas, definir estrategias para la quiebra de los estereotipos y los roles de género. Quebrar, romper, forzar venciendo una dificultad, en definitiva llevar a cabo una transgresión. La Universidad como institución asume los postulados de dichos estudios de género; sin embargo, en la acción diaria el estamento docente se muestra, en su mayor parte, impermeable frente a los mismos, según muestran las investigaciones acometidas en los últimos años sobre el tema.

El texto pretende aproximarse a una estrategia metodológica que supere la enseñanza de la práctica arquitectónica proyectual desarrollada en las escuelas de arquitectura, llena de rutinas androcéntricas (Menéndez Menéndez, 2013). Estas han acostumbrado al alumnado, a los docentes y, en definitiva, a la profesión a invisibilizar a las mujeres (Díez Jorge, 2013) sin despertar reticencias.

Para ello, se enmarca la perspectiva de género en la docencia universitaria mediante un breve apunte legislativo y se hacen presentes los principios esenciales de la misma. A continuación, se desvela la aplicación de la perspectiva de género en la Escuela de Arquitectura de la Universidade de A Coruña -ETSAC- a través de dos materias del ámbito proyectual impartidas en el primer año de los estudios de arquitectura. Al objeto de contextualizar este caso de estudio, se señalan los antecedentes y se describen los recursos humanos del centro. Como método analítico se aplica la subdivisión en los diferentes elementos que componen las asignaturas (Tomás et al., 2012). Este acercamiento permite establecer una diagnosis y sugerir una serie de actuaciones encaminadas a incorporar una “nueva” mirada que fomente la igualdad de oportunidades.

Un apunte normativo

... quieren que en ellas mismas [las mujeres], como en el conjunto de la humanidad, la trascendencia triunfe sobre la inmanencia; quieren que por fin se les concedan los derechos abstractos y las posibilidades concretas sin cuya combinación la libertad no pasa de ser una farsa. (El segundo sexo, Simone de Beauvoir (1999): Madrid, Cátedra, 216).

El profundo análisis de la construcción del rol y la figura de la mujer en la sociedad que Simone de Beauvoir realiza en el libro *El segundo sexo* es una referencia inexcusable para el corpus teórico feminista que se va acumulando desde finales de los sesenta del siglo XX (Donoso Vázquez y Velasco Martínez, 2013).

La ingente producción documental elaborada durante la segunda mitad del siglo XX incide en el desarrollo de un marco legislativo, materializado en España a partir de 2004, para introducir la equidad y la no discriminación por razón de género en el ámbito de la Universidad. En el rango estatal, con dos leyes orgánicas¹, la de diciembre de 2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y la de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Así mismo, en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia² se publica en julio de 2004 una ley para la igualdad de hombres y mujeres y, en marzo de 2007, se edita la ley del trabajo en igualdad. Estas determinaciones legislativas de orden general, tanto estatal como autonómico, se incorporan en la Universidad a través de la Ley Orgánica de abril de 2007, que modifica a la de diciembre de 2001, y de la Ley de junio de 2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación³. Ambas leyes, y de manera textual la última, establecen entre sus objetivos generales promover la inclusión de la perspectiva de género con carácter transversal.

Este marco legislativo toma cuerpo en la Universidade da Coruña -UDC- en el *Documento sobre la misión, visión y valores de la UDC*, aprobado en 2005. La creación

1 Legislación estatal, ordenada cronológicamente: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en BOE, número 313 de 29/12/2004 y Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en BOE, número 71 de 23/03/2007.

2 Legislación autonómica citada, ordenada cronológicamente: Ley 7/2004 de 16 de julio, gallega para la igualdad de hombres y mujeres en DOGA, número 149 de 03/08/2004 y Ley 2/2007 de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia en DOGA, número 72 de 13/04/2007.

3 Legislación universitaria, ordenada cronológicamente: Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades en BOE, número 307 de 24/12/2001; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades en BOE, número 89 de 13/04/2007 y Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en BOE, número 131 de 02/06/2011.

de la *Oficina para a Igualdade de Xénero* en 2006, y la reforma realizada en 2007 de los Estatutos aprobados en 2004 refuerzan el impulso institucional a la política de igualdad. En esta línea se establecen dos herramientas: el *Informe sobre o diagnóstico de igualdade 2012*, que se presenta en febrero de 2013, y el *I Plan de Igualdade entre Mulleres e Homes da Universidade da Coruña*, que se aprueba en noviembre del mismo año. Un Plan con 47 medidas articuladas en torno a cinco ejes. El segundo de estos presenta tres objetivos operativos, con un total de 14 medidas concretas que pretenden promover la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio de la Universidad, tanto en el nivel de grado como en el posgrado.

Sin embargo, este marco normativo no implica que el profesorado esté formado en competencias de género, y mucho menos que el alumnado trabaje de forma concreta y/o transversal sobre ellas. No cabe duda que la aplicación de la perspectiva de género y la difusión de dichos estudios en el entorno universitario, más allá de acciones individuales y aisladas, requiere de dos estímulos correlativos: la incidencia política y la presión colectiva (Montané López, 2006), bien por la suma de individualidades, bien por la consolidación de grupos con un fin común.

La incorporación transversal del género

Se entiende, por tanto, que las escuelas de arquitectura son el primer espacio de actuación para la consecución de la igualdad entre arquitectas y arquitectos, ya que es no solo imprescindible, sino también urgente incidir allí donde la discriminación se ve y donde no se ve, pero existe.

(“Docencia y género: primeros pasos de la Universidad de Alicante (España) en la carrera de Arquitectura”, Gutiérrez Mozo y Pérez del Hoyo, *Arquitectura y Urbanismo*, Vol. XXIII nº 3, 2012, 54)

El género es una forma de ordenación social que atribuye a hombres y mujeres roles, papeles y comportamientos diferenciados. No obstante, aplicar una perspectiva de género significa adoptar una lectura crítica y una posición activa que permita redefinir principios, reglas y normas validadas por la sociedad, pero que se han revelado como discursos excluyentes (Ion et al., 2013).

Stimpson (1998) define tres modelos para incorporar la perspectiva de género en el marco de la docencia universitaria. El primero, mediante programas de estudios interdisciplinarios de género o de mujeres que conducen a títulos específicos. El se-

gundo, desarrollando materias sobre género dentro de cada disciplina o de cada grado o posgrado concreto. Y el tercer modelo con el *mainstreaming*, o incorporación de la perspectiva de género en el conjunto de las disciplinas que se estudian en todos los niveles de los planes docentes.

Parece existir un consenso sobre las posibilidades que los estudios sociales ofrecen para desarrollar tanto programas de estudios específicos como de materias sobre género, es decir, para incorporar los dos primeros modelos citados sin suscitar disfunciones. Esta cuestión no es viable en las áreas técnicas por sus propios contenidos y, sobre todo, por la resistencia de los claustros a incorporar materias o contenidos relacionados directamente con la presencia de las mujeres en la disciplina. Sin embargo, sí es posible integrar el tercer modelo, incorporando la perspectiva de género en determinadas materias, como aquellas que afectan a sujetos o a colectivos. Del mismo modo que también es factible dar visibilidad a las aportaciones de las mujeres a la ciencia, a la investigación, a la innovación, o al ámbito profesional, a través de ejemplos y casos de estudio (López González et al. 2014).

Ha de considerarse que, mayoritariamente, en la docencia se mantienen los supuestos metodológicos y teóricos tradicionales, de modo que se refuerza la idea de universalidad androcéntrica, se naturalizan las diferencias de género al no considerarlas motivo de reflexión y explicación, y no se transmite el reconocimiento de la construcción social y científica de las desigualdades. Como consecuencia, el alumnado percibe la ausencia de racionalidad científica sobre cuestiones relevantes, ve la desigualdad como algo lejano en el tiempo y el espacio, tiende a equiparar machismo/feminismo, vislumbra una concepción peyorativa y estereotipada del feminismo, muestra la falta de conciencia de la existencia de explicaciones racionales sobre la desigualdad construida, y emplea la diferencia y la naturaleza como argumento (Ballarín, 2009).

La perspectiva de género en la ETSAC: proyectos arquitectónicos 1 y 2

Los antecedentes: una feminista

Una de las arquitectas pioneras de Galicia, primera catedrática de Proyectos Arquitectónicos (1995) de la Universidad española, Pascuala Campos de Michelena, ejerce su actividad docente en la ETSAC desde 1982 hasta su jubilación en 2008. Profesora comprometida con el movimiento feminista, desarrolló una actividad singular dentro de su materia, dando voz a representantes del movimiento okupa o de

las asociaciones de amas de casa. Sin embargo, su estancia en el centro no generó “escuela” más allá de su influencia en alguna profesora próxima a ella. Como huella de su paso permanecen como fuentes bibliográficas algunos textos de filósofas, sociólogas o arquitectas en el programa de las actuales materias de Proyectos 7 y 8. Sin embargo, estas fuentes, que no abordan la cuestión arquitectónica explícitamente, son habitualmente relegadas por el alumnado.

El hito: grupo de investigación MAGA⁴

Un grupo de docentes concurre en 2011 a una convocatoria del Instituto de la Mujer con el proyecto de investigación “Las mujeres arquitectas de Galicia. Su papel en la profesión y en la enseñanza de la profesión (el ejercicio de la arquitectura en Galicia desde una perspectiva de género)”. El proyecto, iniciado en 2012, supuso un punto de inflexión en la ETSAC, al plantear un estudio de género, de forma colectiva y abierta. La visibilidad dada al propio tema a través de las actividades y las publicaciones realizadas no han provocado una transformación en el centro, sin embargo sí ha representado un hito, al originar una reflexión en el propio personal implicado en la investigación. El personal docente e investigador del grupo MAGA imparte materias del bloque proyectual y propedéutico, con un fuerte componente gráfico, creativo y humanista: dibujo, proyectos arquitectónicos y urbanismo. Y es en estas materias en la que se propone integrar la perspectiva de género a través, fundamentalmente, de la difusión de las obras de arquitectura proyectadas por mujeres, visibilizando su presencia en el ámbito profesional y docente.

Los recursos humanos

La incorporación de la perspectiva de género en una titulación, e incluso en una materia, se halla condicionada por el colectivo humano implicado, que incluye tanto profesorado como alumnado. Es importante por ello conocer la composición de los recursos humanos de la ETSAC a partir de los datos de ambos sectores, y su evolución desde que el centro inicia su actividad en 1975.

_El alumnado. Desde el curso 1994/95 se equilibra la matrícula de acceso a los estudios de arquitectura entre hombres y mujeres, tendencia que se mantiene hasta la actualidad. A partir del curso académico 2006/07 se alcanza la paridad de sexo en el alumnado que desenvuelve sus estudios en este centro docente, si bien desde el 2000/01 el número de tituladas supera al de titulados.

4 MAGA es el acrónimo del grupo de investigación Mujeres Arquitectas de Galicia. www.udc.gal/gaus-maga

_El profesorado. Desde el curso 1999/2000, período a partir del que se disponen de datos de POD, la proporción de profesoras se ha incrementado ligeramente desde el 14,4%, hasta el actual 19,3%. A pesar de ello, se mantiene un importante desequilibrio. Existe, además, una segregación vertical en la distribución por categorías y sexos, con una escasa representación en los puestos más altos de la carrera universitaria, sin que ninguna pertenezca al cuerpo de Catedráticos de Universidad. Así mismo su presencia en la dirección de tesis doctorales y en los cargos de gestión es testimonial.

Estos datos muestran un centro masculinizado, con un importante desequilibrio en el sector docente, proclive, por tanto, a prolongar la transmisión de conocimientos desde los valores androcéntricos tradicionales del ámbito arquitectónico.

Por otro lado, la mayoría de docentes no percibe la desigualdad, ni la necesidad de incidir en una integración de los estudios de género, de incluir la perspectiva de género, o de conocer los logros de las mujeres, porque considera que la situación actual es una situación de equidad, de "clima de normalidad igualitaria".

Y en consonancia con lo que sucede en otros campos científicos, tampoco se considera necesario aplicar medidas incentivadoras de la igualdad: prevalecen unos valores de supuesta excelencia, calidad y mérito, y se mantiene un concepto neutral e impersonal de la ciencia, de la técnica y del arte, independientes del sexo, la raza, la procedencia social... Se percibe que las medidas sólo revierten en las mujeres, cuando la igualdad debe aplicarse en ambos sentidos mujeres/hombres–hombres/mujeres.

Un caso de innovación y praxis: Proyectos Arquitectónicos 1 y 2

En este marco docente, surgen varias preguntas: ¿Cómo incidir en ese entorno calificado como impermeable?, ¿es posible incitar a la reflexión y provocar el necesario debate?, ¿qué significa revisar los contenidos desde una perspectiva de género?, ¿es factible materializarlos mediante acciones concretas?

La elección de dos materias del primer curso del Grado de Arquitectura como un caso de estudio permite explorar una senda de aproximación a los interrogantes suscitados. El análisis de las mismas se realiza a través de los siguientes componentes: el perfil del profesorado, los prejuicios del alumnado, el contenido y desarrollo de la materia, los enunciados de los ejercicios, las referencias establecidas y el lenguaje utilizado, estableciendo como marco temporal el curso académico 2014-2015.

_El perfil del profesorado. En el primer curso de la carrera 40 enseñantes imparten diez materias repartidas en dos cuatrimestres. De ellos, 9 son mujeres, un 22,5% del

total. Las asignaturas con profesorado exclusivamente masculino son cuatro. Dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo. Una pertenece al bloque propedéutico, otra al bloque proyectual y dos al técnico.

La materia de Proyectos Arquitectónicos 1 es impartida por 8 docentes, de los cuales 4, el 50%, son profesoras. En Proyectos Arquitectónicos 2, participan 10. También 4 son mujeres, un 40%. En ambos casos coordina una profesora. La mayor parte de los docentes implicados en estas materias no dispone de los instrumentos necesarios para incorporar el género de forma transversal, básicamente porque carece de formación específica. En todo caso, conviene mencionar que al hacer explícita la intención de elegir una obra proyectada por una mujer para su análisis y estudio, se generan reticencias. Inmediatamente se alude a los criterios de excelencia y mérito, de "calidad arquitectónica", como verdades absolutas e incuestionables.

Los prejuicios del alumnado. El alumnado que se incorpora a la titulación procede principalmente de la enseñanza secundaria. Estos chicos y chicas no perciben la desigualdad, principalmente porque en el sistema docente la evaluación es similar para unos y otras. En su esfera social, tampoco parece existir la discriminación. O al menos, no lo manifiestan. En el primer curso son receptivos a la información, y parecen carecer de prejuicios científicos, aunque su sistema de valores se fundamenta en los criterios de excelencia y mérito infundidos en la educación general. La actitud del profesorado será fundamental para consolidar o romper esos prejuicios.

En este punto, conviene introducir una digresión, trasladando el foco a quienes cursan el último año de la carrera. A lo largo de los últimos cuatro años se observa una evolución en su actitud frente al discurso de género en la ETSAC. Si en el curso 2012-2013 mostraban gestos de desconcierto y perplejidad frente a este tema, en el curso presente predomina la curiosidad. Y aunque persistan los mencionados prejuicios, no se percibe un rechazo frontal.

El contenido y desarrollo de la materia. Ambas disciplinas proyectuales encierran un notable componente gráfico. Inicialmente, se parte de supuestos abstractos simples, de composiciones volumétricas ubicadas en un entorno ideal, el claro en el bosque, que van incrementando su complejidad para integrar aspectos funcionales y contextuales (relación objeto-contexto). Estos ejercicios se completan con otro centrado en el dibujo y análisis de una obra de arquitectura, habitualmente una vivienda. A la vez, se ofrece un apoyo teórico en el que se aportan referencias que orientan el desarrollo de los trabajos. En principio, todo ello muy equilibrado.

_Los enunciados de los ejercicios. Estos se formulan como problemas planteados en la vida cotidiana, o como exploraciones metodológicas asociadas al proceso creativo. Al examinar la evolución temporal de los supuestos formulados se distinguen dos tipos de enunciados: *el enunciado neutro*, carente de una mención expresa a los protagonistas o al comitente de la propuesta, y *el enunciado con protagonista sexuado*, hombre o mujer. Durante varios años, las referencias personales han sido masculinas: alcalde, ciclista, jugador de balonmano, paseante, superviviente... En los últimos cursos académicos se han introducido mujeres: arquitectas, escritoras, deportistas... Revisados un total de 68 enunciados, 45 pueden ser considerados neutros y 23 con referencias sexuadas, de las cuales 9 están protagonizadas por mujeres o por equipos mixtos. Seis de estos nueve se han formulado en los dos últimos cursos académicos.

_Las referencias establecidas. La arquitecta en la Historia de la Arquitectura es un personaje sin presencia. Al igual que en otros campos, las mujeres no han sido objeto de atención en el ámbito arquitectural. Esta situación en los últimos treinta años tiende a soslayarse, sobre todo por incremento paulatino y constante del número de arquitectas y por la propia evolución de la sociedad. Sin embargo, al seleccionar ejemplos y casos de estudio, han de realizarse esfuerzos titánicos para visibilizar la producción arquitectónica de las arquitectas, significativamente reducida, con menor impacto y difusión. En las referencias introducidas en el curso 2014/15, se ha logrado un cierto equilibrio, al aportar obras de cinco arquitectas frente a la de siete arquitectos. Igualmente, por primera vez se ha seleccionado un proyecto de una arquitecta para ser estudiado.

_El lenguaje utilizado. Dentro de los hábitos asumidos se hallan aquellas referidas al lenguaje. Los enunciados, textos, esquemas y guías reproducen rutinas y estereotipos. En las asignaturas proyectuales ha de romperse la rutina y aplicar expresiones inclusivas y universales recogidas en los manuales de lenguaje inclusivo. Se trata de deconstruir la expresión lingüística, fundamentalmente escrita, para reconstruir un contexto teórico en armonía con el contexto humano.

Al margen de las cuestiones generales identificadas como contextuales, la revisión de los elementos de una materia constata el incipiente interés colectivo por superar la discriminación y establecer la condición de "igualdad", la dificultad de introducir contenidos que consideren la perspectiva de género, los inconvenientes suscitados para elaborar ejercicios con una mirada de género, el problema para establecer referencias de mujeres en las fuentes documentales de estudio y la contrariedad que supone emplear un lenguaje no asumido y en algunos casos ni aprehendido.

Conclusiones

El marco normativo estatal, autonómico y universitario parece suficiente para impulsar la equidad de género en el entorno universitario. En aras de su eficacia, la acción legislativa ha de completarse introduciendo los estudios de género en los programas formativos. Estudios que responden a tres modalidades: programas específicos, asignaturas concretas y perspectiva de género transversal a las materias. Esta última semeja la fórmula más adecuada para aplicar en el campo de la ingeniería y la arquitectura.

El estudio de dos materias en la ETSAC muestra el proceso de incorporación de la perspectiva de género en ellas. Proceso extensivo al resto de materias de la titulación, que requiere adoptar una discriminación positiva para la que se proponen cinco líneas de trabajo:

1ª_ Difundir la producción científica femenina para favorecer un cambio en la mentalidad tanto del profesorado como del estudiantado.

2ª_ Coordinar la integración transversal de los aspectos de género en las materias de estudio como parte necesaria dentro del conocimiento científico.

3ª_ Reelaborar contenidos y materiales de las asignaturas, evitando el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres

4ª_ Nutrir con aportaciones arquitectónicas de mujeres la órbita de mitos y de paradigmas.

5ª_ Formar específicamente al profesorado, para revisar el modo de transmitir los conocimientos y las actitudes, el sesgo con el que se abordan los contenidos, los ejemplos, la metodología, el rigor y la pertinencia del discurso.

Estas líneas de trabajo sintetizan un método eficaz para introducir las transformaciones requeridas en aquellas áreas más resistentes a aceptar los estudios de mujeres y de género como parte de su bagaje científico y cultural.

Bibliografía

Ballarín Domingo, Pilar (2009): "Feminismo académico y docencia universitaria", en *Jornades Internacionals en Polítiques d'Igualtat d'Oportunitats en l'Àmbit Acadèmic. III Encontre d'Unitats i Oficines, 20 y 21 de novembre de 2009*. Organiza: Centre

Dolors Piera, Universitat de Lleida, http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_ji/pre_pilar_ballarin.pdf, Consultado 30/04/2016.

Díez Jorge, M^a Elena (2014): "Investigar sobre la arquitectura y el género: teoría y praxis de un proyecto", *Arenal*, Vol. 21 n^o 1, (179-190).

Donoso Vázquez, Trinidad; Velasco Martínez, Anna (2013): "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17 n^o 1, (71-88).

Ion, Georgeta et al. (2013): "El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24 n^o 1, (123-140).

López González et al. (2014): "Arquitectas de Galicia en las revistas de arquitectura", en Suárez Villegas et al. (eds.): *II International Conference Gender and Communication*. Facultad de Comunicación de Sevilla, 1, 2, 3, 4 de abril. Libro de actas, Sevilla, (969-985).

Menéndez Menéndez, María Isabel (2013): "Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual", *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18 n^o Especial octubre, (699-710).

Montané López, Alejandra (2006): "Perspectiva de género: educación, formación y empleabilidad. Pensamientos y políticas", *Xornadas sobre «Novos enfoques da educación desde a perspectiva de igualdade de xénero»*, 5, 6, 7 de outubro, http://www.contaconelas.org/materiales_files/4._A_transversalidade_..._Montane.pdf, Consultado: 30/04/2016.

Stimpson, Catherine (2005): ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, n^o 6, (301-327).

Tomás, Marina et al. (2012): "Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género", *Bordon*, Vol. 64 n^o 1, (141-155).

Transversalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria: primeros pasos en la Universidad de Alicante

Rodríguez Jaume, M.^a José
Unidad de Igualdad
Universidad de Alicante
mj.rodriguez@ua.es

Provencio Garrigós, Herminia
Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura
Universidad de Alicante
herminia.Provencio@ua.es

Diez Ros, Rocío
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
rocio.diez@ua.es

Resumen

La Red de investigación en docencia universitaria *Universidad, docencia, género e igualdad* de la Universidad de Alicante persigue avanzar en la calidad e innovación de las enseñanzas universitarias a partir de la inclusión de la perspectiva de género. Se busca dar cumplimiento a las directrices generales de los nuevos planes de estudio respecto del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación universitaria (Real Decreto 1393/2007. BOE nº 260, 30 de octubre de 2007). De los diversos proyectos que se vienen desarrollando en las cuatro ediciones de la Red, esta comunicación se centra en el diseño de una *Guía para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, iniciado en el curso 2015-2016. Su objetivo es ofrecer un recurso que facilite al personal docente e investigador de la UA la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal.

Palabras clave

Docencia universitaria, perspectiva de género, transversalidad

Introducción: la Red “Universidad, docencia, género e igualdad” (UA)

La consideración de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria irrumpe en España en 2007 cuando se aprueban la Ley de Igualdad Efectiva de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (3/2007) y la Ley Orgánica de Universidades (4/2007), instando a las universidades a que incluyeran en sus planes de estudio la enseñanza en materia de igualdad, diseñaran postgrados específicos y promovieran la realización de estudios e investigación especializada en esta materia. En la actualidad, las universidades se enfrentan al reto de desarrollar el principio de transversalidad de género en la docencia; el objetivo es tender y recorrer un puente que vaya desde la teoría a la práctica en las aulas.

En este contexto normativo, el *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante (2014-2016)* incluye en el eje de Docencia la acción dirigida a “integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria”. Partiendo de este marco, los tres objetivos de la Red *Universidad, Docencia, Género e Igualdad*¹ son:

- Avanzar en la calidad e innovación de las enseñanzas universitarias, incorporando el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres de forma transversal.
- Extender, en la docencia universitaria, la consideración del género como perspectiva, y la igualdad y la diferencia entre mujeres y hombres como valores.
- Formar a nuestro alumnado en competencias que les permitan, por un lado, entender y abordar las problemáticas sexistas de nuestra sociedad en general y, en particular, de su entorno laboral más inmediato; y, por otro, desempeñar su práctica profesional en ausencia de una visión androcéntrica.

En el curso 2015-2016, y a partir del trabajo desarrollado en la red desde su creación, se planteó trabajar en el diseño de una *Guía para la inclusión de la perspectiva*

.....
1 La Red, coordinada por la Unidad de Igualdad de la UA y creada en el curso 2011-2012, se integra en el Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la UA. Está formada por personal docente e investigador de distintas áreas de conocimiento, adscrito a las Facultades de CC.EE. y Empresariales, Ciencias, Salud, Derecho, Educación, Filosofía y Letras y Escuela Politécnica Superior. La Red cuenta también con la participación de personal de administración y servicios, estudiantes de la UA y personal docente e investigador externo a la UA.

de género en la docencia universitaria. En esta comunicación presentamos los elementos centrales de su diseño.

Metodología de investigación

La dinámica funcional de la Red se fundamenta en el trabajo colaborativo y toma el modelo ‘investigación-acción’ como marco metodológico. Este modelo se basa en la constante interrelación entre tres elementos: investigación, acción y formación (Kemmis y Mactaggart, 1988; Lewin, 1946). Para poder desarrollar la acción (el cambio) a partir de la investigación, la red precisaba de dos elementos:

1. Formación (saber cómo se desarrolla la perspectiva de género). Se llevó a cabo fundamentalmente en talleres de autoformación; para ello, se aprovechó la experiencia de colegas de la UA que ya estaban incluyendo la perspectiva de género en su docencia universitaria (Rodríguez *et al.*, 2012).
2. Investigación documental (Rodríguez *et al.*, 2013).

El trabajo colaborativo desarrollado en la Red ha permitido compartir experiencias, destrezas e inquietudes docentes e investigadoras en género con colegas de diversas disciplinas y, como consecuencia, crear un espacio de debate muy enriquecedor en torno a la desigualdad entre mujeres y hombres y su reproducción en el aula.

Estrategias para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria en la UA

El *género*, como categoría analítica, implica dos dimensiones que pasan inadvertidas debido a la extensión que el término tiene en la vida cotidiana, en los medios de comunicación y en los ámbitos políticos y laborales, espacios en los que, erróneamente, se utiliza como sinónimo de “mujer”:

- Dimensión *contextual*. Designa los procesos de construcción de las desigualdades entre mujeres y hombres. Esta dimensión se encuentra en los entornos universitarios en tanto en cuanto éstos son agentes transmisores de conocimiento y valores, es decir, agentes de socialización (Moreno 2000).
- Dimensión *relacional*. Alude al carácter estructurador de las relaciones interpersonales, donde lo masculino y lo femenino están referidos recíprocamente. Esta dimensión se identifica en las interacciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien de

forma presencial, bien 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. El *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.

La perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite (Pacheco 2004): a) 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); b) detectar los factores de desigualdad en los distintos ámbitos; y c) planificar acciones para modificar los elementos que mantienen las desigualdades, así como las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres. Actualmente, la incorporación de la perspectiva de género se viene implementando en cualquier ámbito a través de dos estrategias no excluyentes (Cuadro 1).

Cuadro 1. Estrategias de implementación la perspectiva de género y su desarrollo en el ámbito universitario

Estrategias	Estrategias enseñanza universitaria
<p>Políticas o programas específicos destinados a abordar problemáticas particulares y/o grupos determinados (ej: <i>Plan de atención a las víctimas de violencia de género</i>).</p>	<p>Asignaturas específicas en planes de estudio,.. Aún son excepcionales y suelen incluirse en planes con cierta tradición en estudios de género. Ejs. UA: <i>Estudios de género</i> (Sociología), <i>Educación en igualdad de género</i> (Maestro/a en Educación Infantil) o <i>Historia y género</i> (Historia)</p>
<p>Transversalización o mainstreaming de género, en donde se aborda la desigualdad entre mujeres y hombres desde un enfoque integral (ej: <i>HERA, Mainstreaming de Género en las Administraciones públicas</i>, Fundación Mujeres, 2000).</p>	<p>Asignaturas diseñadas con perspectiva de género con independencia de la materia, título o disciplina. Ejs. UA: <i>Inclusión de la perspectiva de género en la investigación</i> (Programa de Doctorado, Act. formativa transversal común).</p>

Red cuenta también con la participación de personal de administración y servicios, estudiantes de la UA y personal docente e investigador externo a la UA.

La asociación popularizada entre los términos *género* y *mujer* ha alimentado entre el profesorado la idea mayoritaria de que la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria sólo es de aplicación cuando el programa de contenidos (currículum formal) aborda, de una u otra manera, a la mujer o a las mujeres.

La Red se planteó el reto incluir la perspectiva de género como una estrategia transversal en la docencia universitaria, sea cual fuere la asignatura en cuestión; puesto que la transversalidad de género, como cualquier otra, afecta a todas las asignaturas, sean o no específicas de género. Hasta ahora, se ha detectado cierta inquietud en relación con su inclusión en algunas asignaturas, dado que parte del profesorado universitario suele asociar el “género” con determinadas materias y asignaturas (ciencias de la salud, sociología, literatura, historia, educación, etc.). En este sentido, podemos decir que la propia Red es un ejemplo del cambio que poco a poco se está experimentando en la UA; así, este año el número de integrantes de la Red se ha duplicado con respecto al año anterior y gran parte del personal docente e investigador que la compone son docentes de facultades que tradicionalmente no se asocian con la inclusión de la perspectiva de género, por ejemplo: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Escuela Politécnica Superior, etc.

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 en torno a los cuales se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, conlleva no solo revisar el **currículum formal (explícito)**, sino también las prácticas docentes y la interacción del grupo-clase, que quedan recogidas en el **currículum oculto (implícito)**.

En la práctica docente tradicional el interés se ha centrado en los contenidos que abordan y desarrollan las asignaturas de los planes de estudios. 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 la relevancia del segundo para la docencia (Moreno, 2000). Apple (1986) planteó la dualidad en el currículum para desarrollar la idea de que las instituciones educativas distribuyen paralelamente tanto los conocimientos específicos como los valores ideológicos hegemónicos de la sociedad. Así, los entornos universitarios también generan y reproducen los estereotipos², prejuicios y roles de género a través del

2 Entre los estereotipos masculinos se incluyen: decisión, inteligencia, creatividad, teorización, racionalidad, actividad, competitividad, autoestima, independencia, etc.; y entre los femeninos: emotividad, sen-

proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el currículum formal (explícito) como en el oculto (implícito). La Red Universidad, docencia, género e igualdad asume la definición de currículum oculto dada por Maceira Ochoa (2005: 195) por considerar que integra todos los factores dables en las aulas universitarias:

El currículum oculto consiste en **aprendizajes** (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) **no explícitos y/o no intencionales** que se dan en el **contexto escolar**, no sólo en el **aula** o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se **reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso** —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como **en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales**, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (Negrita nuestra).

Partiendo de los postulados teóricos y metodológicos presentados, debemos preguntarnos ¿cómo y dónde concretamos la perspectiva de género en nuestra docencia universitaria? La presencia del doble currículum (explícito y oculto) en la enseñanza universitaria nos debe llevar a reflexionar sobre nuestra práctica desde una perspectiva de género, lo que a efectos prácticos implica “someter los distintos aspectos que la componen a un análisis reflexivo que identifique posibles sesgos de género y los elimine” (Mora y Pujal, 2009: 1). El Cuadro 2 recoge de forma sintética y con fines didácticos:

Los distintos elementos en torno a los que estructuramos nuestra práctica docente respecto a su doble relación con, por un lado, su **participación** en el **currículum formal** (competencias, objetivos, contenidos, evaluación y modalidades organizativas) u **oculto** (recursos docentes); y, por otro, con los **estereotipos de género** que la investigación sobre docencia con perspectiva de género ha destacado en la **interacción en el aula**, en la **comunicación oral, visual y escrita**.

.....
sibilidad, intuición, pasividad, inseguridad, dependencia, falta de control, sumisión, necesidad de apoyo, etc. (Sau 1993). Véase también Bengoechea (2004a).

Solo refleja las modalidades organizativas y no los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje con los que se relacionan (lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas o contrato de aprendizaje). Esta selección obedece a que las modalidades organizativas son las que determinan los distintos escenarios de comunicación-interacción en el aula (gran o pequeño grupo e individual), aspecto central que hay que considerar en el proceso de inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Cuadro 2. Elementos del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y estereotipos de género

		CURRÍCULUM		ESTEREOTIPOS DE GÉNERO			
		CF	CO	EG.Inter	EG.CO	EG.CV	EG.CE
1	COMPETENCIAS	X					
2	OBJETIVOS	X					
3	CONTENIDOS	X					
4	EVALUACIÓN	X		X			
5	MODALIDADES ORGANIZATIVAS						
	Clase teórica	X		X	X	X	X
	Seminario-taller	X		X	X	X	X
	Clase práctica	X		X	X	X	X
	Tutoría	X		X	X		
6	RECURSOS DOCENTES						
	Orales (presentaciones, ejemplos,...)		X		X	X	
	Escritos (presentaciones, esquemas, notas, ejercicios, artículos, libros de referencia,...)		X		X	X	X
	Visuales (fotografías, vídeos, películas, documentales,...)		X		X	X	

Fuente: elaboración propia.

CF= Currículum Formal (explícito). CO= Currículum Oculto (implícito). EG.Inter= Estereotipos de género en interacción. EG.CO= Estereotipos de género en comunicación oral. EG.CV= Estereotipos de género en comunicación visual. EG.CE= Estereotipos de género en comunicación escrita.

De los contenidos de la tabla 2, se desprende que las interacciones comunicativas entre profesorado y alumnado adquieren un valor preponderante en las aulas universitarias. El motivo hay que buscarlo en las propias interacciones, puesto que en ellas se transmiten, de forma intencional o no, estereotipos de género (Bengoechea 2004a, 2004b, 2013). En este sentido, compartimos la propuesta de Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste (s. f.: 54), en la que la interacción comunicativa está determinada por:

- *Reglas de participación* que propician la utilización diferenciada del espacio, la participación desigual del alumnado en las actividades y tareas que se demandan, y patrones diferenciales con los que se comunican (uso de la palabra, términos y expresiones; tiempo en las intervenciones, etc.).
- *Formatos de participación* (planificados o espontáneos) y *roles situacionales* que determinan formas diferenciadas de protagonismo académico y social.

El proceso descrito en estas páginas ha llevado a la Red “Universidad, docencia, género e igualdad” de la Universidad de Alicante a redactar una guía para la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria. En ella se ofrecen recomendaciones para que los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje adquieran un enfoque de género.

Conclusiones

En este trabajo se han mostrado las líneas de investigación y actuación que la Red *Universidad, docencia, género e igualdad* de la Universidad de Alicante está llevando a cabo. Fruto de las primeras investigaciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria fue la formulación de dos condicionantes:

- Si el proceso general de socialización de género lleva a que hombres y mujeres tiendan a cumplir roles diferenciados en la sociedad, estos también se reproducirán en el aula; y, como resultado, las experiencias educativas a las que se enfrentan alumnas y alumnos son diferentes. ¿Profesoras y profesores creemos que les estamos tratando de forma equitativa? Quizás, la respuesta sea *no*. Proyectamos expectativas que, en buena medida, están cimentadas en estereotipos de género y, a su vez, pueden generar el fenómeno de *incapacidad aprendida* (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste: s. f.: 57), es decir, creer que la imposibilidad de realizar una tarea va acompañada de un deterioro en su rendimiento.

- Si nuestra práctica docente no contempla la inclusión de la perspectiva de género de manera transversal, estará contribuyendo al mantenimiento de estereotipos y roles de género a través de la interacción y la comunicación oral y gráfica.

Partiendo de estos dos condicionantes, se ha elaborado y presentado el diseño de una *Guía de inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria* sustentada en tres grandes ejes: 1) elementos de planificación docente, 2) currículum formal y oculto, y 3) estereotipos de género en las interacciones comunicativas que se dan en las aulas a través de la interacción u la comunicación oral, visual y escrita. Por lo tanto, el trabajo realizado en la Red hasta el momento, da respuesta a las preguntas que un gran número de docentes se formula cuando incluye o quiere incluir la perspectiva de género de forma adecuada en su docencia: ¿cómo lo hago? y ¿dónde lo concreto?

Bibliografía

Apple, Michael W. (1986 [1979]): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

Bengoechea, Mercedes (2004 a): "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 (2004 b): "Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal". *Proyecto Maltrato-Vivir entre Iguales*. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer, 1-22. Consultado: 03/04/2016.

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

Guerrero, Elizabeth; Hurtado, Victoria; Aza, Ximena; Provoste, Patricia (s. f.): *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Chile: Gobierno de Chile, Hexagrama Consultoras.

Gray, Colette y Leith, Helen (2004): "Perpetuating Gender Stereotypes in the classroom: a teacher perspective". *Educational Studies*, Vol. 30, nº 1, (3-17).

Izquierdo, Mª Jesús (1994): "Usos y abusos del concepto de género", en Vilanova, Mercedes (comp.): *Pensar las diferencias*, Barcelona, Universidad de Barcelona (SIM), Institut Catalá de la Dona, (31-53).

Kemmis, Stephen y Mactaggart, Robin (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

Lewin, Kurt (1946): "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, Vol. 2, nº 4, (34-46).

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).

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>. Consultado: 05/04/2016.

Moreno, Emilia (2000): "La transición de modelos sexistas en la escuela", en Santos, Miguel A. (coord.): *El harén pedagógico*, Barcelona, Graó, (11-32).

Pacheco, Claudia (2004): *Prácticas sexistas en el aula*. Paraguay, UNICEF. http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_practicas_sexistas.pdf. Consultado: 06/05/2016.

Recursos Docentes con Perspectiva de Género en la docencia universitaria. Universidad de Alicante. Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/presentacion.html>.

Red Universidad, Género, Docencia e Igualdad-UA. Página electrónica, <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/proyectos/red-universidad-docencia-genero-e-igualdad.html>. Consultada: 20/04/2016.

Rodríguez Jaume, Mª José et al. (2012): "Red de investigación en docencia universitaria de la UA: Universidad, Docencia, Género e Igualdad", en Álvarez, José D. et al. (coords.), *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*, Alicante: Universidad, (2196-2207).

Rodríguez Jaume, Mª José et al. (2013): "El Portal web de Recursos Docentes con perspectiva de género: un proyecto colaborativo, en Álvarez, José D. et al., (coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en Proyectos de Redes*, Alicante: Universidad de Alicante (ICE), (1899-1914).

Sau, Victoria (1986 [1993]): *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.

Tournaki, Nelly (2003): "Effects of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Students Success", *The Journal of Educational Research*, Vol. 96 nº 5, (310-319).

Universidad de Alicante (2013): *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Alicante (2014-2016)*. <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/planes-de-igualdad/ii-plan-de-igualdad-ua.pdf>. Consultado: 03/04/2016.

Lección práctica de Socioloxía da Educación con enfoque ecofeminista: o significado da estofa lúdica infantoxuvenil

Caramés Balo, Rosa
 Departamento de Socioloxía
 Universidade da Coruña
 rosa.carames@udc.es

Resumo

Presentamos uns dos proxectos que vimos desenvolvendo na materia de Socioloxía da Educación para abordar diferentes contidos do temario relacionados co concepto do proceso de socialización ou educación. Polo tanto, constitúen o que se podería denominar como unha lección da materia e propónselle ao alumnado a través do estudo dos xoguetes infantís e xuvenís que se estenden polas nosas sociedades. A partir da identificación dos contidos ou rituais aprendidos a través destes xogos polas rapazas e os rapaces da nosa cultura, na universidade exercitamos a reflexividade e adquirimos competencias sobre algúns dos contidos do temario da disciplina que xiran en torno da dominación do patriarcado e o sexismo. Dende un compromiso co enfoque ecofeminista que axude a superar os contextos non sostibles, sexistas, desiguais, inxustos, violentos, etc. das nosas sociedades. Sabemos que a educación é ideoloxía, polo tanto, érguese como unha ferramenta inmaterial idónea para reconducir tamén os nosos futuros materiais e inmateriais. Esta materia supón unha posibilidade clave para facilitar a comprensión e a reflexividade sobre a construción destas realidades sociais a través da actualización (e por tanto, inhibición de outros) de rituais, de contidos transmitidos a través dos xogos que se poñen en marcha cos xoguetes empregados.

Palabras clave

Socioloxía da educación, sexismo, violencia, docencia universitaria, ecofeminismo

Introdución

Dende os anos 90 véñennos pedindo ás universidades que vaíamos transformando o modelo das ensinanzas. As encomendas tamén son as de acadar o desenvolvemento de competencias -tanto no profesorado como no alumnado- para facilitar a adaptación ás demandadas do contorno. A devandita tarefa, en non poucas ocasións preténdese traducir nunha mera adaptación ás demandas de man de obra que precisan as deslocalizadas empresas, aplicando así unha comprensión nesgada e reducionista da idea orixinaria. Ao mesmo tempo, fóisenos indicando que debemos ir mellorando os indicadores de éxito e o rendemento do alumnado dos graos (Garmendia, Barragués, Guisasaola, 2014) e que se atopan actualmente cuestionados polo seu deseño inadecuado para a súa homoxeneización coa educación de Europa. Resulta estimulante poñer en marcha o que se podería denominar a “Nova Ensinanza Universitaria” e isto supón unha ocupación docente centrada non soamente “no qué o alumnado aprende” – ven sexa dentro dun enmarque 4+1 ou 3+2, penso que soamente resulta ser un deliberado mecanismo de distracción (Nieto, 2012)- senón tamén “no como o alumnado aprende”. É dicir, o que se nos está pedindo é que intentemos cubrir as carencias educativas que provoca a non implicación do alumnado nos procesos de aprendizaxe para facilitarlle profundar nos significados dos contidos e para que poida transferilos á resolución de diversos problemas da realidade dos seus respectivos contextos sionaturais e, incluso, para provocar á innovación e a creatividade da súa resolución a través de aprendizaxes “non fragmentadas”. Pensamos que no intento de aproximarnos a estes obxectivos está a esencia do papel transformador que pode aportar a Universidade á formación de intelectuais de proximidade (Caramés, 2015) que precisemos nas distintas áreas de coñecemento e ir conformando una pléiade multidisciplinar de persoas educadas para liderar e afrontar os retos das realidades sociais e naturais que urxe resolver. Os retos principais, radican na destrución do medio ambiente e a necesaria transformación social para posibilitar a sustentabilidade do medio sionatural, tal e como se expuxo na recente *Cumbre Climática de París* celebrada en xaneiro deste ano 2016 e que se recolle na *Axenda Educación 2030* e na *Axenda 2030 do Desenvolvemento Sostible*. Outro dos desafíos xira en torno á necesaria cohesión social posta máis que en cuestión polos recentes acontecementos de violencia extrema e xenocida representada nos atentados terroristas e na trampa mortal na que se atopan millóns de seres humanos intentando migrar a outros contornos menos hostís. En terceiro lugar, atopámonos coa pésima calidade das nosas democracias que veñen encubriendo e afondando nas brechas sociais e que, segundo a tradición, a de xénero sofre a máis cruenta realidade en conxugación coas diversas circunstancias de vulnerabilidade

como son a tenencia de fillos ou fillas, ter a cargo persoas maiores dependentes, a pertenza a minorías ou etnias minorizadas ou en razón dos diversos rangos de precariedade económica ou de soporte social. Todo isto estase a levar a cabo mediante unha procelosa ideoloxía radicada no desgoberno do público (Nieto, 2012) aparelhada a unha dominación coercitiva e de vixilancia militar da cidadanía da que nos da conta Henry Giroux (2012) a través das súas diversas e recentes publicacións, que pretende vender unha quimérica seguridade que se lle está a ofertar a unha inmensa maioría pauperizada que non deixa de medrar. Todo isto estase a desenvolver baixo o envoltorio do negacionismo das nosas elites político-económicas e empresariais que actúan en crúa convivencia hipermoderna.

Este panorama deixa claro a necesidade de repensar as tradicións desenvolvidas ata o de agora, e a formación na reflexividade do noso alumnado universitario supón unha peza esencial deste “crebacabezas” social. A través dos traballos do estudo da materialidade e inmaterialidade das que se compoñen os xoguetes e os xogos das nosas vidas cotiás, que se lles propón ao alumnado das nosas aulas, propoñemos un pretexto para que se impliquen na análise da interiorización ou naturalización dos rituais (Zerzan, 2016) que implican os contidos dunha importantísima proporción dos xoguetes e dos xogos como son a violencia, o sexismo e a naturalización da súa composición material que non é respectuosa coa sustentabilidade do medio ambiente e que as rapazas e rapaces da nosa cultura consumen en exceso. Preténdese acadar algún dos obxectivos que debemos cumprimentar có noso compromiso como docentes da universidade en formación permanente de intelectuais e, polo tanto, mestres e mestras do futuro, e que a nosa labor sirva para sementar un cambio cara á superación dos contextos sexistas, desiguais, inxustos, violentos, etc. das nosas sociedades, aproximándonos, aínda que sexa parcialmente, a algunhas das demandas-reto das *Axendas 2030*. Este alumnado, en principio, non comprende que a educación apreendida a través dos mecanismos do lúdico teña importancia algunha na conformación da súa personalidade, das súas aptitudes e mesmo actitudes, que soamente aprenderon o que de xeito repetitivo foron capaces de inculcarlles os seus familiares máis achegados. Con todo, sabemos que todos os mecanismos educativos transmiten ideoloxía e que ningunha didáctica é neutra, os mecanismos pedagóxicos formais e non formais tampouco. Polo tanto, a educación érguese como unha ferramenta inmaterial idónea para reconducir os nosos futuros materiais e inmateriais. A Socioloxía da Educación supón unha disciplina de coñecemento que facilita a comprensión e a flexibilidade sobre da construción das realidades sociais a través da actualización (e por tanto, inibição de outros) de rituais, de contidos transmitidos a través dos xogos e xoguetes empregados e que conforman as estofas das nosas vidas cotiás dende a máis tenra infancia, vertebrando a nosa maduración sociopsicoevolutiva.

Con estas prácticas acádase en maior ou menor medida, pero sempre nalgunha proporción, un distanciamento crítico do alumnado das representacións hexemónicas de xénero e da activación abusiva da violencia como un valor social en alza, chegando a ser xeral mesmo coas potencialidades da natureza a través da sobreplotación dos seus recursos para satisfacer un consumismo caníbal, simplemente mercantilista. Dando a coñecer estes proxectos, dende a Socioloxía da Educación, a partir dun enfoque ecofeminista e conservacionista do medio ecolóxico natural, tamén esperamos que poidan activarse o desenvolvemento de iniciativas de formación asociadas á investigación dende outras áreas de coñecemento que se vinculen máis estreitamente cós eidos bioquímicos, naturais e tecnolóxicos para fomentar a re-construción material dos xoguets e dos xogos podendo dar lugar a novas aplicacións a corto e medio prazo con materiais biodegradables e respectuosos co medio natural que poidan ir substituíndo o PVC, plásticos, pilas, baterías e consumo enerxético non renovable por outros materiais máis salubres, menos contaminantes, en definitiva, sostibles. As ciencias sociais e humanidades, así como as diversas actividades de creación artística, están chamadas a continuar traballando na reflexividade e sensibilización dos contidos mentais que se activan a través destas técnicas y tecnoloxías do xogo e propoñer alternativas.

Dende un punto de vista socioeducativo e de construtivismo social preténdese sentar as primeiras ideas de sensibilización e reflexividade crítica para re-conducir os idearios mentais que insisten na actualización de situacións lúdicas de violencias de todo tipo na poboación infantil, xuvenil e adulta. A propia segregación sexista tamén o é, e tamén o feito da explotación sen límite que está a sufrir o planeta por mor da naturalización dun consumismo, que según Mary Mellor (2002), nos leva a non cuestionar nin sequera os materiais cos que acostumamos a facer as nosas ferramentas (as dos xogos tampouco), e tampouco avaliamos nin os procedementos nin os instrumentos cos que realizamos os traballos e labores dos diversos campos produtivos das nosas sociedades, é dicir, dende a disciplina propónse mudar a “lente” que reconduza as miradas a través dunha observación participativa, comprometida e de responsabilidade coas futuras xeracións.

Metodoloxía

O tratamento e vertebración da “urdimbre” do proceso de socialización ou educación para calquera sociedade pódese facer de diversos xeitos. Para a materia de Socioloxía da Educación escollemos facelo a través dunha metodoloxía práctica que leve ao alumnado a “tropezar” coas realidades nas que non se acostuma a reparar. A partir da posta en marcha dunha observación participante en combinación cunha

análise cualitativa e cuantitativa a un tempo, e sobre dos xoguetes e dos xogos que empapan os nosos contextos familiares, escolares, etc. Estes traballos realízanse, intentando acadar un medio comprensivo e empático, dentro dun equipo colaborativo que terá tamén que realizar unha coordinación de tarefas, tempos e carga das actividades a levar a cabo ata o remate final que culmina coa presentación dun cartafol por escrito, e tamén en formato dixital, nos que se recollan as distintas etapas e o proceso de investigación-acción, conclusións e reflexións finais dirixido, supervisado e reconducido pola profesora para acadar na medida do posible aprendizaxes significativas. Tamén terán que facer o exercicio da exposición oral por equipos de todas as actividades realizadas de xeito comprensible e razoado ata chegar ás conclusións e reflexións conxuntamente, aínda que, nalgún caso tamén, ás discrepancias acadadas.

Esta metodoloxía foi deseñada para facilitar as aprendizaxes de competencias conceptuais de diversos apartados do temario, así como dos procedementos, sensibilidades ou “miradas” e de achegamentos actitudinais da disciplina da Socioloxía da Educación. Pódese resumir en cinco fases subsecuentes que son: unha primeira fase, a de conformación e establecemento dos equipos para formar os obradoiros de traballo, de entre o alumnado que conforma cada unha das aulas nas que se imparte docencia e que resulta aconsellable que non pasen de vinte persoas. Unha segunda fase, a de reparto de tarefas para a obtención do material a traballar –catálogos de xoguetes en formato papel, dixital, anuncios televisivos, etc. Unha terceira fase sería a de análises do material (cualitativa e cuantitativamente). Na cuarta fase fanse as discusións e extraccións das principais conclusións e reflexións respecto destas análises a modo de sínteses ou cerre deste proxecto educativo. Por último, estaría unha quinta fase, que consistiría na ordenación e redacción escrita (a modo de “informe”) para a súa entrega á profesora nun cartafol para facer a súa presentación, tanto por escrito como oralmente, desta actividade. A súa vez este material elaborado emprégase para realizar a avaliación do produto global do traballo feito polo estudiantado implicado nesta actividade. O longo de todo o proceso, as aulas e as sesións de titorías son os foros para compartir as dificultades que se van atopando, así como para aportar ideas e solucións de modo que o resultado final do documento entregado para a súa avaliación poida mellorar notablemente respecto das primeiras elaboracións.

Para facela ordenación do reconto –ver Táboa 1- (primeiro a través de frecuencias absolutas e despois relativas) dos distintos xoguetes analizados a través de distintos medios por todo os membros do grupo de traballo coa consigna de que non repitan a fonte documental (que adoitan oscilar entre 3 e 6 catálogos de xoguetes

en formato papel e nalgunhas ocasións completada coa observación de xogueteos televisados ou de algún catálogo dixital de xogueteos, por cada grupo de traballo). Recomendáseles que utilicen a seguinte táboa, ou alguna outra similar, para apuntar as frecuencias absolutas dos xogueteos que van atopando cós distintos nesgos de xénero (ou non, có código SINXÉN.) e violencia física (explícita, letra f na Táboa 1) ou simbólica (letra s na Táboa 1, no senso bourdoniano do termo, que se exerce, por exemplo a través da segregación dos roles de xénero para os nenos e as nenas cara o desempeño dalgún traballo) dos seus contidos, ou de non violencia (nv na táboa) e os materiais cós que están feitos para determinar si son sostibles ou non sostibles, en termos ecolóxicos:

	SOSTIBLES									NON SOSTIBLES								
XOG. MENORES DE 3 ANOS	NENOS			NENAS			SINXÉN.			NENOS			NENAS			SINXÉN.		
Con contidos de violencia física (f), simbólica(s) ou non violencia (nv)	f	s	nv	f	s	nv	f	s	nv	f	s	nv	f	s	Nv	F	s	nv
XOG. 3 ANOS OU MÁIS	NENOS			NENAS			SINXÉN.			NENOS			NENAS			SINXÉN.		
Con contidos de violencia física (f), simbólica(s) ou non violencia (nv)	f	s	nv	f	s	nv	f	s	nv	f	s	nv	f	s	Nv	F	s	nv
TOTAIS																		

Táboa 1: Táboa proposta para facelos rexistros dos recontos dos xogueteos analizados

A partir destes primeiros rexistros, realizados para cada unha das fontes dos xogueteos, pódense obter as frecuencias relativas dela, así como realizar comparacións entre os distintos resultados obtidos e, así mesmo, realizar unha táboa conxunta para

toda a información analizada. Acadando deste xeito unha reflexividade a través da comparación das análises e das sínteses efectuadas e das conclusións obtidas. Deste xeito a través desta docencia práctica o alumnado “toca a argamasa” das redes de relación que se van construíndo e vertebrando a nosa sociedade ata formar o noso ADN cultural e de personalidade, ademais de concretar e transferir diversos contidos conceptuais da materia de Socioloxía da Educación que versan sobre as diferenzas sociais e de xénero, os tipos e os axentes de socialización, a construción da realidade social, as principais teorías e enfoques da materia, etc.

Conclusións e reflexións finais

Vigostky (1966) valorou o xogo simbólico como un xeito de participar na cultura e tamén como unha introdución á creala e re-creala. As interaccións a través dos xogos, con o seu xoguete material engadida, os seres humanos van interiorizando significados e apropiándose de símbolos, acordando normas e regras, subordinándose a elas, acadando autorregulacións, que logo serán transferidas á vida real. Dende as etapas e idades prelingüísticas comparten imaxinarios que se van ensaiando e construíndo nos escenarios lúdicos onde se crean e recrean argumentos, se aceptan e tamén se terxiversan roles sociais que serven para representar comportamentos, anticipar situacións e ensaiar problemas que atoparán un equivalente na vida real (Vallejo Salinas, 2009). A través do xogo actívanse procesos complexos do pensamento que impulsan os distintos xeitos de autorrepresentarse, así como tamén de representar ós demais e ao resto do mundo natural, mineral, vexetal e animal. Xogadores e xogadoras progresan cara a comportamentos interiorizados, maduran e adoitan escoller, comprometerse e coñecer as diferentes consecuencias das súas decisións e actuacións propiciando, parcialmente, a evolución do seu desenvolvemento, do seu crecemento, en definitiva, da personalidade. Dende unha perspectiva máis aceda respecto do fenómeno educativo John Zerzan (2016) fala de domesticación humana que se leva a cabo durante este proceso de maduración, entendendo este tanto a nivel micro como macro, é dicir, que a través da simboloxía da educación ou socialización, pásase da dominación do pensamento máxico das primeiras etapas evolutivas a través da monumentalidade relixiosa a un impresionante emprego do control descontrolado das personalidades a partir do sobreabundamento das finanzas do xogo e do lúdico a través da monumentalidade xogueteira do mercado.

Os materiais e inmateriais didácticos do xogo non son neutrais e cando entra un determinado xoguete na aula, nos fogares, nas salas de xogos, estase a introducir o contexto sociocultural, sexista, político e económico, violento, non respectuoso coa natureza, etc. que se reproducirá a través da socialización infantil, xuvenil e tamén

adulta, de aí a importancia da comprensión deste fenómeno social para facer a súa selección. É dicir que o xogo e os xoguetes ensina a facer cousas “útiles” a través de actividades “inútiles” ou de recreo do xogo urdindo uns dos vínculos máis fortes que existen que son os emocionais. Ante as realidades sociais e naturais de cambio non moi falangueiras que estamos a vivir, pensamos que é preciso explicar este piar da arquitectura da lóxica do control patriarcal (Amorós, 1991) que comeza cós albores da vida. As metodoloxías prácticas da disciplina axudan a aprender ao noso alumnado universitario os conceptos e abstraccións que estudan a través da lectura, do estudio, das explicacións na aula e da elaboración de apuntes da teoría. Como docentes de universidade ou intelectuais en permanente formación, é importante comprender que ao alumnado que estamos educando, en breve, estará destinado a dirimir o noso futuro e o das xeracións que están por chegar. Isto obríganos a transmitirles, a través da inevitable socialización dos procesos de aprendizaxe dos currículos explícitos e ocultos das nosas diversas formulacións docentes, a responsabilidade social que supón ser un ou unha intelectual e os retos que teñen por diante.

Resulta importante que este alumnado tome conciencia dos “grandes” desafíos que ten actualmente a nosa sociedade: o cambio climático, a utilización destrutiva do medio ambiente e a necesaria transformación social para posibilitar a sostenibilidade do medio sicionatural. As solucións pasan por fomentar unha respectuosa cohesión social, posta máis que en cuestión pola actualidade social violenta e sexista que evidencia a pésima calidade das nosas democracias que insisten en afondar na brecha social de xénero a través dunha procelosa ideoloxía patriarcal radicada no desgobierno do público e dominación coercitiva e vixiada do privado en honor dunha quimérica liberdade asegurada da que non goza unha inmensa maioría.

Estas prácticas docentes poñen ao alumnado a analizar os contidos materiais e in-materiais dos xoguetes infantís e xuvenís, proporcionan claves de estudo e comprensión da xestación e abundamento dos procesos de metabolismo social da hipermodernidade que vimos arrastrando e que temos instalados nas nosas “confortables” sociedades de pasatempos burgueses. Estes traballos demostran que a nosa estofa lúdica está preñada de violencia sexista e medioambiental que se coloca, se vende e merca, dende a máis tenra infancia e prolóngase o longo das nosas vidas. Polo tanto, a través destas tarefas académicas, que poderíamos estimar tamén de propedéuticas, concluímos que é posible, e tamén necesaria, a transformación social a través dunha aproximación crítica das nosas realidades culturais e os distintos eidos educativos teñen que supor contextos de experiencia emotivoracionais que posibiliten a comprensión da reprodución así como da re-construción social da realidade dende as etapas prelingüísticas da socialización dos individuos. Así o demostran algunhas

das reflexións feitas polo noso alumnado ao remate destes traballos: *“En definitiva, todos estamos de acordo con que a socioloxía non só é unha “materia”, senón que é unha ferramenta para a nosa realización persoal e unha mellor concepción da vida en xeral”* (grupo de alumnado do curso 2015-2016, 1º cuadrimestre)

Así pois, o proxecto/problema proposto permite dende unha perspectiva docente ir guiando ao alumnado durante o proceso da aprendizaxe, establecendo en primeira instancia unha necesidade de traballo colaborativo, e ao estudantado ver a necesidade de aprender novos conceptos, métodos e teorías da materia dende unha perspectiva de xénero como substrato transversal da disciplina e a formulación ecofeminista como enfoque básico para abordar moitos dos contidos da disciplina. De xeito diferente, o deseño de metodoloxías activas introduce o problema de inmediato cuxa análise e resolución leva ao alumnado á necesidade de aprender novos contidos de teorías, procedementos, etc. que requiren dunha busca e elaboración activa por parte da colectividade discente e que tamén se reflexa nas súas presentacións dos materiais entregados. Outro efecto desta metodoloxía é a consecución dunha maior asistencia as clases para cursar a materia e un maior número de aprobados alcanzados polo alumnado, así como un menor número de estudantado non presentado ás probas de avaliación. Agora ben, a contrapartida desta metodoloxía está na necesidade de levar a cabo unha maior carga de traballo por todas as partes implicadas e un maior compromiso cos restantes membros dos equipos de traballo que en ocasións comporta a protestas ante as negligencias dalgunhas persoas. Así a todo, na maioría dos casos admiten de que a pesar de que tiveron que traballar máis tamén aprenden máis, incluso para aplicar as aprendizaxes na súa vida de acotío.

Por último, pensamos que estas prácticas docentes activan á discencia e son unha axeitada metodoloxía para imbuír ao alumnado na abordaxe das problemáticas que implican as diferenzas sociais por condición de xénero das persoas. O coñecemento, a cultura, a educación non deben reducirse a unha reprodución memorizada da teoría establecida polas institucións educativas de carácter formal, senón que deberá xurdir unha comprensión desta teoría a partir dunha experiencia, dunha indagación e dun intento de resolución de problemas relevantes das diversas áreas de coñecemento para comprender a complexidade dos procesos de socialización a través das múltiples actividades facilitadoras ou inhibidoras de contidos -das que nos falan as leccións durkheimianas dende principios do século pasado e máis recentemente as propostas construtivistas como son as de Peter Berger e Thomas Luckman- dos contextos socioeducativos. Estes traballos supoñen unha posta en marcha dunha metodoloxía activa baseada en procesos de ensinanza-aprendizaxe a través de proxectos e problemas que facilitan a reflexividade e supoñen unha boa alternativa

para propiciar a transformación das sociedades de abaixo cara arriba como quedou xa establecido nalgunhas das premisas do funcionalismo parsoniano e poder así finalizar coa “lacra patriarcal” e sexista das nosas culturas.

Bibliografía

Amorós, Celia (1991): *Hacia una crítica de la Razón Patriarcal*, Editorial Anthropos, Barcelona.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (2003): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Caramés Balo, Rosa (2015): “Ecofeminismo urbán na educación de intelectuais de proximidade”. En A. González Penín, A.J. López Díaz y E. Aguayo Lorenzo (editoras): *Trazos de Xénero no século XXI*, pp. 89-98. http://publicacions.uvigo.es/publicacions_gl/.

Cavana, María Luisa; Puleo, Alicia H. e Segura, Cristina (2004): *Mujeres y Ecología: Historia, Pensamiento y Sociedad*, Asociación Cultural Al—Mudayna, Madrid.

Durkheim, Emilio (1975): *Educación y Sociología*. Ediciones Península, Barcelona.

Garmendia, Mikel; Barragués, José Ignacio; Zuza, Kristina e Guisasola, Jenaro (2014): “Proyecto de formación del profesorado universitario de Ciencias, Matemáticas y Tecnología en las Metodologías de Aprendizaje Basadas en Problemas y Proyectos”, *Enseñanza en las Ciencias*, 32.2 (113-129).

Giroux, Henry (2012): The Post-9/11 Militarization of Higher Education and the Popular Culture of Depravity: Threats to de Future. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 27-53.

Herrero, Yayo (2013): Pautas ecofeministas para pensar el mundo. *BOLETÍN ECOS N°22*, marzo-mayo 2013 (pp. 1-9).

Mellor, Mary (2002): Género y medio ambiente. En Michael Redclift y Graham Woodgate, *Sociología del medio ambiente*, McGraw-Hill/Interamericana de España, Madrid, 2002, (193-204).

Nieto, Alejandro (2012): *El Desgobierno de lo Público*, Ariel, Barcelona.

Parsons, Talcott (1968): *La estructura de la Acción Social*, Ediciones Guadarrama, Madrid.

Sacristán, Manuel (2016): *Antoloxía. Antonio Gramsci para la reforma moral e intelectual*, La Catarata, Madrid.

Subirats Martori, Marina (2015): Cuidar la vida, objetivo fundamental. *Revista Teknokultura, Vol. 12, N° 1* (187-193).

Vallejo Salinas, Alicia (2009): "Patrimonio en la escuela. Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia". *CEE Participación educativa, 12*, (194-206).

Vigostky, Lev S. (1966): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.

Zerzan, John (2016): *El crepúsculo de las máquinas*, La Catarata, Madrid.

Discriminación salarial por género: temática de una actividad de aprendizaje colaborativo en Econometría II

Aguayo Lorenzo, Eva
Departamento de Economía Cuantitativa
Universidade de Santiago de Compostela
eva.aguayo@usc.es

López Andión, Carmen
Departamento de Economía Cuantitativa
Universidade de Santiago de Compostela
carmen.lopez.andion@usc.es

Iglesias Casal, Ana
Departamento de Economía Cuantitativa
Universidade de Santiago de Compostela
ana.iglesias.casal@usc.es

Resumen

Presentamos una actividad de resolución de un caso práctico, desarrollada en la materia de Econometría II de 3º curso del Grado en Economía de la Universidade de Santiago de Compostela, con el objetivo de promover la reflexión del alumnado sobre los determinantes de la discriminación salarial por género. Se trata de una actividad de aprendizaje colaborativo que plantea la interacción de un grupo de estudiantes con un objetivo común, propiciando que se involucren de una manera activa y potenciando el debate de *ideas*. Los resultados y la acogida por parte del alumnado han sido satisfactorios.

Palabras clave

Discriminación salarial, segregación, género, docencia, econometría

Introducción

Como señalan autoras como Carrasco (1999), la economía –al igual que resto de las disciplinas científicas- parte de un enfoque androcéntrico en la construcción de teorías, hipótesis y axiomas. La incorporación de la perspectiva de género en el Grado en Economía implica una mirada crítica de los conceptos básicos tradicionalmente considerados homogéneos e invariables, las diferentes teorías explicativas de los fenómenos económicos y los instrumentos que se utilizan para su análisis. Los avances en este nuevo enfoque, que conlleva la inclusión de las mujeres como sujeto y objeto de estudio en la economía, permite tratar temáticas tan importantes como el impacto de género de las medidas económicas, visibilizar el papel del trabajo no remunerado o las desigualdades entre hombres y mujeres en el mercado laboral.

A pesar de los avances obtenidos en la participación femenina en el mercado de trabajo, la discriminación laboral por género persiste e implica un menor grado de oportunidades socioeconómicas para las mujeres. Este proceso pone de manifiesto las importantes desigualdades de género que se producen en términos de sus inferiores condiciones de trabajo respecto a los hombres: concentración en determinados grupos profesionales, las brechas salariales, las diferentes jornadas laborales, la precariedad de sus contratos, las menores posibilidades de promoción, entre otros aspectos.

Dadas las posibilidades de plantear el análisis de estas problemáticas como casos prácticos dentro del temario de las materias de Econometría de las titulaciones de Grado en Economía y en Administración y Dirección de Empresas, pusimos en marcha la implementación de actividades de aprendizaje colaborativo que tratan de priorizar y poner de relieve la importancia del enfoque de género en el análisis y conocimiento de la realidad socio-económica, a través de la modelización económica como herramienta empírica.

Nuestro interés, compromiso y experiencia investigadora dentro de la denominada “economía de género” nos ha llevado a que, además del fomento de competencias como el trabajo en equipo o la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, una de nuestras principales líneas de actuación ha sido promover la introducción como competencia específica “conocer la situación de la discriminación por género en los mercados laborales” en las materias impartidas por nuestro Grupo de Innovación Docente en Econometría Básica Aplicada (GID-EBA), creado en el curso académico 2010-11.

En esta comunicación nos centramos en los cursos académicos 2011-12 y 2015-16, en los que la temática propuesta al alumnado de Econometría II (materia obligatoria de 3º de Grado en Economía) fue la discriminación salarial por género dentro del desarrollo de uno de los contenidos del programa de la materia: análisis de la presencia de heterocedasticidad por grupos.

Metodología

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, las nuevas metodologías y técnicas docentes –trabajo en grupo, interacción entre estudiantes, aprendizaje colaborativo, entre otras- facilitan la inclusión del enfoque de género en la docencia universitaria.

El aprendizaje colaborativo es una de las técnicas que está teniendo un alto grado de utilización en las disciplinas de las nuevas titulaciones (Barkley et al, 2007). Esta metodología de aprendizaje implica que el alumnado comparta ideas, planificación, se ayuden mutuamente y con un objetivo común (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1987). Es un aprendizaje de tipo social que aborda un problema real mediante un análisis grupal y se sirve del debate de ideas y su puesta en común para afrontar su resolución. Como señala Brufee (1995), promueve la adquisición del conocimiento a través del razonamiento y el cuestionamiento.

Asimismo, los avances en la construcción y disponibilidad de estadísticas con datos desagregados por sexo han ido proporcionando la información necesaria para la construcción de diferentes indicadores de género. Por otra parte, los resultados de la aplicación de la modelización econométrica, propuesta en la actividad de aprendizaje colaborativo que exponemos en este trabajo, ponen de manifiesto la relación de dependencia entre las variables que intervienen en la obtención de estos indicadores y permiten promover entre el alumnado la reflexión sobre el papel de la construcción social de los roles de género como determinante de las desigualdades socioeconómicas entre mujeres y hombres.

Dado que el género constituye un elemento estructurador de las relaciones sociales, es esencial su inclusión como perspectiva para la comprensión de los fenómenos analizados. Como señalan Bas et al. (2014), la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria proporciona al alumnado una mayor sensibilidad en sus relaciones de género y ante las estructuras discriminatorias presentes en la sociedad, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Diseño y desarrollo de la actividad

Para el diseño de la actividad, partimos de la explotación de los datos de la Encuesta de Estructura Salarial de INE, de este modo, tratamos no sólo de introducir la perspectiva de género en la docencia sino también compartir una de nuestras líneas de investigación centrada en el análisis de la segregación laboral como determinante de la discriminación salarial por género. Esta encuesta, como señala INMUJER(2009), representa una muestra de los avances acometidos en la disponibilidad de estadísticas con perspectiva de género que hacen posibles estos análisis cuantitativos. Los pasos seguidos para la incorporación de este enfoque tratan de dar respuesta a las directrices de las Naciones Unidas que priorizan su importancia e implicación en el análisis y conocimiento de la realidad socio-económica.

En el curso 2011-12, trabajamos con los datos relativos a 419 trabajadoras y trabajadores, con estudios de licenciatura o superior, del sector “intermediación financiera” de la zona noroeste (Galicia, Asturias y Cantabria) en el año 2006. Mientras que en el curso 2015-16, analizamos los datos de 614 trabajadoras y trabajadores con contrato a tiempo completo en “puestos de dirección y gerencia” de las empresas localizadas en la zona noroeste (Galicia, Asturias y Cantabria) en el año 2010.

La elección del sector y de la ocupación responde al perfil de la titulación y a las expectativas laborales de su alumnado. Además, ambos casos se caracterizan por una menor presencia femenina.

La actividad propuesta consiste en la resolución, de una forma colaborativa y en grupos mixtos de tres estudiantes, de un caso econométrico práctico de análisis de la posible existencia de discriminación salarial por género. Para su realización y desarrollo de las distintas fases de la actividad empleamos como herramienta de soporte la plataforma virtual (en los primeros cursos de implementación Blackboard Learn y actualmente Moodle).

Las teorías explicativas de las diferencias salariales por razón de género -por el lado de la oferta- se centran en las características de los trabajadores y trabajadoras, entre ellas la experiencia laboral que mide el aprendizaje y la mejora de sus capacidades en el trabajo. En base a estas teorías y por simplicidad, se plantea un modelo econométrico¹ del salario bruto percibido (SALARIO) en función de los años de antigüedad

1 Un modelo econométrico cuantifica la relación entre variables económicas a partir de la evidencia empírica de los datos.

en el puesto de trabajo (ANTIG) y de la variable sexo (SX)². Esta segunda variable permite recoger la posible presencia de desigualdades salariales en promedio por razón de sexo. El modelo estaría especificado de la siguiente forma:

$$SALARIO_t = \beta_0 + \beta_1 SX_t + \beta_2 ANTIG_t + \varepsilon_t$$

Se propone el análisis de la posible existencia de una situación de heterocedasticidad por grupos³ (trabajadores y trabajadoras) para los que la perturbación tendría diferente varianza. Para contrastar la presencia de este problema se han propuesto diferentes tests. Uno especialmente indicado en este caso es el de Goldfeld y Quandt⁴. Además se invita a la reflexión sobre en qué medida los resultados del análisis econométrico son indicadores de discriminación salarial entre hombres y mujeres. Por último, se plantea la posibilidad de incorporar al modelo otras variables habituales en los estudios empíricos sobre este tema, por ejemplo el tamaño de las empresas, su grado de internacionalización u otras disponibles en la Encuesta de Estructura Salarial.

En una primera clase interactiva, cada grupo dispone de un ordenador para resolver el caso práctico. El profesorado resuelve las dudas que puedan surgir y supervisa la interacción en los distintos grupos.

En una segunda clase práctica cada grupo entrega en papel el caso resuelto. Tras su recogida, el profesorado reparte aleatoriamente los trabajos para realizar una corrección inter pares mediante la evaluación entre grupos. En esta segunda sesión la profesora propicia el debate a partir de las conclusiones de cada grupo.

2 Es una variable ficticia que toma el valor 1 si la observación corresponde a un trabajador y 0 en el caso de que sea una trabajadora.

3 Heterocedasticidad por grupos significa considerar que en la muestra se pueden distinguir grupos de observaciones con distinta varianza.

4 En este contraste se considera que bajo la hipótesis nula de homocedasticidad la varianza de la perturbación sería la misma en los dos grupos, mientras que bajo la hipótesis alternativa sería distinta. El contraste se aplica llevando a cabo la estimación MCO del modelo para cada grupo por separado. El estadístico de prueba se define a partir de las sumas de cuadrados de los residuos de las dos regresiones con T_1 y T_2 observaciones (SCE₁ y SCE₂):
$$GQ = \frac{SCE_2 / (T_2 - k - 1)}{SCE_1 / (T_1 - k - 1)}$$

En el que suponemos que SCE₂ es la suma de cuadrados de los residuos de la regresión con T_2 observaciones, grupo al que le corresponde la mayor varianza de la perturbación. Bajo la hipótesis nula de homocedasticidad este estadístico sigue una distribución F con $T_2 - k - 1$ y $T_1 - k - 1$ grados de libertad. Si $GQ > F_{T_2 - k - 1, T_1 - k - 1}^\alpha$ se rechaza la hipótesis nula.

Resultados

La última sesión de puesta en común de los resultados en el aula, dio lugar a un enriquecedor debate y reflexión sobre los determinantes de la discriminación salarial por género, surgiendo cuestiones como la segregación laboral, la conciliación de la vida laboral y familiar, los cuidados, la maternidad tardía y la persistencia de los estereotipos de género.

A continuación, presentamos la comparación de los resultados de la encuesta anónima realizada al alumnado implicado en el desarrollo de la actividad propuesta⁵ en los cursos académicos 2011-12 y 2015-16. Las respuestas del cuestionario estaban definidas mediante una escala Likert de 5 puntos.

Tabla 1. Resultados del cuestionario de evaluación de la actividad

	Curso 2011-12				Curso 2015-16			
	Alumnos		Alumnas		Alumnos		Alumnas	
	Media	Desv.st.	Media	Desv.st.	Media	Desv.st.	Media	Desv.st.
La realización de este caso práctico en grupo me ha ayudado a...								
Mejorar mi capacidad para trabajar en grupo	4,0	0,63	4,1	1,06	3,6	1,23	3,7	0,84
Abordar el caso de la discriminación laboral por género considero que...								
Es una temática que me parece interesante	3,7	1,04	4,7	0,57	4,5	0,66	4,7	0,48
Muestra las posibilidades de la econometría como herramienta empírica	4,1	1,06	4,6	0,66	4,4	0,79	4,8	0,42

Las valoraciones son muy positivas, con puntuaciones superiores a 3,5 puntos, en ambos cursos académicos. El aspecto menos valorado ha sido la mejora de la capacidad para trabajar en grupo, cuya puntuación disminuye ligeramente en el último

5 En el curso 2011-12, la participación fue de 73 estudiantes (21 alumnos y 42 alumnas) y, en el curso 2015-16, 76 estudiantes (35 alumnos y 41 alumnas).

año. Mientras que la valoración más alta corresponde al interés de la temática, que incluso alcanza una puntuación de 4,5 por parte de los alumnos en el curso 2015-16 frente a los 3,7 puntos de 2011-12, y se mantiene en una media de 4,7 puntos en el caso de las alumnas. Asimismo mejora la valoración de las posibilidades de la econometría como herramienta empírica, alcanzando una puntuación de 4,4 y 4,8 para alumnos y alumnas respectivamente.

Entre los comentarios del alumnado en el curso 2015-16, podemos citar:

“Sería interesante incluir una reflexión sobre los problemas y datos sobre la participación de las mujeres en espacios públicos”.

“La actividad es interesante ya que es un tema importante que sucede en nuestra sociedad a diario y en la que ver diferentes puntos de vista de este aspecto ayudó a mejorar mi capacidad crítica y evaluadora del tema”.

“Considero que este tipo de actividades con estas temáticas son interesantes para un mayor conocimiento”.

Conclusiones

La resolución de casos prácticos con enfoque de género mediante el aprendizaje colaborativo propicia el debate y la puesta en común de diferentes niveles de conocimiento y valores sobre las desigualdades entre hombres y mujeres. Por otra parte, las diferentes técnicas econométricas, que componen el programa de la asignatura Econometría II, aplicadas a datos reales constituyen un instrumento de validación y una herramienta empírica fundamental para una mayor comprensión de problemáticas sociales, como la discriminación salarial, desde la perspectiva de género.

La actividad realizada ha recibido por parte del alumnado una valoración positiva, de la que podríamos destacar el creciente interés de los alumnos en la temática abordada así como la alta valoración que se registra de forma continuada en el caso de las alumnas.

La comparativa de la acogida de esta actividad en dos cursos académicos distintos manifiesta una elevada motivación e interés por los temas tratados. La menor presencia de mujeres, tanto en el sector “intermediación financiera” (analizado en el curso 2011-12) como en el de la ocupación “puestos de dirección y gerencia” (caso tratado en el 2015-16), invitaron a reflexionar sobre conceptos como la segregación laboral por género y sus condicionantes. Asimismo, la evidencia empírica de situaciones de discriminación salarial por género propició el debate sobre sus causas.

Bibliografía

BARKLEY, Elizabeth F., CROSS, Patricia y HOWELL, Claire (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.

BAS, Encarna, PÉREZ DE GUZMÁN, Victoria y VARGAS, Montserrat (2014): "Contribución de la lectura a la formación en género en el Grado de educación Social: Estudio descriptivo y censal". *Ocnos*, 12, pp. 129-148.

BRUFFEE, Kenneth A. (1995): "Sharing our toys-Cooperative learning versus collaborative learning". *Change*, Jan.-Feb. pp. 12-18.

CARRASCO, Cristina (1999): *Mujeres y economía: nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas* (Vol. 147). Icaria Editorial.

JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger (1989): *Cooperation and Competitions. Theory and Research*. Edina, MN. Interaction Book Company.

INSTITUTO DE LA MUJER (2009): "Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas españolas y propuestas de mejora". Observatorio 16. Consultado: 22/Noviembre/2015. <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observlgualdad/estudiosInformes/docs/016-analisis.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Encuesta de Estructura Salarial. www.ine.es

SLAVIN, Robert E. (1987): *Cooperative Learning: Student Teams*, 2nd Ed. Wahington. DC: National Education Association.

RECOÑECIMIENTO: Esta iniciativa acadou o primeiro premio (modalidade de docencia) na II Edición dos Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación da USC (2011).

Área...

Innovación e
boas prácticas
na aula con
perspectiva
de xénero

*Coordinada pola
Oficina de Igualdade
de Xénero
da Universidade de
Santiago de Compostela*

El aprendizaje-servicio como innovación educativa para la implantación de la igualdad de género

Fernández González, Raquel
Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Vigo
raquelf@uvigo.es

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo dar a conocer la vertiente innovadora del ApS como canalizador de propuestas de igualdad de género. Se analizará, desde la perspectiva igualitaria, el servicio a la sociedad que supone su práctica a la vez que se especificarán las competencias y habilidades personales, difíciles de lograr por otros métodos, que se adquieren al involucrarse en una experiencia de ApS a favor de la igualdad de género.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, innovación educativa, igualdad de género, Nueva Economía Institucional

Introducción

El impulso que ha tenido la metodología promovida a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en las dos últimas décadas es innegable. Aunque los antecedentes de esta práctica se encuentran en el continente americano (primero Estados Unidos y luego el resto de América del Sur), este enfoque educativo se ha propagado hasta Europa con notable éxito. Su crédito se debe a que alienta la participación de la población educativa en la vida social y comunitaria en la que se encuentran, pudiendo involucrarse activamente en la resolución de conflictos a través de los conocimientos adquiridos previamente.

Por lo tanto, el ApS constituye una herramienta dual. Por un lado potencia el afianzamiento del aprendizaje realizado en el aula y por otro fortalece las competen-

cias transversales al mismo tiempo que desarrolla la ética social tanto del alumnado como de la organización a la que pertenecen. Esta característica fomenta la responsabilidad social y cívica de las instituciones educativas mientras que formaliza la apuesta por un aprendizaje académico activo (Martínez, 2008).

Si bien es cierto que la igualdad género constituye un valor recogido en amplitud de normativas del sistema universitario español, la incorporación de medidas inclusivas reales presenta un carácter más limitado. De este modo, la defensa del método ApS como canalizador de experiencias igualitarias recobra más importancia si cabe como ejemplo de buenas prácticas que parten del entorno universitario.

Marco teórico

El marco teórico utilizado en este trabajo es el resultado de la unión de dos de las líneas de investigación más vivas en el ámbito académico. Ambas han experimentado un profundo avance, tanto por las experiencias empíricas como por los innovadores desarrollos teóricos.

La primera es la denominada Nueva Economía Institucional (NEI). Esta disciplina teórica reivindica el concepto de las Instituciones poniendo de relieve el papel que realizan en la economía y la sociedad. Estas determinan la estructura de incentivos a la que se enfrentan los agentes tanto en los mercados económicos y políticos como en las interacciones sociales (North, 1990). Por este motivo, pueden promover o dificultar las transacciones a nivel social. La forma en la que pueden presentarse las instituciones es muy diversa. North (1990) las presenta como reglas formales (entre ellas se encuentran reglas económicas, políticas, jurídicas o contratos), reglas informales (como códigos de conducta, normas de comportamiento o convenciones) y mecanismos de cumplimiento.

La NEI se desmarcó de la economía neoclásica, la teoría económica imperante, entre otras diferencias por otorgar importancia a las reglas informales y asumir que estas afectan a los patrones de comportamiento y al modelo de decisión de los individuos. A lo largo del tiempo podemos apreciar como los prejuicios, las creencias y demás pautas de comportamiento pueden afectar a las sociedades provocando resultados económicos dispares. También el bagaje cultural y el aprendizaje son de vital importancia para explicar el distinto comportamiento de los individuos. Para North (1994) existen dos vías por la que las personas cosechan su propio aprendizaje, la primera de ellas, procede del medio sociocultural y lingüístico y la segunda, del ambiente físico. Estas ayudan a crear el propio modelo mental que el individuo desarrolla ya

desde sus primeros años de vida. Desde luego, este esquema variará a lo largo de los años, por lo que también lo harán sus decisiones y sus preferencias. Indudablemente, cuanto más compartamos nuestra cultura, cuanto más globalizados estén nuestros gustos, nuestras preferencias o nuestra forma de actuar, más similitudes habrá entre los modelos mentales que puedan existir en las diferentes sociedades.

La segunda línea de investigación proviene del ámbito académico. El desarrollo sostenible y equitativo reclama innovaciones pedagógicas y, en este sentido, el método Aprendizaje-Servicio (ApS) representa un sistema integral que promueve una ciudadanía crítica a la vez que fomenta sus competencias emocionales y sociales. El ApS es definido por Morgan y Streb (2001) como "... un método de educación experimental en el que los estudiantes aplican lo que aprenden en la clase a situaciones del mundo real mediante la realización de servicios a la comunidad. Su objetivo es promover la educación cívica y ciudadana, así como proporcionar una experiencia de aprendizaje concreto al tema estudiado en clase".

El Aprendizaje-Servicio se caracteriza por presentar cuatro rasgos principales. El primero de ellos se refiere a la naturaleza del ApS, identificándolo principalmente como un modelo pedagógico, si bien presenta atributos de modelos de desarrollo, liderazgo o responsabilidad social. En segundo lugar, existe una relación bidireccional igualmente relevante: el aprendizaje práctico debe reforzar los conocimientos académicos y la formación académica revierte en el servicio social. Esta premisa realza la necesaria cooperación entre los entes educativos y los socio-económicos y la obligación de asumir roles colaborativos por parte de los distintos agentes de una comunidad para la creación de sinergias educativas. En tercer lugar, han de conjuntarse dos tipos de aprendizaje enriqueciéndose el uno al otro: el académico y el práctico (derivado de la experiencia) y por último la elección de servicio comunitario debe obedecer a criterios pragmáticos, donde la adecuación del servicio ha de conciliar los conocimientos adquiridos (Howard, 1998). En referencia a este último rasgo Tapias (2001) expone que "la acción de servicio no tiene porqué ser un añadido solidario o bien intencionado al final o al principio de un proceso de aprendizaje, sino que, estrechamente vinculado a éste, ambos salen ganando".

Otra de las diferencias trata sobre el control de lo aprendido. Tradicionalmente, el currículum pedagógico definía cuales debían ser los conocimientos inculcados al educando. El entorno limitado en el cual se transmitían, propiciaba un mayor control sobre las materias a enseñar. Sin embargo, en las experiencias ApS, la naturaleza comunitaria del servicio orienta de forma deductiva el aprendizaje. Los estudiantes pueden encontrarse ante situaciones inesperadas, las cuales les permitirán desa-

rollar una mayor iniciativa para solucionar los problemas del mundo real con las enseñanzas teóricas (Howard, 1993). Por otra parte existe un rol diferente para el alumnado. La actitud que propician las clases magistrales es la pasividad del receptor, donde la creación de material académico o la aplicación práctica de los conocimientos es mínima. En contraposición, el ApS alienta a adoptar una postura de aprendizaje activo (Howard, 1993).

Metodología

Para analizar el papel del ApS como instrumento canalizador de la igualdad de género se lleva a cabo una revisión documental de las fuentes de carácter primario y secundario. Se examinan también los factores que muestran al ApS como un enfoque multidisciplinar propicio tanto para incidir positivamente en los participantes activos de la experiencia (personal docente y estudiantes) como en los pasivos.

Así pues, la aportación de esta comunicación constituye, a la vez, tanto una revisión conceptual como aplicada de la lucha por la igualdad de género, todo ello desde el mayor rigor metodológico. Igualmente, proporciona un marco epistemológico para el diseño, desarrollo e implementación para las futuras propuestas docentes en materia de igualdad.

Resultados

El EEES ha transformado la metodología universitaria implicando a un mayor número de agentes y promoviendo el aprendizaje basado en las competencias. Estas, son un concepto complejo que va más allá de los conocimientos teóricos, incluyendo los valores éticos, las destrezas prácticas, la motivación, las actitudes, las emociones y otros componentes sociales no-excluyentes entre sí y que actúan conjuntamente para lograr eficazmente un objetivo común (Howard, 1998). No solo el contenido pedagógico se ha transformado en el sistema universitario, sino también el papel que asume la propia institución en la sociedad. Ya no se concibe a esta como un actor pasivo, como un simple transmisor de conocimientos. Ahora se presume que debe ejercer el impulso necesario para el progreso social.

Es relevante ilustrar la existencia de obstáculos para lograr la igualdad de género por medio de propuestas educativas. Entre ellos se identifica la necesidad, no siempre inculcada, de capacitar al alumnado, a través de la transmisión de conocimientos, para que este pueda identificar inequívocamente cuales son las distintas formas en las cuales se puede detectar las desigualdades entre géneros. Otra problemática pro-

viene de los distintos marcos regulativos imperantes en materia de género. Existen normas a nivel nacional, autonómico, local y universitario, conforme pueden existir solapamientos de competencias (Grünberg, 2011; Kortendiek, 2011). Ejemplo de ello, es la heterogénea regulación para la igualdad que promueve Bolonia por todo el territorio español (Gámez y Aldás, 2012).

Ante el camino que aún queda por recorrer para implantar la igualdad de género en el planteamiento curricular, es necesario adoptar nuevas estrategias. Para fomentar las competencias básicas o específicas, el ApS es una adecuada herramienta que promueve el cambio sociocultural hacia sociedades más críticas, igualitarias y participativas y, por lo tanto, asume la necesidad de crear un diálogo entre las distintas partes implicadas.

Muestra de ello son las distintas experiencias exitosas sobre igualdad de género. En la Universidad de Monterrey, en el curso avanzado de Aplicaciones en Psicología clínica se realizó una experiencia ApS donde se implantaba, por parte del equipo docente, un programa de intervención orientado al empoderamiento de la mujer. Además de los resultados de investigación concluyente (encontrando en la muestra $n=64$ un 28.6% de casos de violencia), los propios alumnos y alumnas crearon un vínculo y una mayor concienciación con los problemas de su comunidad. En palabras de los propios estudiantes “más allá de la teoría, aprendí en carne propia las complicaciones de las mujeres envueltas en una situación de maltrato. Aprendí también que la realidad es dura y que las alternativas son escasas para esas personas, pero sobre todo, aprendí que atención, empatía y educación son elementos renovadores y podían ser en su totalidad transformadores” (Quiroga, 2013, 69).

También existen casos en distintos niveles educativos. En el centro de día de infancia y adolescencia de Los Corrales de Buelna en Cantabria, se realizó una experiencia de ApS para formar y prevenir contra la violencia de género. El grupo adolescente destinatario de la experiencia adquiría conocimientos sobre el tema, el cual debía, posteriormente realizar charlas al estudiantado de 1º de la E.S.O de dos institutos cercanos. Los buenos resultados alcanzados muestran la efectividad de la práctica aumentando la sensibilidad en cuestiones de género y aprendiendo a identificar situaciones de desigualdad. Otra experiencia la realizaron el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior en Gráfica Publicitaria del Instituto Usandizaga. Aplicando los conocimientos previos adquiridos sobre igualdad de género, diseñaron una campaña publicitaria para el día contra la violencia hacia las mujeres en colaboración con el Departamento de Igualdad del Ayuntamiento de Donostia.

Los factores que caracterizan a estas experiencias se pueden agrupar en tres grandes grupos:

Pedagógicos	Colaborativo	Social
<ul style="list-style-type: none"> * Iniciativa y capacidad de creación de nuevos materiales de género. * Desarrollo de competencias psicosociales: auto-superación, capacidad de comunicación, toma de decisiones y auto-evaluación de los roles adquiridos en los problemas de género. * Desarrollo de las habilidades interpersonales. * Planificación y gestión del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Creación de sinergias entre distintas instituciones (educativas, sociales, políticas) para la promoción por la igualdad. * Valoración del modelo de trabajo colaborativo y en red. * Creación de espacios tanto físicos como virtuales para contactar con otras instituciones interesadas en la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. * Capacidad de movilizar a los demás, de sugerir y aportar ideas incluyéndolos en el proceso de sensibilización por la igualdad de género. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificación de rasgos estructurales en la sociedad que perpetúan el paradigma paternalista. * Creación de Capital Social para la lucha por la igualdad de género en la comunidad. * Aumento de la motivación del alumno por aprender de su entorno y participar en él. * Implicación personal para actuar ante las desigualdades por razones de género aceptándolas como parte de uno y reconociendo la responsabilidad individual.

Tabla 1: Factores

Conclusiones

El problema de la igualdad de género, aunque han existido progresos, está lejos de ser erradicado de nuestra sociedad. Es, por su naturaleza, una de las lacras sociales que más preocupa a la ciudadanía y por el que más se ha involucrado a la opinión pública.

Por sus características, las instituciones, no solo las sociales, forman parte de la solución. El planteamiento metodológico de la Nueva Economía Institucional propone combatir la desigualdad de géneros por medio de los tres ámbitos diferenciados de instituciones: reglas formales (organismos, leyes, constituciones, etc), reglas informales (creencias, valores, costumbres, etc), y mecanismos de cumplimiento. Por lo

tanto, para promover las actitudes responsables hacia la igualdad de género es indispensable utilizar las herramientas institucionales al alcance de las organizaciones. Uno de esos instrumentos se materializa en la educación superior, cuyas representantes más destacadas son las universidades. En ellas, la innovación educativa promueve soluciones, alterando los resultados ineficientes hacia otros que promueven la utilidad agregada social.

El método ApS supone un instrumento que materializa la oportunidad de reconsiderar el cometido de la educación, máxime la superior. El objetivo es potenciar la responsabilidad social de estas instituciones y no ser simples canalizadoras de méritos académicos y científicos para carreras profesionales provechosas en el ámbito individual. El ApS podría definirse como un revulsivo de la pedagogía tradicional con los que presenta varias diferencias notorias. Una de ellas está relacionada con lo expuesto anteriormente, es el conflicto de objetivos. Mientras que el ApS promociona la implicación cívica y potencia la incursión del alumnado con una visión holista de la enseñanza, la pedagogía clásica obedece al reduccionismo educativo, donde el avance individualista representa el objetivo de este procedimiento. La cita “El individualismo competitivo del aula. . . refleja una pedagogía que hizo hincapié en el individuo como el principal agente de saber” (Palmer, 1990, 106), refleja la clara disyuntiva entre uno y otro método, mientras que la responsabilidad individual es promovida por las clases tradicionales, el ApS impulsa la responsabilidad social (Howard, 1993).

Todos estos matices hacen que el ApS sea una metodología idónea para involucrar a las instituciones educativas y a los entes sociales en la lucha contra los problemas comunitarios. El grado de involucración y autonomía conseguido en las experiencias ApS promueve un mayor sentido de responsabilidad ciudadana. Las personas participantes en las experiencias se involucran en la causa, estudiando sus orígenes, analizando los problemas derivados y buscando el posible conjunto de soluciones. Con ello se muestra que la implicación correcta del estudiantado crea externalidades positivas en su entorno, que se retroalimentan entre sí. El convencimiento de que el ApS es una buena estrategia para implicar al estudiantado en los problemas sociales lleva a plantearlo como una herramienta para paliar la discriminación de género.

Bibliografía

Fernández Barreras, Ana y Mata Codesal, M. Paloma (2015): “Comunicación: aprendizaje-servicio para la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género”. XII Congreso Internacional de Infancia Maltratada.

Gámez Fuentes, María Jose y Nos Aldás, Eloísa (2012): "Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social". *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. nº18, pp. 325-335.

Grünberg, Laura (2011): "Introduction" en Grünberg, Laura editores: *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond*, UNESCO-CEPES, Bucharest, pp.7-17.

Howard, Jeffrey (1993): "Community Service Learning in the Curriculum." en Howard Jeffrey editores: *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor: OCSL Press, Michigan, pp.3-12.

Howard, Jeffrey (1998): "Academic Service Learning: A Counternormative Pedagogy" en Rhoads Robert y Howards Jeffrey editores: *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. New Directions for Teaching and Learning, no. 73, San Francisco, pp. 21-29.

Kortendiek, Beate (2011): "Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula", en Grünberg, Laura editores: *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond*. UNESCO-CEPES, Bucharest, pp.211-228.

Martínez, Miquel (2008): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Editorial Octaedro, Barcelona.

Morgan, William, y Streb, Matthew (2001): "Building citizenship: How student voice in service learning develops civic values", *Social Science Quarterly*, Vol nº 82, nº1, pp. 154-169.

North, Douglass Cecil (1990): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.

North, Douglass Cecil (1994): "Economic Performance through Time". *The American Economic Review*. Vol. nº 84, nº 3, pp. 359-368.

Palmer, Parker (1990): "Community, Conflict, and Ways of Knowing." en Kendall, Jane and Associates editores: *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. Vol. 1. National Society for Internships and Experiential Education, Oxford, pp.105-113.

Quiroga Garza, Angélica (2013): “Aprendizaje servicio en México: participación solidaria en pro de la equidad de género”. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. Vol. nº 2, pp. 55-73.

Tapia, María Nieves (2001): *La solidaridad como pedagogía*. Editorial ciudad Nueva, Buenos Aires.

Más mujeres en Wikipedia

Calvo Iglesias, Encina
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
encina.calvo@usc.es

Sanmarco Bande, María Teresa
Departamento de Filoloxía Clásica, Francesa e Italiana
Universidade de Santiago de Compostela
mt.sanmarco@usc.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una propuesta para aumentar y mejorar la información sobre mujeres científicas o tecnólogas en Wikipedia y Galipedia, contribuyendo de esta forma a reducir la brecha de género existente en la enciclopedia libre. Esta actividad interdisciplinar se llevará a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, en las materias de Física del Grado de Ingeniería Química y Lexicografía Italiana del Grado en Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Filología. Consistirá, por un lado, en la redacción *ex novo* o en la mejora de biografías de científicas y tecnólogas italianas para su publicación en Wikipedia y Galipedia y, por otro, en la traducción de biografías de científicas y tecnólogas gallegas al italiano. De esta forma esperamos contribuir a la formación de posibles editoras de Wikipedia y también fomentar los lazos y el trabajo colaborativo entre las dos culturas, científica y humanista.

Palabras clave

Wikipedia, Galipedia, brecha de género, científicas italianas y gallegas

Introducción

Las generaciones escolarizadas después de 1993, conocidas como “Generación-Google”, realizan sus tareas indagando principalmente en la web y utilizando el buscador Google. Dicho buscador nos dirige preferentemente a la enciclopedia libre

Wikipedia, si el contenido que se busca está presente en ella. De esta forma, lo que figure en Wikipedia sobre un tema será lo primero que lean miles de personas que busquen en la web sobre dicho contenido (Lila Pagola, 2013).

Recientes estudios han mostrado que la información proporcionada por Wikipedia es tan fiable como la obtenida en las enciclopedias tradicionales. Sin embargo, la brecha de género que existe en la enciclopedia libre, donde tan sólo el 9% de los contenidos son aportaciones de las editoras según los informes elaborados por Wikipedia, provoca el sesgo de los contenidos. Así el número de biografías sobre científicas y tecnólogas es escaso (Bordoy, 2013) y además se ha constatado que en los artículos referentes a hombres menos del 3% de las palabras hacen alusión a su género, sin embargo, este porcentaje aumenta hasta el 30% en los artículos sobre mujeres (Criado, 2015).

En Galipedia encontramos una situación similar o peor, ya que no hay mujeres entre las personas que administran. Por ello, “é claro que a Galipedia ten que resentirse e ter un sesgo masculino bastante marcado. Hai temas que directamente non existen ou que están pouco desenvolvidos. Temos menos biografías de mulleres e as que hai teñen menos información que as súas homólogas de home” (Pérez, 2015).

Con el fin de reducir esta brecha de género, dentro de la propia Wikipedia se han creado proyectos como *WikiProject Women in Red* un proyecto a nivel internacional que puso en marcha la Fundación de Wikipedia, ante la necesidad de incorporar más contenidos sobre mujeres. También se han llevado a cabo concursos y maratones de edición. A nivel español el año pasado se celebró el *I Editatón por la visibilidad de las científicas en Wikipedia*, con el fin de contribuir a que las científicas españolas y su trabajo de investigación tengan más presencia en la enciclopedia colaborativa en español. Y a nivel gallego la facultad de Informática de la UDC organizó un concurso, *Wikinformática para alumnado de Secundaria* sobre biografías de mujeres científicas en formato wiki (Ramos y col., 2015).

Otros proyectos se centran más en la formación de editoras como *Cuarto Propio en Wikipedia*, un proyecto que pretende formar editoras de contenidos con perspectiva de género. De igual forma, en la iniciativa *Wikidones*, impulsada por *La Bonne, Centro de Cultura de Mujeres Francesca Bonnemaison*, han diseñado varias líneas (ciencia y tecnología, arte, historia y cine) en las que trabajan para que más mujeres generen contenidos en la Viquipédia. Y dentro del ámbito universitario el proyecto de innovación docente *Mujeres y Ciencia. Formación de traductores y desarrollo de contenido multilingüe en Wikipedia* (2016) de la Universidad Pablo Olavide, donde los y las estudiantes de esta titulación crearán y traducirán artículos de Wikipedia tomando como protagonistas a

mujeres que destacan en el ámbito de la ciencia, la academia y la creación, mejorando así la competencia traductora del alumnado. Un proyecto que está en la línea de lo que se pretende en este trabajo: contribuir a la formación de posibles editores y editoras en Wikipedia que incorporen la perspectiva de género en los contenidos.

Como señalaba Monserrat Boix en una reciente entrevista: “La Wikipedia es una de las webs más consultadas en todo el planeta. Yo lo comparo con lo que pasaba en los años 70 u 80 cuando las historiadoras hicieron un esfuerzo por hacer visible las historias de las mujeres del pasado. (...). Ahora, lo necesario es incorporar todo ese contenido a una web como es Wikipedia que es de las más importantes a nivel mundial. Es el momento histórico adecuado para llevarlo a cabo dado el interés de Wikimedia por ello y también porque es necesario que la mujer tenga la misma presencia que el hombre en el mundo online”.

Descripción de la propuesta

La actividad interdisciplinar que presentamos en esta comunicación se llevará a cabo contemporáneamente en las materias de Física del Grado de Ingeniería Química y Lexicografía Italiana del Grado en Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Filología. Partiremos de la redacción o mejora de biografías de científicas italianas para su publicación en Wikipedia y Galipedia y, posteriormente, traduciremos biografías de científicas y tecnólogas gallegas al italiano. Un trabajo que será realizado de forma conjunta por el alumnado de disciplinas muy distintas, que parten de metodologías diferentes, y que ayudará a reducir la brecha entre las perspectivas humanista y científica.

Objetivos

Dar mayor visibilidad a las mujeres que forman parte de la comunidad científica, proporcionando referentes en las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería).

- Concienciar al alumnado de esta realidad, la brecha de género en la enciclopedia libre.
- Mejorar y ampliar los contenidos de la Wikipedia.
- Ampliar la Galipedia con nuestra contribución.
- Crear conciencia en el alumnado, para que prosiga por su cuenta incrementando entradas de la Galipedia.

Científicas y tecnólogas italianas

Las universidades italianas fueron las únicas que permitieron el acceso de las mujeres desde sus orígenes en la Edad Media, favoreciendo que unas pocas mujeres aristocráticas pudieran ingresar en la universidad a partir de finales de la Edad Media, llegando a obtener el título de doctoras e incluso a ejercer la docencia universitaria (Palermo, 2006). En Italia encontramos una tradición de mujeres científicas que ha sido un modelo y ha servido como estímulo para otras que las han sucedido (Rubio, 1999).

Entre las científicas italianas que han contribuido al progreso de la podemos citar a Trótula de Salerno (S. XI), autora del más célebre tratado de obstetricia y ginecología de la Edad Media, la filósofa y matemática Elena Cornaro Piscopia (1646-1684), primera mujer en doctorarse, Maria Ardinghelli (1730–1825), física y traductora italiana, la anatomista Anna Morandi Manzolini (1714-1774), la física Laura Bassi (1711-1778), primera mujer en ocupar una cátedra de física o la matemática María Gaetana Agnesi (1718-1799). En el siglo XX, la célebre Rita Levi Montalcini (1909-2012), premio Nobel de Fisiología y Medicina, la matemática Emma Castelnuovo (1913-2014), la astrónoma Margherita Hack (1922-2013), las arquitectas Gae Aulenti, Lina Bo Bardi, Anna Castelli Ferrieri (1918-2006), la ingeniera aeroespacial Amalia Ercoli-Finzi (1937). Y más recientemente la astronauta Samantha Cristoforetti, la mujer que más tiempo ha permanecido en el espacio, y la física Fabiola Gianotti, portavoz del experimento ATLAS, que nos comunicó el descubrimiento del bosón de Higgs y actual directora del CERN (Organización Europea para la Investigación Nuclear).

Si buscamos información sobre ellas en la Wikipedia, vemos que las biografías de Rita Levi Montalcini, Laura Bassi o Maria Gaetana Agnesi, por ejemplo, han sido traducidas a numerosos idiomas, entre ellos, el gallego y el español. Sin embargo, Margherita Hack, Samanta Cristoforetti, Amalia Ercoli-Finzi o Fabiola Gianotti no figuran en la Galipedia. Por eso, sería interesante comenzar nuestro proyecto con la biografía de Fabiola Gianotti en formato wiki. Ya que esta científica se convirtió en una celebridad cuando cámaras de todo el planeta transmitieron el anuncio del descubrimiento del bosón de Higgs. Esta científica ha sido considerada entre las cien mujeres más influyentes del globo por la revista Forbes y una de las mentes más brillantes del planeta en 2013 por la revista Foreign Policy.

Científicas y tecnólogas gallegas

En estos momentos la inventora gallega más conocida es Ángela Ruiz Robles (1895-1975), conocida por ser la precursora del e-book y a quien google ya ha dedicado un doodle.



Su biografía aparece en la enciclopedia libre en gallego, euskera, catalán y español y está traducida al inglés y al alemán. Información sobre otras científicas relevantes como Angeles Alvariño, a quien dedicaron el *Día da Ciencia en Galicia* en 2015, está disponible en gallego y español, además de traducida al inglés y al francés. La biografía de María Josefa Wonenburger Planells, que da nombre al Premio María Wonenburger creado para reconocer a mujeres gallegas con trayectorias notables en el ámbito de la ciencia y tecnología, sólo está en gallego, español, e inglés. La astrónoma Antonia Ferrín Moreiras sólo cuenta con entrada en la Galipedia y en la Wikipedia en español. Así que tenemos un amplio número de biografías que sería interesante traducir al italiano.

Metodología

En primer lugar, las profesoras nos reuniremos para recopilar la bibliografía pertinente y seleccionar las científicas y tecnólogas sobre las que trabajaremos, con la finalidad de mejorar las entradas o crear otras nuevas, en Wikipedia y en Galipedia. A continuación se procederá a:

1. Formar los grupos de trabajo, que estarán integrados por alumnado de Ingeniería Química y Lenguas y Literaturas Modernas.
2. Formar al alumnado sobre cómo crear o modificar entradas en las enciclopedias libres: darse de alta, normas de redacción, rudimentos de lexicografía
3. El alumnado de Ingeniería seleccionará la información científica pertinente y estudiantes de Lenguas y Literaturas Modernas irán adecuando la redacción y el estilo lexicográfico pertinente para que la edición de estas entradas sea viable.
4. Se hará un seguimiento conjunto (ambas profesoras) de cada grupo mediante tutorías y también virtualmente, a través de la red.

5. Se hará una puesta en común en la que todos los grupos de estudiantes explicarán las dificultades que han hallado en el desarrollo de la tarea asignada y los logros que han obtenido.
6. Se explicará al alumnado la necesidad de proseguir esta tarea y ampliarla a otras lenguas, de modo que esto se extienda a otras áreas lingüísticas en la facultad de Filología.
7. Se concluirá la actividad con el intercambio de links en los que figure la edición de las entradas que ya han sido editadas en Wikipedia y Galipedia.

Conclusiones

La actividad que presentamos en esta comunicación contribuirá a aumentar la presencia de la mujer en la enciclopedia libre, algo de gran importancia en estos momentos. Además, servirá para visibilizar a las mujeres que forman parte de la comunidad científica, proporcionando referentes en las disciplinas STEM. En un futuro esta actividad podría extenderse a alumnado de otras filologías lo que nos permitiría ampliar los contenidos sobre mujeres de la Galipedia y Wikipedia.

Y además nos permite impulsar la interdisciplinariedad, mostrando cómo para avanzar nuestra cultura necesita las dos ramas la científica y la humanista.

Bibliografía

Bordoy, Giselle (2013): ¿Qué tan grande es la brecha de género en la Wikipedia? Disponible en <http://www.wikimedia.org.ar/2013/05/29/brecha-de-genero-en-wikipedia/>. Consultado: 19/06/2016.

Criado, Miguel Ángel (2015): La Wikipedia ¿cosa de hombres? Disponible en http://elpais.com/elpais/2015/02/05/ciencia/1423129591_044516.html. Consultado 19/06/2016.

Delgado, María. "Montserrat Boix: Hay que impulsar la presencia de las mujeres en la Red más allá del 8 de marzo" *Tribuna feminista* (internet). Disponible en: <http://tribunafeminista.org/2016/04/montserrat-boix-hay-que-impulsar-la-presencia-de-las-mujeres-en-la-red-mas-alla-del-8-de-marzo/>.

Pagola, Lila (2013): "Perspectiva de género en los recursos colaborativos libres para fines educativos e informativos: El caso de Wikipedia". En *III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género La Plata*, Argentina. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3433/ev.3433.pdf. Consultado: 11/04/ 2016.

Palermo, Alicia Itatí (2006): "El acceso de las mujeres a la educación universitaria". *Revista argentina de sociología*, 2006, n°7, (11-46).

Pérez Pena, Marcos (2015): A galipedia necesita máis mulleres. *Praza Pública* [en línea]. 21 de diciembre de 2015, n° 371.]. Disponible en: <http://praza.gal/ciencia-e-tecnoloxia/10830/a-galipedia-necesita-mais-mulleres/> Consultado: 11/04/ 2016.

Ramos, Sabela; Ladra, Susana; Freire, Ana; Bolón-Canedo, Verónica; Remeseiro, Beatriz; Andión, José M. y Castro, Laura M. (2015). "Wikiformática: visibilización del papel de la mujer en las nuevas tecnologías y promoción de la ingeniería en informática entre las estudiantes de secundaria" en *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, Universitat Oberta La Salle, (113-120).

Rubio, Esther (1999): "Nuevos horizontes en la educación científica". En M.J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M.D. Sánchez (Eds.) *Interacciones ciencia y género*, (pp. 209-231). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

Mujeres y Ciencia. Formación de traductores y desarrollo de contenido multilingüe en Wikipedia. Disponible en <https://www.upo.es/diario/institucional/2016/03/ponen-en-marcha-un-proyecto-para-dar-visibility-en-wikipedia-a-las-mujeres-cientificas-y-academicas/>. Consultado: 10/04/2016.

Sesgo de Género en Wikipedia. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Sesgo_de_g%C3%A9nero_en_Wikipedia. Consultado: 5/06/2016.

Introdución da perspectiva de xénero nunha actividade práctica de Historia Económica da España Contemporánea

Freire Esparís, M^a Pilar

Departamento de Historia e Institucións Económicas

Universidade de Santiago de Compostela

mdelpilar.freire@usc.es

Resumo

O obxectivo deste traballo é mostrar os resultados da introdución da perspectiva de xénero nunha actividade práctica, realizada baixo a dinámica de grupos, na materia Historia Económica da España Contemporánea impartida no segundo curso do Grao en Economía da Universidade de Santiago de Compostela. Co obxectivo de contribuír á visibilización do traballo, remunerado e non remunerado, das mulleres ao longo da historia ponse en practica unha actividade na docencia interactiva consistente na elaboración e exposición oral dun informe sobre a participación das mulleres no mercado de traballo español e galego desde principios do século XX ata a actualidade. Na primeira parte da comunicación explícase o desenvolvemento da actividade e, a continuación, móstrase a súa valoración a partir dunha enquisa ao alumnado. Entre as principais contribucións proporcionadas pola realización da actividade destacan a maior profundización nos coñecementos sobre os temas de xénero e a visibilización das mulleres en diferentes ámbitos. Ao mesmo tempo, valoran positivamente o traballo en equipo como unha axuda para unha mellor comprensión da temática tratada. En definitiva, a experiencia resultou altamente satisfactoria tanto polos coñecementos adquiridos como polo grao de implicación do alumnado.

Palabras clave

Perspectiva de xénero; Innovación docente; Traballo feminino; Economía

Introdución

A participación na docencia en *Historia Económica da España Contemporánea* permite comprobar que o alumando ten unha visión incompleta do protagonismo das mulleres en diferentes ámbitos ao longo da historia. Dun xeito especial, a súa interpretación da participación feminina no mercado de traballo mostra a influencia de certos estereotipos. Así, nas súas intervencións afirman, con frecuencia, que ata moi recentemente as mulleres estiveron relegadas maioritariamente ao ámbito doméstico. Co obxectivo de contribuír á visibilización do traballo, remunerado e non remunerado, das mulleres ao longo da historia ponse en practica unha actividade na docencia interactiva consistente na realización dun informe sobre a participación das mulleres no mercado laboral español e galego desde principios do século XX e ata a actualidade. Deste xeito, inténtase introducir unha óptica de análise e de interpretación non androcéntrica das realidades estudadas, o que pode favorecer a igualdade de oportunidades dos sexos e tamén axudar a recuperar o esquecido protagonismo histórico das mulleres na construción das sociedades (Fioretti, Tejero e Díaz, 2002). Ademais, coa incorporación da perspectiva de xénero na docencia universitaria, ofrécense coñecementos relacionados cos problemas e a realidade social na que vive o estudantado e na que vai desenvolver a súa actividade profesional (Asián, Cabeza e Rodríguez, 2015), o que se pode considerar como un valor engadido na formación do alumnado.

Historia Económica da España Contemporánea é unha materia obrigatoria do segundo curso do Grao en Economía. Considérase como un marco idóneo para desenvolver esta actividade práctica dado que, segundo figura na programación docente, entre os obxectivos desta disciplina atópase ensinar ao alumnado a analizar series históricas e buscar que o conxunto do alumnado desenvolva habilidades enfocadas á comprensión dos continuos procesos de cambio que afectan ao conxunto das sociedades humanas así como a súa actividade individual. Ademais, pode contribuír á adquisición de competencias por parte do alumnado como: recoller e manexar información relevante de fontes bibliográficas, documentais e estatísticas; iniciarse na elaboración e presentación oral e escrita de informes e traballos e participar no traballo en equipo. Ao mesmo tempo facilita a adquisición de competencias específicas da materia, entre as que destaca a comprensión dos cambios económicos, sociais e políticos que se produciron na España do século XX.

A metodoloxía empregada na docencia interactiva da materia basease na realización de seminarios (trátase de sesións sobre temas específicos do programa ás que o alumnado debe acudir tendo realizadas algunhas lecturas previas sinaladas polo

profesorado para realizar intervencións, redaccións ou debates sobre o seu contido), exercicios prácticos (baseados en textos, cadros ou estatísticas que serán comentadas) e traballos de curso (realizados polo alumnado baixo tutela docente, que preestablecerá o formato dos mesmos). Será precisamente dentro desta última modalidade na que se levará a cabo a experiencia.

Como consecuencia, a actividade deseñase cun triplo obxectivo. Primeiro, preténdese que o alumnado sexa capaz de contemplar desde unha perspectiva crítica a incorporación das mulleres no mercado de traballo no período de referencia. Para iso é preciso ter en conta o proceso de modernización económica que experimentan os dous espazos xeográficos dado que pode afectar á participación feminina na actividade laboral. Así, farase visible a importante contribución das mulleres ao sostemento económico das familias (Pérez-Fuentes, 2004). Segundo, que comprenda a importancia de visibilizar o traballo das mulleres ao longo da historia porque só desesa forma conseguiremos educar en igualdade e que o alumnado sexa consciente das capacidades que precisa para contribuír á construción de sociedades pacíficas e democráticas (Donoso-Vázquez, Montané e Pessoa, 2014). O terceiro obxectivo intenta que o estudiantado adquiera capacidade para utilizar e interpretar fontes estatísticas e documentais sobre este tema, a partir das aclaracións realizadas pola profesora sobre o subrexistro e invisibilidade do emprego feminino neste tipo de fontes..

Desenvolvemento da actividade

A actividade estruturase de modo que se empregan catro clases interactivas para a súa realización. Na primeira sesión, a profesora forma os equipos de traballo en cada un dos dous grupos interactivos asignándolles o ámbito de traballo (España ou Galicia). A continuación explícase ao alumnado que debe elaborar un informe sobre a evolución do mercado de traballo galego ou español ao longo do século XX e principios do XXI cun enfoque de xénero. Tamén se dan indicacións xerais sobre os contidos mínimos que debe incluír cada equipo nos seus informes. Así, deben figurar datos relativos a taxas de actividade, ocupación e desemprego por sectores de actividade, nivel de formación, grupos de idade e sexo. Ao mesmo tempo, faise un primeiro reparto de tarefas dentro de cada grupo de alumnos e alumnas coas finalidades de responsabilizar a todos/as integrantes e alcanzar a súa máxima produtividade no desenvolvemento da actividade.

Co obxectivo de facilitar a ubicación dos datos estatísticos dáselle indicacións sobre os organismos públicos nos que localizar a información como o *Instituto Nacional de Estadística* (INE), Instituto Galego de Estatística (IGE), *Ministerio de Empleo y Se-*

guridad Social, Consellería de Traballo e Benestar, *Servicio Público de Empleo Estatal* e *Eurostat*. Tamén se ofrece titorización ao estudantado sobre as seccións e bases de datos de cada un destes organismos nas que deberá localizar a información. Unha vez atopados os datos estatísticos deberán organizalos para a súa presentación e efectuarase unha reflexión crítica comparando os resultados anteriores coa información obtida das referencias bibliográficas recomendadas pola profesora.

Co obxectivo de clarificar o enfoque que deben incorporar no traballo, entregáselle ao alumnado unha relación de oito preguntas ás que deben tratar de dar resposta.

- Como evolucionou a participación de homes e mulleres no mercado de traballo (en España ou Galicia) en termos de actividade, ocupación e desemprego?
- Ao longo do século XX, as mulleres desempeñaron traballos fora do ámbito doméstico?
- En que sectores de actividade foi máis importante a súa participación?
- En que tipo de contratación figuran máis frecuentemente as mulleres?
- De que xeito inflúe a educación na participación no mercado de traballo?
- As dificultades para a conciliación da vida familiar e laboral, como inflúen na participación das mulleres no mercado de traballo?
- Como lle afecta a actual crise económica a participación de mulleres e homes no mercado laboral?
- As estatísticas oficiais reflectiron ao longo do século XX a contribución das mulleres ao traballo e, en definitiva, á economía?

Ao mesmo tempo, a profesora ofrece ao estudantado exemplos de estatísticas históricas nas que se oculta o protagonismo laboral das mulleres en diferentes actividades como é caso do traballo agrario. Para iso mostráselle documentación relativa aos Padróns Municipais de Habitantes nos que unha boa parte da poboación feminina maior de idade figura con profesión “labores”, cando se coñece, a través de diferentes fontes cualitativas, que desenvolvían tarefas agrícolas semellantes ás dos homes e que o seu traballo faise aínda máis relevante en momentos nos que son elas as únicas responsables das explotacións agrarias familiares, ante a emigración dos seus

maridos¹ (Freire Esparís, 2009 e 2015). Por último, ofrécese ao alumnado unha serie de referencias bibliográficas² que deberán manexar para a elaboración do informe escrito e no que se baseará a exposición.

As dúas seguintes sesións interactivas destínanse á procura da información estatística, á revisión da bibliografía recomendada e á elaboración do informe inicial sobre o que o alumnado efectuará a exposición oral. Con este traballo na aula, a profesora pode comprobar o grado de participación do estudantado nas tarefas mencionadas anteriormente e xestionar, no caso que sexa necesario, un reparto equitativo entre os/as integrantes de cada grupo. En todo momento inténtase que exista unha continua interacción tanto entre o propio estudantado como coa profesora, dado que son esas sesións nas que se detecta a participación desfavorable das mulleres no mercado laboral. Segundo as percepcións da profesora, as principais vantaxes do traballo na aula consiste en que o alumnado pode mostrar as súas capacidades de razoamento e debate sobre diferentes aspectos da temática tratada e favorece o intercambio de información, resultando máis enriquecedor que o traballo individual.

Valoración da actividade

Coa finalidade de coñecer a opinión do alumnado sobre a realización da actividade cun enfoque de xénero, realizada baixo a metodoloxía de traballo en grupo, solicítouse, unha vez realizada a presentación oral, a cumprimentación dunha enquisa anónima na que debían valorar cunha puntuación de 1 a 5 os aspectos que figuran nos gráficos 1 e 2. O número de participantes na enquisa foi de 37 (25 son homes e 12 mulleres).

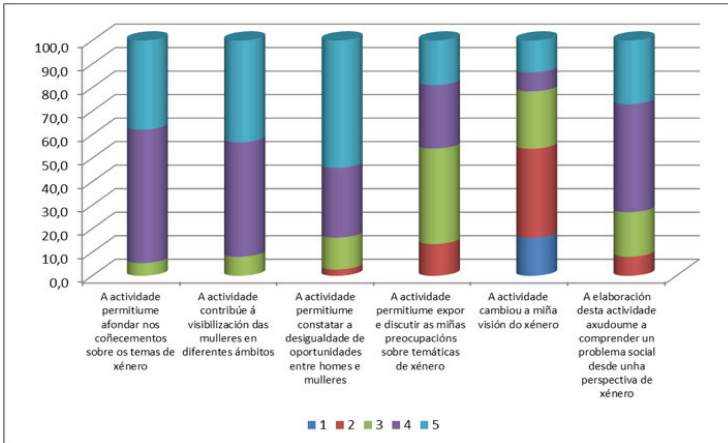
Entre as principais contribucións sinaladas polo estudantado destacan que a actividade permitiulles afondar nos coñecementos sobre os temas de xénero, que contribuíu á visibilización das mulleres en diferentes ámbitos e que puideron constatar a desigualdade de oportunidades entre homes e mulleres³. En xeral, a valoración da actividade deste este punto de vista é moi positiva.

1 Converténdose así en “viúvas de vivos” segundo reivindicaba Rosalía de Castro nun coñecido poema.

2 As referencias bibliográficas que se recomentan son: Aguado (1994); Borderías (2008); Borderías, Carrasco e Alemany (1994); Carreras e Tafunell (2005); Freire Esparís (2009); Muñoz Abeledo (2010); Rodríguez Galdo (1999).

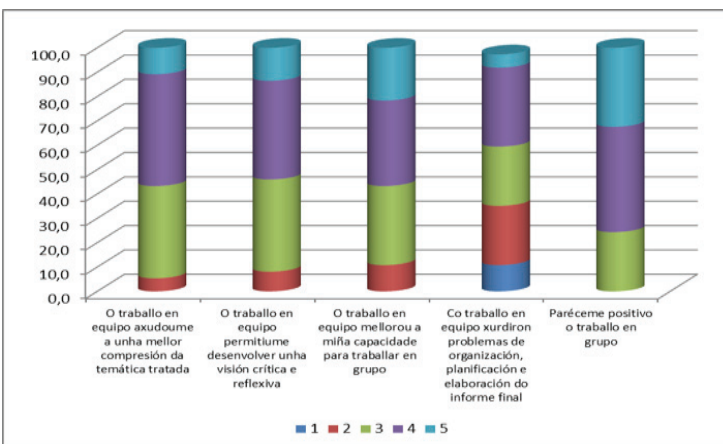
3 Outra información que tamén se recolleu na enquisa refírese aos aspectos positivos que alumnas e alumnos apreciaron no desenvolvemento da actividade. Entre eles cabe destacar que o enfoque de xénero lles permitiu “profundar na perspectiva histórica-evolutiva da segregación e exclusión”, “visibilizar e dignificar o traballo das mulleres” e “adquirir unha maior conciencia sobre as desigualdades”.

Gráfico 1. Valoración do alumnado sobre as contribucións da realización da actividade con perspectiva de xénero (%).



Polo que se refire á metodoloxía de traballo en grupo, as consideracións de alumnos e alumnas mostra unha maior dispersión. Aínda que valoran positivamente a realización do traballo baixo esta modalidade, como é habitual consideran relevantes os problemas xurdidos á hora de organizar, planificar e elaborar o informe final. Non obstante, sinalan como unha contribución importante que lles axudou a unha mellor comprensión da temática tratada⁴.

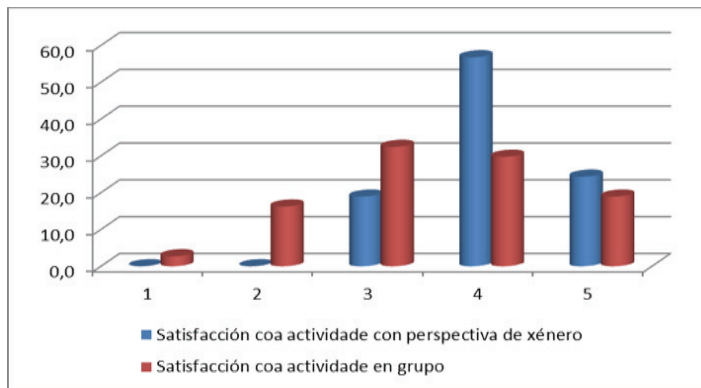
Gráfico 2. Valoración do alumnado sobre as contribucións da realización da actividade coa metodoloxía do traballo en grupo (%).



4 O traballo en equipo tamén axudou ao alumnado “a poñer en común ideas importantes sobre o tema”, “á exposición e discusión de ideoloxías contrapostas” e “a mellorar a comunicación co resto de compañeiros e compañeiras”.

Na enquisa incorporouse tamén unha pregunta relativa á satisfacción do alumnado coa realización da actividade. Esta información recóllese no gráfico 3 e permite observar que a súa satisfacción coa introdución da perspectiva de xénero foi elevada (as valoracións concéntranse nas máximas puntuacións). Aínda que alumnos e alumnas se mostran menos satisfeitos/as coa modalidade do traballo en grupo, os resultados son igualmente positivos dado que máis do 80 por cento outórgalle unha cualificación igual ou superior a 3.

Gráfico 3. Satisfacción alcanzada polo alumnado coa realización da actividade con perspectiva de xénero e coa metodoloxía de traballo en grupo (%).



Conclusiones

A experiencia de inclusión da perspectiva de xénero nunha actividade práctica realizada na docencia interactiva de *Historia Económica da España Contemporánea* resultou altamente satisfactoria, tanto polos coñecementos adquiridos como polo grao de implicación do alumnado. Coa metodoloxía empregada conseguiuase potenciar, de forma conxunta, unha serie de competencias recollidas na guía docente da materia como a participación no traballo en equipo, a elaboración e presentación oral e escrita de informes e a capacitación para interpretar de forma crítica información documental e estatística. Ademais contribuíu, de forma máis específica, a unha maior visibilización das desigualdades existentes no ámbito laboral entre homes e mulleres.

En definitiva, os resultados da experiencia supoñen un gran aliciente para seguir ampliando a introdución da perspectiva de xénero a outras temáticas da materia. Consideramos que esta é a única forma de conseguir a plena comprensión dos contidos incluídos na programación docente referidos á historia contemporánea de España.

Bibliografía

Aguado, Ana Mª et al. (1994): *Textos para la historia de las Mujeres en España*, Cátedra, Madrid.

Asián, Rosario; Cabeza, Francisca; Rodríguez, Vicente (2015): "Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), pp. 35-54.

Borderías, Cristina (ed.) (2008): *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, Icaria, Barcelona.

Borderías, Cristina; Carrasco, Cristina; Alemany, Carmen (comp.) (1994): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Crítica, Barcelona.

Carreras, Albert; Tafunell, Xavier (comp.) (2005): *Estadísticas Históricas de España. Siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, Bilbao.

Donoso-Vázquez, T; Montané, A; Pessoa, M. E. (2014): "Género y calidad en Educación Superior", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 157-171.

Foretti, Susana; Tejero, Graciela; Díaz, Paula (2002): "El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?", *La Aljaba*, 2ª época, VII, pp. 171-186. <http://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf> (Consultado o 21 de abril de 2016).

Freire Esparís, Mª Pilar (2009): "Emigración y feminización de las explotaciones agrarias familiares", en Liñares Giraut, X. Amancio (coordinador): *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratoria españolas*, Grupo España Exterior, Vigo, pp.143-162.

Freire Esparís, Mª Pilar (2015): "Unha contribución á visibilización do traballo das mulleres nas explotacións agrarias familiares. Galicia, 1880-1930", en González Penín, Anabel; López Díaz, Ana Jesús; Aguayo Lorenzo, Eva (editoras): *III Xornada Universitaria Galega en Xénero. Trazos de xénero no século XXI*, Universidade de Vigo, pp. 69-77.

Muñoz Abeledo, Luisa (2010): *Género, trabajo y niveles de vida en la industria conservera de Galicia, 1870-1970*, Icaria, Barcelona.

Pérez-Fuentes, Pilar (2004): *Ganadores de Pan y Amas de Casa*. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Rodríguez Galdo, M^a Xosé (coord.) (1999): *Textos para a historia das mulleres en Galicia*, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Figuras femeninas en el álbum ilustrado: reflexión crítica para el alumnado de los grados de Educación

Vila Carneiro, Zaida
Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas
Universidad de La Rioja
zaida.vila@unirioja.es

Faya Cerqueiro, Fátima
Departamento de Filología Moderna
Universidad de Castilla-La Mancha
Fatima.Faya@uclm.es

Resumen

Las figuras femeninas son prácticamente ineludibles en cualquier obra literaria, y su papel cobra especial relevancia en aquellos textos dirigidos a un público infantil. Con el objeto de analizar la función que tienen estos personajes en las LIJ, se examinan una serie de álbumes ilustrados, confeccionados entre finales del siglo XX y principios del XXI. La selección del corpus está pensada para provocar la reflexión en el estudiantado de los grados de Educación Infantil y Primaria sobre los roles de género y, a su vez, darles a conocer la amplia variedad de obras que pueden llevar al aula en su futuro docente.

Palabras clave

Álbum ilustrado, roles de género, Educación Infantil, Educación Primaria, literatura infantil

Introducción

En los cuentos siempre hay personajes recurrentes; en el caso de los femeninos suelen ser figuras que pertenecen a una familia tradicional, si bien es preciso señalar que de manera relativamente reciente este panorama está cambiando y ya se

incorporan a la literatura infantil estructuras familiares no convencionales¹ (cf. Oltra Albiach 2011). Asimismo, y siguiendo con la premisa de que la realidad literaria va de la mano de la realidad social, cada vez son más los textos que nos presentan a figuras femeninas cuyo rol se aleja del que desempeñaban en los cuentos tradicionales. De este modo, surgen iniciativas como las de la colección “Érase dos veces”, que ofrece otra versión de los clásicos, sobre todo de los recogidos por la factoría Disney, en la que las protagonistas se rebelan contra los roles establecidos, o “Un cuento propio”, que ficciona las vidas reales de mujeres representativas en diferentes culturas (cf. Borraz 2016).

Aunque en nuestras clases defendemos el propósito de llevar al aula los diferentes géneros literarios de manera equilibrada², en el presente estudio nos centraremos, por cuestiones de espacio, solo en el álbum ilustrado³ y, en concreto, analizaremos cómo son retratadas las figuras femeninas en él. Acompañaremos este análisis de una propuesta de actividades para llevar al aula de los grados de Infantil y Primaria.

Los objetivos de la propuesta que se ofrece son (i) que el alumnado tome conciencia del cambio de roles que ha habido para poder trazar de manera cronológica una evolución desde la literatura tradicional hasta la más reciente, y (ii) que tenga las herramientas necesarias para realizar un análisis exhaustivo de la figura de la mujer en obras de LIJ actuales para que, en un futuro, ya como docentes, puedan llevarlas al aula de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria. Con esta finalidad, se ha procedido a la selección de un corpus de obras de literatura infantil de finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Descripción del corpus

Se examinarán nueve álbumes ilustrados. En primer lugar, cabe destacar una selección de obras de Adela Turin, ilustradas por Nella Bosnia, bajo los títulos *Una fortunata catastrofe* (1975), *Arturo e Clementina* (1976), *La vera storia dei bonobo con gli occhiali* (1976) y *Rosaconfetto* (1976). Dichas obras forman parte de la colección “Dalla parte delle bambine” (A favor de las niñas) y se encuentran entre las primeras

1 En este sentido, la primera obra de temática lésbica en literatura infantil data de 1989 y se titula *Heather Has Two Mommies*. También son interesantes iniciativas como la de Mar Cerdà y su *Familiario* (2014).

2 No nos detendremos aquí en el poco peso que poesía y teatro tienen, lamentablemente, en las guías docentes y en los libros de texto de los distintos niveles educativos. La concepción heredada de que estos son géneros de menor importancia en comparación con la narrativa queremos combatirla también desde nuestras clases, por lo que la propuesta que ofrecemos en esta publicación se haría extensiva también a ellos, a través de otras actividades.

3 Acerca del concepto de álbum ilustrado, puede consultarse Senís Fernández (2014).

que abordaron el tema de la ruptura de roles tradicionales en la literatura infantil⁴. Este planteamiento trajo consigo cierta polémica pues, como señala Pena Presas (2015), fue considerado extremista y creador de estereotipos masculinos peyorativos⁵. Estos cuentos han sido traducidos a múltiples lenguas y, en los últimos años, la editorial Kalandrika ha publicado estas cuatro obras en las lenguas oficiales de la Península Ibérica, lo que nos permitiría hacer uso de versiones en diferentes idiomas en el aula.

Asimismo, hemos incluido en nuestro corpus alguna obra reciente en español como *El viaje de mamá* (2016)⁶, de la argentina Mariana Ruiz Johnson, *María* (2014)⁷, con texto de Eva Mejuto e ilustraciones de Mafalda Milhões, y varias obras en inglés que también han visto la luz en los últimos años, como *Jack and the Flumflum Tree* (2011), de Julia Donaldson, más conocida por *The Gruffalo*, e ilustrada por David Roberts, y *How to Hide a Lion* (2012), de Helen Stephens con ilustraciones de Axel Scheffler. Igualmente, contaremos con el álbum ilustrado *Petra* de Helga Bansch, editado en diferentes lenguas, entre ellas español (2007) e inglés (2009), por lo que ambas versiones podrían ser utilizadas.

Algunas obras han sido seleccionadas por haber sido pioneras en el tratamiento de los roles de género en la literatura infantil, como las de Turin y Bosnia, mientras que otras se han elegido por los diferentes papeles que juegan las figuras femeninas, principalmente como madres y abuelas. De este modo, cada una de las obras escogidas nos permite centrarnos en un aspecto concreto relacionado con la función de la mujer, otras permiten una comparación con obras anteriores y otras nos sirven para trazar una evolución en la literatura infantil.

Figuras femeninas

En el corpus analizado, la presencia de protagonistas animales es predominante (solamente *María*, *Jack and the Flumflum Tree* y *How to Hide a Lion* ofrecen personajes humanos), circunstancia habitual en las obras destinadas al público infantil, en especial a los niños y las niñas menores de tres años, de acuerdo con la clasificación que

4 La preocupación de Adela Turin acerca de estas cuestiones es palpable también desde un punto de vista teórico (cf. Turin 1995).

5 "Este radicalismo propició que mesmo sectores implicados na coeducación considerasen estas ficcións como literatura de segunda pola súa grande carga ideolóxica" (Pena Presas, 2015: 370).

6 Disponible también en gallego, catalán, portugués e italiano.

7 La obra original es en gallego, si bien se publicó simultáneamente como *Maruxa* en esta lengua y portugués, y en español, como *María*.

establece Cerrillo (2007: 105), siguiendo a Piaget. Analizaremos las figuras femeninas en dos bloques, por un lado, se examinarán las protagonistas que en estas obras aparecen vinculadas a una pareja y, por el otro, veremos cómo se presentan aquellas que hallamos en álbumes cuyo argumento no gira alrededor de esta perspectiva de índole más amorosa o de convivencia. Así pues, pertenecen al primer bloque las obras *La vera storia dei bonobo con gli occhiali*, *Arturo e Clementina*, *Una fortunata catastrofe*, *Petra*, *María*, *El viaje de mamá* y *How to Hide a Lion*.

Una fortunata catastrofe retrata, ya desde su primera página, a una familia numerosa de ratones en las que padre y madre representan los roles tradicionales: ella, la señora Fiorentina, es resignada, modesta y dócil, limpia, hace la comida y cuida de todos sus descendientes, mientras que él es retratado como el miembro familiar importante que, aunque no tiene un trabajo precisamente duro, recibe la admiración y la cuidadosa atención de todos y todas. La catástrofe a la que alude el título es una inundación que tiene lugar mientras el cabeza de familia no está en casa. En ese momento, Fiorentina asume un rol activo, pasa a ser heroína y aventurera, circunstancia que su marido procesa, parece que sin dificultad, ante las muestras de felicidad de su familia con la nueva situación, por lo que empieza a ocuparse de tareas anteriormente vinculadas a la figura materna, como hacer la comida.

Arturo e Clementina es una obra con una carga metafórica importante⁸ que presenta a una tortuga hembra que se casa con el que cree que es el hombre de sus sueños. Durante su matrimonio, Arturo la minusvalora de manera continua y ella se resigna al considerar que él es más inteligente, por lo que cree que tiene razón cada vez que la trata mal. Un día de primavera, cansada de quedarse en casa esperando por su esposo, se escapa a escondidas para dar una vuelta. La felicidad que este paseo le brinda hace que se convierta en costumbre y empiece a ignorar las continuas críticas de Arturo, lo que desemboca en la decisión de abandonar al animal que la hacía tan infeliz. A pesar de este abandono, la tortuga macho no cambia y considera a Clementina una ingrata.

En la misma línea que esta última está *La vera storia dei bonobo con gli occhiali*, donde Turin y Bosnia cuentan la historia de un grupo de monos, los bonobos, que se dedican a disfrutar mientras las bonobas son las que trabajan, consiguen comida y crían a la prole. Un grupo de bonobos se va de viaje y vuelve con maletas llenas de gafas, que van repartiendo entre los machos capaces de aprender cuatro palabras en inglés. Cuando las bonobas se prueban las gafas, reciben críticas y burlas, lo que

8 Basta ojear las ilustraciones para percibir cómo la carga física que soporta Clementina se traduce en una saturación mental.

se convierte en el detonante para que vayan a vivir a otro lugar y abandonen a los bonobos. Cuando los machos se ven obligados a buscar comida deciden ir tras las bonobas y les piden que les dejen vivir con ellas.

Un mensaje más positivo nos muestra *El viaje de mamá*, que nos ofrece una visión realista de la mujer actual (una elefanta en este caso), que viaja, se ausenta varios días por trabajo, cuenta con una pareja con la que comparte la crianza del hijo que tienen en común y que, como se transmite a través de las imágenes, tiene una profesión de cierto éxito y maneja las nuevas tecnologías.

Por su parte, *María* narra el diálogo en versos hexasílabos entre María y Benito, una pareja de ancianos. En un relato lleno de ironía, ella decide rebelarse contra su rol en las tareas domésticas y, cuando Benito le pide que haga pan, María le va sugiriendo que consiga los ingredientes de uno en uno, aunque cuando finalmente él los consigue ella se va a dormir. De este modo, logra darle una lección para que compartan tanto las obligaciones como el ocio. La figura de esta entrañable mujer no se limita a las tareas del hogar, ya que las ilustraciones la muestran también en situaciones de tipo intelectual, leyendo libros o con un ordenador.

En *How to Hide a Lion* una niña encuentra a un león y lo acoge en su casa, intentando ocultarlo de su madre y de su padre. A lo largo del álbum se percibe, nuevamente a través de las imágenes, como la figura materna y la paterna comparten por igual las tareas del cuidado de la hija, así como los momentos de descanso y diversión.

Otra lección distinta, relacionada con los cánones de belleza femeninos establecidos, nos la brinda, en este caso, *Petra*, una elefanta que quiere ser esbelta. Visita a otros animales elegantes y musculados para saber qué hacen para estar así, pero a Petra no le funciona, por lo que decide buscar a alguien que la ayude en compañía de su amigo el loro Enrico (*Henry Parrot*). Cuando conoce al elefante Fortunato (*Fortunate Trulate*), Petra se siente tan feliz que olvida lo que estaba buscando y se acepta tal y como es.

En el segundo bloque, se encuentran *Rosaconfetto* y *Jack and the Flumflum Tree*. En la primera, el personaje principal es una elefanta atrapada en un mundo preestablecido en el que los elefantes son grises y viven en libertad, disfrutando de los placeres de la vida, mientras que las elefantas, reclusas, comen flores poco sabrosas con la finalidad de conseguir una piel rosa y suave y unos ojos brillantes, características físicas que van asociadas al logro de un matrimonio. Pasqualina (Margarita en la traducción española), nuestra protagonista, no cambia de color, lo cual entristece a

su madre e irrita a su padre. Tras varios intentos de contentarlos, finalmente estos pierden la esperanza de que su hija sea “normal”, lo que le da a la elefanta el valor para liberarse de la presión social y disfrutar de la vida, al igual que los elefantes. Las demás figuras femeninas pasan por diversos estados de ánimo al ver que Pasqualina hace lo que desea y, al quinto día, siguen su ejemplo, desprendiéndose de sus complementos rosas y abandonando el recinto en el que se hallaban confinadas. Nuestra protagonista consigue, así, cambiar la historia de su pueblo.

Otra figura femenina interesante es la abuela que aparece en *Jack and the Flumflum Tree*, cuya inteligencia está presente a lo largo del álbum, ya que ayudará a su nieto, con sus sabias elecciones, a encontrar el árbol del FlumFlum en una emocionante aventura junto a su amiga Rose y su amigo Stu.

Propuesta de actividades

El corpus literario que hemos analizado en este trabajo ofrece múltiples posibilidades didácticas para trabajar con los alumnos y las alumnas de los grados de Educación. Por razones de espacio, aquí solo esbozaremos algunas actividades que consideramos especialmente rentables y significativas en este contexto de enseñanza-aprendizaje.

Una de nuestras propuestas es la de solicitar al alumnado que elabore un listado de las cualidades que definen a los personajes femeninos de al menos tres de las obras seleccionadas y que haga lo mismo con personajes de cuentos tradicionales. Esta tarea servirá para que, de un modo objetivo, establezcan cuáles son las virtudes que la literatura infantil tradicional promulga: belleza, bondad, etc., frente a lo que algunas de las obras más recientes aquí sugeridas destacan: inteligencia, ingenio, ironía, valentía, etc. Este ejercicio puede ser utilizado en lengua inglesa con un doble objetivo lingüístico: para enriquecer el léxico del alumnado y para que este reflexione sobre la enseñanza de adjetivos y nombres abstractos en la etapa de educación infantil.

En otra de estas tareas se le pide al estudiantado que establezca una comparación entre los roles que desempeñan los padres en *The Tiger Who Came to Tea* (1968) y la más reciente *How to Hide a Lion* (2012). En los dos casos se trata de álbumes ilustrados dirigidos a un público infantil y la temática de ambas obras aborda las inusuales situaciones que ocurren cuando una niña acoge en su casa a un animal salvaje⁹. Además de los fragmentos de texto en los que intervienen o hay referencias explícitas a la madre y el padre, la imagen juega un papel fundamental para carac-

9 La similitud entre estos cuentos se ve reflejada en una referencia intertextual cuando la protagonista de *How to Hide a Lion* le lee al león su cuento favorito, sobre un tigre que fue a tomar té.

terizarlos. Así, en *The Tiger Who Came to Tea*, la madre está en casa con la niña y realiza diferentes tareas domésticas, mientras que el padre llega más tarde con su maletín. Por el contrario, en *How to Hide a Lion*, ambos padres desempeñan un rol similar y no se establecen diferencias de género ni en el texto ni en las imágenes, que muestran a los dos progenitores como responsables por igual de la familia. Por tanto, alumnos y alumnas deben reflexionar sobre los prejuicios en la literatura infantil y hasta qué punto la selección de obras clásicas para sus aulas puede transmitir un sesgo en las funciones que madres y padres protagonizan en la sociedad.

En *Jack and the Flumflum Tree* el personaje de la abuela del protagonista, a pesar de estar enferma, muestra una gran habilidad para proporcionarles a Jack y su pandilla todo tipo de material útil en su viaje. Este personaje puede ser comparado con otra famosa abuela de cuento, la abuelita de Caperucita, que también está enferma, pero que no muestra ninguna característica positiva ni ningún rasgo identificador más allá de su enfermedad. Asimismo, consideramos que podría ser interesante que esta comparación se completase con la caracterización física y psíquica de la protagonista de *María*, a pesar de que no se nos dice en ningún momento que sea abuela, creemos que, al tratarse de personajes de edad similar, el parangón puede resultar interesante.

Finalmente, para cubrir todos los objetivos principales por los cuales queremos llevar esta literatura al aula, pediremos a alumnos y alumnas que definan la relación que mantienen Arturo y Clementina y que señalen los pros y los contras de la misma. Con el objetivo de actualizar esta obra (recordemos que data de los años 70), les solicitaremos también que busquen una noticia de prensa reciente que crean que pueda relacionarse con el argumento. En una posterior puesta en común se analizarán las concomitancias entre la obra y las diferentes noticias aportadas por el estudiantado como un modo de concienciar sobre la violencia de género, de ayudar a identificar cuando esta empieza a fraguarse y de mostrar tanto a personas adultas como a niños y niñas que los maltratadores no cambian y que siempre hay esperanza para las maltratadas.

Conclusiones

En conclusión, en el presente trabajo hemos examinado una serie de álbumes ilustrados significativos que ofrecen unas protagonistas femeninas distintas a las que nos brindan los cuentos tradicionales. Nuestro objetivo principal es llevarlos al aula de los grados de Educación Infantil y Primaria para, por un lado, dar a conocer a nuestro estudiantado literatura infantil reciente que educa en valores tan importantes como la igualdad de género y, por otro, lograr que valoren la selección del material que pueden utilizar con sus futuros alumnos y alumnas.

Las actividades que se han propuesto son variadas y cubren diversas problemáticas dentro de la misma temática: la cuestión de la belleza femenina, la repartición de las tareas del hogar, la violencia de género... Todas han sido planteadas con la misma finalidad: concienciar acerca de la importancia de trabajar estas cuestiones en el aula desde la primera infancia.

De este modo, invirtiendo y neutralizando los roles que figuran en los cuentos tradicionales que el estudiantado tiene interiorizados desde la infancia, se logrará una sensibilización necesaria para que, en un futuro, nuestro alumnado transmita estos valores a los niños y a las niñas de Educación Infantil y Primaria.

Bibliografía

Bansch, Helga (2007): *Petra*, OQO Editora, Pontevedra.

Borraz, Marta. (2016): "Érase una princesa a la que no tenía que rescatar un príncipe", *El Diario*, 09/04/2016.

Cerdá, Mar (2014): *Familiario*, Comanegra, Barcelona.

Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Octaedro, Barcelona.

Donaldson, Julia y David Roberts (2011): *Jack and the Flumfum Tree*, McMillan, London.

Kerr, Judith (1968): *The Tiger Who Came to Tea*, William Collins & Sons, Glasgow.

Mejuto, Eva y Mafalda Milhões (2014): *María*. Pontevedra, OQO Editora.

Newman, Lesléa (1989): *Heather Has Two Mommies*, Alyson Books, New York.

Oltra Albiach, Miquel A. (2011): "Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil", en M^a Pilar Nuñez y José Rienda (coords.): *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, SEDLL, Granada, (60-69).

Pena Presas, Montserrat (2015): "Identidades femininas e educación literaria: análise crítica das coleccións coeducativas para a infancia e a mocidade", *Madrygal: Revista de Estudos Gallegos*, Vol. 18, Núm. Especial (367-375).

Ruiz Johnson, Mariana (2016): *El viaje de mamá*, Kalandraka, Pontevedra.

Senís Fernández, Juan (2014): “El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género: el caso de Mamá, de Mariana Ruiz Johnson”, *Dossiers Feministes*, Vol. 19 (115 - 133).

Stephens, Helen y Axel Scheffler (2012): *How to Hide a Lion*, Alison Green Books, London.

Turin, Adela (1995): *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, horas y HORAS, Madrid.

Turin, Adela y Nella Bosnia (1975): *Una fortunata catastrofe*, Contact Studio, Milano.

Turin, Adela y Nella Bosnia (1976): *Arturo e Clementina*, Contact Studio, Milano.

Turin, Adela y Nella Bosnia (1976): *La vera storia dei bonobo con gli occhiali*, Contact Studio, Milano.

Turin, Adela y Nella Bosnia (1976): *Rosaconfetto*, Contact Studio, Milano.

Introducción de la perspectiva de género en la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación

Mosteiro García, M^a Josefa

Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación

Universidade de Santiago de Compostela

pepa.mosteiro@usc.es

Porto Castro, Ana M^a

Departamento Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación

Universidade de Santiago de Compostela

anamaria.porto@usc.es

Castro Pais, M^a Dolores

Departamento Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación

Universidade de Santiago de Compostela

dolores.castro@acsug.es

Resumen

La introducción de la perspectiva de género en la docencia y en la investigación debe constituir una de las principales apuestas de la universidad. En este proceso, el papel del profesorado es fundamental pues a través de su interacción con el alumnado puede reproducir y perpetuar las desigualdades o, por el contrario, proponer acciones dirigidas a su erradicación y al logro de una igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de implementación de la perspectiva de género en la materia "Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación" de primer curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Concretamente, se trata de un trabajo colaborativo, en grupo, como tarea final de la materia, en el que el alumnado evalúa si en una investigación educativa previamente seleccionada, están presentes un conjunto de indicadores que permiten

reconocer/identificar la incorporación de la perspectiva de género en el diseño, desarrollo, ejecución y difusión de la misma.

Palabras clave

Género, perspectiva de género, docencia, investigación

Introducción

La incorporación de la perspectiva de género en la educación superior responde a una exigencia legal, además de constituir una cuestión de sensibilización social, ya que toda institución educativa no sólo tiene la responsabilidad de desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para poder ejercer una profesión, sino también la de formar personas críticas, libres y responsables que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Las leyes de igualdad, tanto estatales como autonómicas (*Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; Decreto legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad*), aluden a la inclusión y fomento de la formación, docencia e investigación en igualdad de género en las Universidades a través de la adopción de medidas diversas: inclusión en los planes de estudio en los que proceda de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; creación de postgrados específicos; realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia y creación de cátedras sobre cuestiones de género.

En el marco legislativo universitario destacan, por un lado, las referencias a la incorporación de la perspectiva de género contempladas en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*. Esta ley incluye la igualdad de mujeres y hombres entre los valores a los que tiene que contribuir la formación universitaria e impulsa la respuesta de las universidades a ese reto a través del establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación; el incremento de la participación de las mujeres en los grupos de investigación así como la creación de programas específicos sobre igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

Por otro lado, el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñan-*

zas universitarias oficiales, en su exposición de motivos, el artículo 3.5. señala que, entre los principios generales que inspiran el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos”.

Asimismo, el *Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*, que define los criterios y directrices aplicables en el proceso de evaluación, se indica que “los objetivos generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.....” y que “en los planes de estudios en que proceda se deberán incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres...”.

Hay que destacar también la *Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema Universitario de Galicia*, en cuyo artículo 2 se propone, entre los objetivos y fines del Sistema Universitario de Galicia: “El fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad, la solidaridad, la igualdad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedade democrática. Se prestará especial atención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres así como a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”.

En la Universidad de Santiago de Compostela, el *Decreto 14/2014, de 30 de enero*, por el que se aprueban sus Estatutos establece que la Universidad llevará a cabo una decidida defensa de la igualdad entre mujeres y hombres con la promoción de su participación igualitaria en la toma de decisiones, además de obligar a que en sus actuaciones se garantice la aplicación del principio de igualdad de género.

Asimismo, en el *II Plan Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre mulleres e homes* da USC se recoge que la inclusión de la perspectiva de género en la investigación y en la docencia implica diseñar medidas que busquen el equilibrio en la visibilidad y en el trabajo de las mujeres científicas en relación a los hombres y de poner en valor la producción científica con perspectiva de género. Además, introduce una modificación en el discurso de la igualdad y del género al pretender que, en cualquier actividad de carácter científico o académico, será preciso argumentar y justificar cual es la consideración de la igualdad y del género, como una parte de la agenda en una Universidad que aplica los criterios de excelencia.

El área 2 de este Plan, referida a la formación, docencia e investigación, incluye, entre otras, las siguientes acciones: el asesoramiento en la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de investigación; la elaboración de indicadores para la incorporación de la perspectiva de género en los materiales docentes de las distintas titulaciones; la realización de un catálogo de grupos de investigación en género; la convocatoria de premios a la introducción de la perspectiva de género; la oferta de acciones formativas en género en el Programa de Formación e Innovación Docente y en el Plan de Formación de PAS,...

En este proceso, el papel de las y los docentes en la introducción de la perspectiva de género en la docencia y la investigación es fundamental, pues “el profesorado no sólo es un mero transmisor de conocimientos, sino también juega un papel importante en la producción, reproducción y transmisión de mensajes culturales. A través de sus interacciones y sus discursos, el profesorado puede mantener, reproducir y perpetuar desigualdades, o por el contrario, proponer acciones dirigidas a su erradicación y a una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos” (María Prat y Anne Flintoff, 2012, p.73).

Planteamiento de la propuesta

La propuesta que aquí presentamos pretende dar respuesta a la obligación que como docentes de la materia “Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación”, tenemos de incorporar la perspectiva de género en nuestra práctica diaria.

Más concretamente, planteamos dotar al alumnado de las competencias necesarias para ser capaz de llevar a cabo y/o evaluar investigaciones con perspectiva de género. En la investigación educativa siguen estando presentes estereotipos y sesgos de género que construyen como norma universal lo que son las realidades, experiencias y expectativas de un grupo de personas integrado mayoritariamente por varones. La incorporación de la perspectiva de género a la investigación es, en este sentido, fundamental; la investigación sensible al género contribuirá a mirar la realidad desde un nuevo prisma, posibilitando el diseño de nuevas cuestiones y marcos de trabajo así como la revisión crítica y la denuncia de las desigualdades entre mujeres y hombres (Carme Adán, 2006).

Título

Investigación sin Sesgo de Género

Contextualización

La implementación de esta experiencia se llevará a cabo en la materia de formación básica de primer curso del Grado de Pedagogía denominada “Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación”, de 6 créditos ECTS.

Esta disciplina tiene como principal objetivo proporcionar al alumnado las nociones fundamentales sobre la metodología de investigación en educación. Se trata de una materia fundamental en la formación de las/os pedagogas/os, ya que la investigación, entendida como una actividad reflexiva, sistemática, cuya finalidad consiste en descubrir e interpretar hechos y fenómenos educativos en un determinado contexto social, es una actividad esencial para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica de las/os profesionales de la educación.

En este sentido, aporta al alumnado los conocimientos necesarios que le capacitan para el estudio sistemático y riguroso de la realidad educativa, con el objetivo de fundamentar la toma de decisiones para el diseño de programas de formación e intervención y para llevar a cabo procesos de evaluación. Asimismo, la materia pretende dotar al alumnado de las herramientas necesarias para un mayor conocimiento de la terminología básica de la investigación en educación, los principales enfoques epistemológicos y metodológicos y para poder llevar a cabo investigaciones en el ámbito educativo formal y no formal

Objetivos:

Los objetivos que perseguimos con esta experiencia son los siguientes:

- Conocer cómo integrar la perspectiva de género en el diseño de una investigación educativa.
- Evaluar desde la perspectiva de género investigaciones ya realizadas.
- Impulsar la actividad investigadora orientada a la identificación y resolución de los problemas de género.

Personas destinatarias

Las personas destinatarias de la actividad son las y los estudiantes de 1º curso de la materia “Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación” del Grado de Pedagogía.

Desarrollo de la actividad

La actividad propuesta se corresponde con la actividad final de la materia, a partir de la cual el alumnado mostrará las competencias adquiridas a lo largo del curso sobre investigación en educación.

La actividad consistirá en la evaluación de una investigación educativa publicada en una revista científica de educación facilitada por las profesoras. El alumnado deberá identificar en la misma la presencia de un conjunto de indicadores que revelan la incorporación de la perspectiva de género en su diseño, desarrollo, ejecución y difusión.

Los indicadores (Ver tabla 1), que tomará el alumnado como referencia para realizar la evaluación, elaborados ad hoc para esta tarea, son los siguientes: composición del equipo de investigación que presenta la investigación; fundamentación teórica; problema de investigación; objetivos/hipótesis; diseño de la investigación; población y muestra objeto de estudio; variables y categorías de análisis; técnicas y procedimientos de recogida de información; análisis de la información; resultados y conclusiones; referencias bibliográficas.

Tabla 1. Indicadores de evaluación de la investigación desde la perspectiva de género

Equipo Investigación	Experiencia en género
	Interdisciplinar
	Presencia de mujeres (Total o parcial)
Fundamentación teórica	Inclusión desigualdades de género en la temática
	Inclusión de referencias bibliográficas sobre género
	Uso de nombres de pila completos en las referencias
	Lenguaje escrito y visual no sexista
	Utilización correcta de los términos sexo y género
Problema	Análisis desde la perspectiva de género
	Original y relevante
	Novedoso
	Reformulación de problemas clásicos
	Ruptura con dinámicas sexistas

Tabla 1. Indicadores de evaluación de la investigación desde la perspectiva de género (Cont.)

Objetivos/Hipótesis	Abordan desigualdades de género
	Específicos para cada sexo
	Sensibles al género
Diseño	Innovador
	Utilización de métodos cuantitativos y/o cualitativos
Población y Muestra	Desagregada por sexo
	Seleccionada en base a otras variables sensibles al género
	Adecuada representación de mujeres y de hombres
	Estratificación de la muestra según sexo y otras variables de género
Variables y categorías de Análisis	Uso de la variable sexo como variable clave
	Uso del género como categoría de análisis
	Uso de categorías relevantes al género (roles, normas sociales, procesos de identidad, etc.)
Recogida de Información	Técnicas e instrumentos y procedimientos sin sesgos de género
	Combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas
Análisis de la información	Específicos para cada sexo
	Comparados
	Género como categoría analítica e interpretativa
Resultados/ Conclusiones	Desagregados por sexo
	Reflejan la interacción sexo/género con otras variables relevantes al estudio
	Impacto y aplicabilidad desde la perspectiva de género
Referencias bibliográficas	Inclusión de referencias bibliográficas sobre género
	Uso de nombres de pila completos en las referencias

Metodología

La metodología utilizada en el desarrollo de la actividad será vivencial, caracterizada por partir de situaciones reales y constructivista, a través del fomento del pensamiento crítico y la busca activa de información. Para el desarrollo de esta metodología los grupos de trabajo (máximo tres personas) tendrán, en la medida de lo posible, un carácter mixto, fomentando así la participación igualitaria de alumnas y alumnos.

Temporalización

La actividad se realizará en las tres últimas sesiones interactivas de la materia, una vez abordados los contenidos y trabajadas las competencias básicas de la misma.

Evaluación

La actividad tendrá un peso del 30% del total de los aspectos de evaluados en la materia. Se recogerán datos sobre la valoración de las/os propias/os alumnas/os sobre la actividad realizada y de su rendimiento en el aprendizaje, atendiendo al grado de cumplimiento de los objetivos previstos y el dominio de competencias, por medio de una escala de valoración, elaborada ad hoc, de nueve ítems, con respuestas codificadas de 1 (nada) a 5 (mucho).

Conclusiones

Con esta propuesta tratamos de hacer patente la necesidad de que en los contenidos, objetivos y competencias de las disciplinas universitarias se haga referencia a la perspectiva de género. Esto supone, como docentes, un proceso de reflexión acerca del conjunto de elementos en torno a los cuales se diseña el proceso de aprendizaje, para poder identificar y omitir la presencia de posibles sesgos de género en la materia en la que situamos la experiencia. Incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria es fundamental para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades pues, de este modo, se contribuye a que el alumnado no solo entienda el mundo a partir de los valores de la igualdad y la diferencia sino que también adquiera las competencias que le ayuden a entender y abordar las problemáticas sexistas presentes en nuestra sociedad en general y ,en particular, en su entorno más inmediato.

No es suficiente la existencia de un marco legal que favorezca la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria; es también imprescindible un compromiso individual, profesional y organizacional para que la aplicación del proceso integrado de género se materialice en hechos o actos visibles. Ello requiere, además de la formación específica del personal académico, la dotación de recursos y la oportunidad de visibilizar el trabajo ya realizado por otros/as compañeros/as que llevan incluyendo la perspectiva de género en su actividad docente e investigadora.

Bibliografía

Adán Villamarín, Carme (2006): *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*, La Coruña, Spiralía Ensayo.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2008): *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*, Madrid, ANECA.

Caprile, María (Coord.) (2012): *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*, Madrid, Fundación CIREM.

Decreto legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. DOG núm. 32, de 17 de febrero de 2015.

Decreto 14/2014, de 30 de enero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela. DOG núm 29, de 12 de febrero de 2014.

García Calvente, M^a del Mar (Coord.) (2010): *Guía para incorporar la perspectiva de género a la investigación en salud*, Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública, Consejería de Salud.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica /2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007.

Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema Universitario de Galicia. DOG núm 125, de 3 de julio de 2013.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). Manual El género en la investigación, Madrid, Ministerio de Ciencia e Innovación.

Prat Grau, María y Flintoff, Anne (2012): "Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física". *REIFOP*, Vol. 15, n.º.3, pp.69-83.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010.

Universidade de Santiago de Compostela (2013): *II Plan Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre mulleres e homes da USC 2014-2018*, http://www.usc.es/export/sites/default/es/servizos/oix/descargas/II_PEIOMH.pdf (Consultado 15/04/2016).

La perspectiva de género en los grados en Educación Infantil y Primaria del Sistema Universitario de Galicia

Castro Pais, M^a Dolores
Universidade de Santiago de Compostela
dolores.castro@acsug.es

Mosteiro García, M^a Josefa
Universidade de Santiago de Compostela
pepa.mosteiro@usc.es

Vázquez Ramil, Raquel
Escuela de Magisterio CEU-Universidad de Vigo
raquel.vazquezramil@uvigo.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria de las tres Universidades Gallegas. Para ello, se han analizado las memorias de verificación de los títulos tomando como indicadores: las referencias generales a la igualdad de género en los planes de estudio, las competencias que hacen mención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las asignaturas en las que se trabajan dichas competencias en el plan de estudios atendiendo a su número, carácter y representatividad.

Palabras clave

Género, igualdad, planes de estudio, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria

Introducción

Las directrices del Gobierno Español, en el momento de la reforma universitaria de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incluyen la necesidad de que las universidades integren los principios de igualdad género en el diseño de los nuevos títulos de grado. Así se recoge en el marco legislativo que regula las enseñanzas universitarias.

En el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio*, que modifica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su exposición de motivos, el artículo 3.5. señala que, entre los principios generales que inspiran el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos”.

Asimismo, el *Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*, que define los criterios y directrices aplicables en el proceso de evaluación, indica que “los objetivos generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.....” y que “en los planes de estudios en que proceda se deberán incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres...”.

En la Orden ECI/3854/2007 y la Orden ECI/3857/2007, ambas de 27 de diciembre, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil y de Maestro/a en Educación Primaria, también se incluyen exigencias relacionadas con la igualdad de género.

Entre los objetivos y competencias a adquirir por el estudiantado del Grado en Educación Infantil se indica: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos” (3.1.3. Anexo I, Orden ECI/3854/2007).

Entre las competencias del alumnado del Grado en Educación Primaria destaca: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atien-

dan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (3.4. Anexo, Orden ECI/3857/2007).

En este sentido es necesario visibilizar en qué medida se están llevando a cabo las directrices señaladas por la ley en el diseño de los planes de estudio de las titulaciones que se imparten en el Sistema Universitario Gallego, más concretamente en los Grados de Educación Infantil y Primaria, grados que tienen como objetivos formativos formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo integral de niñas y niños.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es conocer en qué medida se ha incorporado la perspectiva de género en las memorias de verificación de los títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria ofertados en el Sistema Universitario de Galicia.

Metodología

Se ha llevado a cabo un análisis de contenido de las memorias verificadas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de A Coruña (UDC), Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Universidad de Vigo (UVI).

En el análisis realizado se han tomado como indicadores: las referencias generales a la igualdad de género; las competencias que hacen mención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las asignaturas en las que se trabajan dichas competencias atendiendo a su número, carácter y representatividad.

El análisis del contenido se ha realizado utilizando la herramienta de búsqueda del programa informático correspondiente al formato de las memorias de verificación (Pdf) y los términos buscados han sido: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos teniendo en cuenta los diferentes indicadores.

1. Referencias generales a la igualdad de género en los planes de estudio

En todas las memorias de verificación revisadas se incluyen referencias claras de un compromiso de la universidad con la igualdad entre mujeres y hombres.

Así pues, la Universidad de A Coruña se compromete a colaborar de forma activa en la consecución de los objetivos establecidos por la Oficina para la Igualdad de Género de su Universidad. En la Universidad de Santiago también se hace explícito en sus títulos el compromiso en la aplicación del Plan de Igualdad entre mujeres y Hombres de la Universidad, que incorpora diversas acciones en relación a la presencia de mujeres y hombres, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo.

Los títulos de la Universidad de Vigo hacen referencia a la normativa estatal para la igualdad entre mujeres y hombres (Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

2. Competencias vinculadas a cuestiones de género

En el proceso de revisión de las memorias verificadas de los Grados en Educación Infantil de las tres universidades del SUG se han analizado, tal y como se recoge en la tabla 1, un total de 36 competencias básicas o generales, 51 transversales y 199 específicas, aunque cabe destacar que algunas de estas competencias son coincidentes en las memorias de las distintas universidades.

Tabla 1. Competencias analizadas en los Grados de Educación Infantil

	UDC	USC	UVI
Básicas y Generales	12	12	12
Transversales	25	4	22
Específicas	66	66	67

Del total de 286 competencias sólo se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género las siguientes:

La competencia general:

✓ *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.*

Esta competencia se recoge en la memoria de verificación de las tres universidades del SUG. En el caso de la UDC, está vinculada a 3 asignaturas del plan de estudios, 2 de ellas de carácter obligatorio de 6 créditos y 1 asignatura optativa de 4,5 créditos. En la USC está asociada a un total de 19 asignaturas, 7 de carácter básico de 6 créditos, 11 obligatorias del mismo número de créditos y 1 asignatura optativa de 4,5 créditos. Sin embargo, esta misma competencia en el Grado de Educación Infantil de la UVI aparece vinculada a la totalidad de materias del plan de estudios.

La competencia específica:

✓ *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 interculturalista; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.*

Esta competencia está presente en la memoria de verificación del Grado en Educación Infantil de la UDC y de la UVI. En el caso de la UDC, se trabaja en 12 asignaturas del plan de estudios, 10 de ellas obligatorias de 6 créditos y 2 asignaturas optativas de 4,5 créditos cada una. En el caso de la UVIGO, esta competencia se trabaja en 8 materias que contienen la totalidad de las asignaturas obligatorias y optativas del plan de estudios.

En los Grados en Educación Primaria, tal y como se puede observar en la tabla 2, se han analizado 32 competencias básicas o generales, 47 transversales y 206 específicas.

Tabla 2. Competencias analizadas en los Grados de Educación Primaria

	UDC	USC	UVI
Básicas y Generales	8	12	12
Transversales	20	4	23
Específicas	68	69	69

Del total de 285 competencias, sólo se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género las siguientes:

La competencia general:

✓ *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*

Esta competencia se recoge en las memorias de verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Universidad de Vigo. En la USC se vincula a 25 asignaturas obligatorias de 6 créditos y a 8 optativas de 4,5 créditos. En la UVI, igual que ocurría en el Grado en Educación Infantil, esta competencia se trabaja en la totalidad de materias del plan de estudios.

La competencia específica:

✓ (...) *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 (...).*

Esta competencia está presente en la memoria del grado de la UDC y de la UVI. En la Universidad de la Coruña, aparece vinculada a 5 asignaturas del plan de estudios, de las cuales 3 son de carácter básico de 6 créditos y las otras 2 asignaturas son optativas de 4,5 créditos cada una. En la Universidad de Vigo se vincula a todas las materias obligatorias.

3. Asignaturas vinculadas a cuestiones de género

Tal y como se puede comprobar en la tabla 3, hay ocho asignaturas en las Universidades de A Coruña y Santiago que abordan referencias a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, siendo cinco de carácter obligatorio y tres optativas. En el caso de la Universidad de A Coruña se imparten un total de cuatro asignaturas, en las que el número de créditos que se dedican a trabajar estos contenidos son 12 créditos en el Grado de Educación Infantil y 10,5 en el de Primaria. En la Universidad de Santiago de Compostela, se imparten un total de cuatro asignaturas, dos en cada grado, dos optativas y dos obligatorias, a las que se dedican 21 créditos en el marco del plan de estudios.

Tabla 3. Asignaturas ofertadas relacionadas con cuestiones de género (UDC y USC)

	Denominación	Carácter	ECTS	Contenidos
UDC Educación Infantil	Valores y educación para la igualdad	Obligatoria	6	Derechos humanos y ciudadanía. La construcción de la ciudadanía a través de la educación: el papel del currículum escolar. Igualdad de oportunidades y justicia social. La coeducación como proyecto. La convivencia como reto educativo.
UDC Educación Primaria	Valores y educación para la igualdad	Optativa	4,5	Derechos humanos y ciudadanía. La construcción de la ciudadanía a través de la educación: el papel del currículum escolar. Igualdad de oportunidades y justicia social. La coeducación como proyecto. La convivencia como reto educativo.
UDC Educación Infantil y Educación Primaria	Sociología de la educación	Obligatoria	6	Conceptos básicos de sociología (...). Desigualdades sociales por razón de género, clase, etnia, cultura, identidad, etc. (...).
USC Educación Infantil y Educación Primaria	Identidad de Género y Educación	Optativa	4,5	Debate sexo-género, aspectos históricos del conocimiento del género y de las mujeres. Teorías más relevantes acerca de los procesos de construcción de las identidades de género. La constitución social de las identidades de género y la educación y socialización humana. Instancias y procesos diversos de socialización y violencia contra las mujeres.

	Denominación	Carácter	ECTS	Contenidos
USC Educación Infantil y Educación Primaria	Sociología de la Educación	Obligatoria	6	El papel de la educación en la sociedad actual y su contribución a la formación de la ciudadanía (...). Cambios en las relaciones de género e intergeneracionales (...).

En el caso de la Universidad de Vigo, debido a que las memorias de verificación del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria no se reflejan los contenidos específicos de cada una de las asignaturas no podemos conocer cuáles son las relacionadas con cuestiones de género.

Lo que sí podemos afirmar, es que existe una competencia específica vinculada a todas las materias *“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 interculturalista; discriminación e inclusión”*, que se trabajaría en la totalidad de las asignaturas de ambos planes de estudio.

Conclusiones

La reforma de los estudios universitarios en el marco del Proceso de Bolonia contempla como prioritario el principio de igualdad, reconociendo la necesidad de incorporar institucionalmente los estudios de género en los títulos de grado y posgrado, para así dar respuesta a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad que la sociedad pone en marcha (Rita Radl, Ana M^a Porto, M^a Begoña Gómez y M^a Josefa Mosteiro, 2012).

Tras el análisis de las competencias y de las asignaturas que forman parte del programa formativo de los/as futuros/as Maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria ofertados en las universidades del Sistema Universitario de Galicia, se pone de manifiesto que en la configuración de estos títulos no se visibiliza la incorporación de la perspectiva de género en términos generales.

La formación en igualdad de las nuevas generaciones y la configuración de un ámbito de conocimiento plural, abierto y que tienda a la superación de las desigualdades de género son prioridades que no pueden ser postergadas por las Universidades, de

ahí la necesidad de impulsar cambios en los planes de estudios que respondan a las exigencias legales y a los retos de la sociedad actual.

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2008): *Protocolo de Evaluación para la Verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*, Madrid, ANECA.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. (LIONDAU). (BOE núm. 289, 3 de diciembre 2003).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, 23 de marzo 2007).

Orden ECI/3854/2007 del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.

Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010.

Radl Philipp, Rita; Porto Castro, Ana M^a; Gómez Vázquez, M^a Begoña y Mosteiro García, M^a Josefa (2012): "Aspectos organizativos y curriculares del Practicum del Máster en Educación, Género e Igualdad de la Universidad de Santiago de Compostela", *Revista de Innovación Educativa*, nº 22, pp. 177-186.

A perspectiva de xénero na docencia da economía mundial

Sánchez Carreira, María del Carmen
Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
carmela.sanchez@usc.es

Varela Vázquez, Pedro
Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
pedro.varela.vazquez@usc.es

Resumo

O obxectivo deste traballo é describir e valorar unha experiencia de introdución da perspectiva de xénero na docencia universitaria da economía mundial. Dita experiencia desenvolveuse en varios cursos académicos, combinando a inclusión de contidos específicos de xénero coa introdución da perspectiva de xénero de forma transversal. Trátase dunha experiencia de innovación docente derivada de entender a ensinanza como unha actividade instrutiva, na que a formación en valores constitúe un elemento clave.

Os contidos que se imparten na materia permitiron incluír dun xeito natural a perspectiva de xénero. A experiencia foi valorada de xeito moi positivo e enriquecedor para a aprendizaxe, tanto por parte do alumnado como do profesorado.

Palabras clave

Innovación docente, perspectiva de xénero, linguaxe inclusiva, formación en valores, economía mundial

Introdución

A inclusión da perspectiva de xénero na docencia universitaria de materias que non teñen como principal obxectivo dita temática nin contidos específicos de xénero

constitúe unha experiencia de innovación docente. A súa finalidade é instruír ao alumnado dende unha perspectiva integral, proporcionando coñecementos e ofrecendo unha formación en valores. Entre ditos valores destaca a promoción da igualdade e, en concreto, a igualdade de xénero.

A experiencia de inclusión de perspectiva de xénero na docencia universitaria que aquí se presenta desenvolveuse na materia Estrutura Económica Mundial II: Desenvolvemento Económico, que se imparte no segundo curso do Grao en Economía na Universidade de Santiago de Compostela nos últimos tres cursos académicos.

A estrutura deste traballo consta de 3 apartados, ademais da introdución e a bibliografía. En primeiro lugar, contextualízase a experiencia, describindo a materia na que se aplicou a perspectiva de xénero. En segundo lugar, descríbese a experiencia de inclusión de perspectiva de xénero desenvolvida na materia. Por último, as conclusións valoran os principais resultados desa experiencia, dende a perspectiva do profesorado e do alumnado.

Contextualización da materia

Neste apartado descríbese a materia na que se aplicou a experiencia, presentando a súa inserción no plan do estudos, os seus obxectivos, os temas que inclúe e a metodoloxía utilizada.

A materia Estrutura Económica Mundial II: Desenvolvemento Económico de segundo curso do Grao en Economía ten carácter obrigatorio. Pertence ao módulo Estrutura Económica e Desenvolvemento e é continuación da materia Estrutura Económica Mundial I, que se imparte no primeiro curso. A materia pretende que o alumnado adquira a capacidade analítica necesaria para interpretar os fenómenos da economía mundial e a súa evolución dende unha perspectiva estrutural, así como enfrontarse aos novos escenarios que xurdan na economía mundial. Asemade, permite coñecer a estrutura e configuración da economía mundial actual.

A programación docente da materia está formada por nove temas, agrupados en catro bloques temáticos. O primeiro bloque aborda o desenvolvemento económico, dende unha perspectiva conceptual, teórica e de evolución histórica. Tamén se centra na análise das relacións entre desenvolvemento e subdesenvolvemento e, da realidade económica mundial actual, prestando especial atención ás características e problemas dos países menos desenvolvidos. O segundo bloque analiza a cuestión ambiental e a importancia dos recursos naturais como factores que contribúen ao

crecemento económico e ao desenvolvemento sustentable. O terceiro bloque estuda as distintas características dos sectores económicos no mundo desenvolvido e subdesenvolvido, os elementos claves na evolución dos distintos sectores e a súa influencia no desenvolvemento. O último bloque trata a análise espacial da economía mundial, destacando a heteroxeneidade existente non só entre áreas desenvolvidas e non desenvolvidas e, as desigualdades no crecemento; senón tamén a crecente diversidade no mundo non desenvolvido. Ademais, abórdanse as crises do sistema capitalista, prestando especial atención á crise actual.

A metodoloxía docente combina clases expositivas e interactivas. As clases expositivas constitúen o eixo central para o desenvolvemento do programa, se ben as explicacións do profesorado se acompañan da participación activa do alumnado, estimulada mediante preguntas e debates. O método afirmativo, tanto expositivo como demostrativo, combinarase co método de elaboración interrogativo (Sarceda, 2011). As clases interactivas permiten afondar nos conceptos e técnicas de análise desenvolvidos nos distintos temas; familiarizar ao alumnado na utilización das fontes estatísticas ou o comentario de textos; ou debater sobre temas de interese e actualidade. Asemade, utilízase a Aula Virtual como medio de apoio á docencia presencial.

Descrición da experiencia de inclusión da perspectiva de xénero

Como se pode apreciar na descrición de contidos e obxectivos, o principal conflito presente na materia Estrutura Económica Mundial II: Desenvolvemento Económico é a dicotomía Norte-Sur, países desenvolvidos-países subdesenvolvidos ou países ricos-pobres. Porén, as temáticas abordadas na materia permiten introducir dun xeito natural a perspectiva de xénero, tanto de xeito transversal como incluíndo contidos específicos de xénero (Luengo e Rodríguez, 2009).

As principais actuacións desenvolvidas para incluír a perspectiva de xénero na materia expoñeranse distinguindo tres apartados: os contidos específicos de xénero; as dinámicas xeradas na aula, tanto polo profesorado como o alumnado; e os recursos e materiais didácticos.

a) Contidos específicos de xénero

Os principais contidos de xénero incluídos na programación da materia son os seguintes:

- Nunha primeira aproximación á complexidade e diversidade da economía mundial, utilízanse como recurso de apoio mapas nos que o tamaño do país non se determina en función da súa superficie, senón do valor acadado na variable analizada. Entre outras variables, preséntanse indicadores centrados na análise de xénero, como horas de traballo doméstico de mulleres e homes; a taxa de paro feminina; os ingresos das mulleres en comparación cos dos homes, o número de mulleres directivas, analfabetas ou que fuman; o empoderamento das mulleres, a, a esperanza de vida feminina ou a taxa de mortalidade materna. De xeito complementario, analízanse indicadores como a escolarización das mulleres segundo nivel educativo, participación laboral das mulleres, número de mulleres ministras segundo o país, composición dos órganos de dirección de organismos económicos internacionais,
- O Informe de Desenvolvemento Humano, elaborado polo Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD), ademais do Índice de Desenvolvemento Humano (IDH), inclúe o Índice de Desigualdade de Xénero. Dito índice trata de reflectir a perda en desenvolvemento humano debida á desigualdade entre os logros de mulleres e homes en tres dimensións: saúde reprodutiva, empoderamento e mercado laboral. O obxectivo desta actividade é analizar as causas e consecuencias das desigualdades de xénero en saúde, educación e riqueza e coñecer a situación particular da realidade da muller nos distintos territorios. Dende o ano 2014 o informe inclúe como novo indicador o Índice de Desenvolvemento de Xénero, que é a ratio entre o IDH das mulleres e o dos homes, reflexando as disparidades nos logros do desenvolvemento humano entre homes e mulleres.
- Coméntase o texto de Chang (2012) “La lavadora ha cambiado más el mundo que Internet” nunha sesión interactiva. O argumento principal do texto é o menor carácter revolucionario das tecnoloxías da información e da comunicación, en comparación con outros avances como os electrodomésticos, tendo en conta o seu impacto económico e social. Por iso, o texto permite analizar o papel da muller no sistema económico, a súa evolución e o impacto socioeconómico dos cambios tecnolóxicos.
- Os Obxectivos do Milenio fixados para o ano 2015 contemplaban a dimensión de xénero, pois varias metas céntranse especificamente na muller, como promover a igualdade entre os sexos e o empoderamento da muller, ou reducir a mortalidade materna; e outras de xeito máis indirecto, como lograr a ensinanza primaria universal. Ademais da descrición e valoración do cumprimento de cada

obxectivo, coméntanse algunhas iniciativas consideradas de éxito nas que destaca a dimensión de xénero. Entre estas iniciativas destacan diversos proxectos que contan con financiamento do PNUD ou doutros organismos internacionais. Algúns dos exemplos utilizados son as mulleres de Nepal que crean talleres artesanais; a redución da mortalidade materna en Eritrea; as traballadoras sanitarias da comunidade e o estoxo de material familiar que permiten reducir a mortalidade infantil en Congo; as emprendedoras de Afganistán que conquistan novos mercados en actividades como artesanía e xoiería, a colleita do azafrán ou o procesamento de froitos secos, a través do proxecto de Igualdade de Xénero do PNUD; ou as redes de microfinanciamento en Chad.

b) Dinámica na aula

A perspectiva de xénero tamén se incorpora de xeito transversal na materia, a través das dinámicas xeradas na aula, tanto por parte do profesorado como do alumnado.

b.1) Profesorado

O profesorado implementa unha serie de accións dirixidas a considerar a perspectiva de xénero de xeito transversal.

- Na primeira sesión pregúntase que economistas coñecen. Aínda que a palabra economista é neutra dende a perspectiva de xénero, o alumnado non menciona mulleres. A continuación, pregúntase polas mulleres economistas que coñecen e as súas temáticas de estudo. Ao longo do curso falarase daquelas mulleres que máis contribuíron ao avance científico no eido da economía e das ciencias sociais.
- Para visibilizar á muller e ás súas contribucións, desenvólvense dúas accións principais:
 1. Adóptase como forma de citación da bibliografía o criterio de poñer o nome completo, o que permite identificar se se trata de homes ou mulleres.
 2. Destácanse contribucións relacionadas cos contidos da materia que sexan da autoría de mulleres, utilizando dito material ou ben suxerindo lecturas complementarias.
- Promover que a linguaxe utilizada na docencia da materia, tanto oral como escrita, sexa inclusiva, tomando como referencia a guía utilizada pola USC (Bermúdez e Cid, 2011). No mesmo sentido, procúrase que os exemplos e ilustracións

sexan equilibrados en relación ao xénero. Así, para ilustrar a globalización da produción, pregúntase se poden identificar onde se fabricou o seu ordenador, evitando o exemplo do coche. Igualmente, cando se fala da obsolescencia programada tamén se evita falar de moda, recorrendo ao exemplo do cambio de móbil. Nas explicacións utilízase a denominación do colectivo ou danse exemplos nos que traballa nunha actividade o xénero menos habitual.

- Pregúntanse que entende o alumnado por desenvolvemento económico e, entre as súas múltiples dimensións, como se aborda a temática da igualdade de xénero. Análizanse as consecuencias socioeconómicas derivadas das diferenzas xeográficas na igualdade de xénero, mediante as estatísticas oficiais de organismos supranacionais. Asemade, preséntanse experiencias nas que o papel das mulleres resulte fundamental no desenvolvemento das comunidades locais, como sucede por exemplo no caso dos microcréditos en India e Bangladesh. O obxectivo consiste en analizar a problemática da desigualdade de xénero e o papel das mulleres na solución de problemas endémicos como a pobreza e a fame, a escolarización ou a sustentabilidade medio ambiental.
- Realizar una actividade interactiva na que o alumnado analice a composición dos órganos de dirección de organismos económicos internacionais (como o FMI, o Banco Mundial, a ONU, a OMC, a OMS ou os departamentos económicos dos gobernos de distintos países) e o papel das mulleres e dos países menos desenvolvidos. Con esta actividade trátase de visibilizar tanto a dicotomía de xénero como a de países desenvolvidos-países menos desenvolvidos na distribución de poder nas súas distintas dimensións.
- Diseñar actividades interactivas variadas (comentario de texto, busca e interpretación de datos, traballos escritos e orais) para evitar o nesgo de xénero, tanto no desenvolvemento como na avaliación das tarefas. Asemade, a formación adopta unha perspectiva integral e permite que o alumnado poida desenvolver diversas competencias.

b.2) Alumnado

As principais actuacións desenvolvidas centradas no alumnado son as seguintes:

- Os grupos de traballo formados polo profesorado para o desenvolvemento das diferentes actividades, terán carácter mixto. Así, as dinámicas internas serán máis enriquecedoras debido ás diferentes formas de traballar e perspectivas para analizar unha problemática social.

- Analizaranse os diferentes comportamentos e destrezas de alumnos e alumnas nas distintas actividades. Deste xeito, ao igual que co deseño de actividades de distinto tipo trátase de eliminar o posible nesgo que puidese existir por razón de xénero.
- Promover entre o alumnado a citación do nome completo de autora/es, como unha forma de visibilización.
- Promover a utilización dunha linguaxe inclusiva por parte do alumnado.

c) Recursos e materiais didácticos

A presenza da muller tamén se visibiliza na utilización de bibliografía, materiais didácticos e outros recursos elaborados por mulleres ou ben centrados na temática de xénero. Só a título ilustrativo, menciónanse algúns exemplos:

Promover o uso de manuais escritos por mulleres, que nos últimos anos teñen un peso crecente nesta disciplina e que figuran como bibliografía básica.

Suxírense traballos realizados por mulleres para comentar nas clases interactivas ou como lecturas complementarias recomendadas. Como exemplos, destacan Carlota Pérez no eido do cambio estrutural e da innovación; Naomi Klein, Susan George ou Bibiana Medialdea nos temas relacionados coa crise; Gro Harlem Brundtland como impulsora do concepto de desenvolvemento sostible; Yayo Herrero no eido do ecofeminismo; Cristina Carrasco, especializada na análise do traballo doméstico e traballo feminino; ou Cecilia Castaño, que estuda a conciliación ou a relación entre TIC, sociedade da información e mulleres. Na temática ambiental utilízanse documentais de Annie Leonard ou de Cossima Dannoritzer¹.

Nas ligazóns dispoñibles na Aula Virtual, inclúense páxinas de interese dende a perspectiva de xénero. Entre elas, só a título de exemplo recoméndase a páxina web do PNUD centrada no empoderamento, ONU Mulleres ou a Guía de recursos para Grupos temáticos de xénero de UNFPA (Fondo de Poboación das Nacións Unidas).

¹ Non se inclúen as referencias a estes traballos debido á limitación de espazo. Para máis información consúltanse as Unidades Didácticas da materia Estrutura Económica Mundial II: Desenvolvemento Económico, publicadas pola Universidade de Santiago de Compostela.

Conclusións

A inclusión da dimensión de xénero en materias do ámbito social constitúe un feito novedoso, que dende a perspectiva docente significa sensibilizar sobre unha problemática socioeconómica e ofrecer unha formación máis integral e completa, ao permitir coñecer a situación socioeconómica real do conxunto da poboación. O alumnado reconece maioritariamente que non se aborda a perspectiva de xénero noutras materias da titulación.

A valoración global da experiencia de inclusión da perspectiva de xénero na materia Estrutura Económica Mundial II: Desenvolvemento Económico pode considerarse positiva, tanto polo alumnado como polo profesorado.

Tendo en conta o elevado nivel de participación do alumnado nas clases nos cursos nos que se desenvolveu esta experiencia, resultou sorprendente a máis limitada participación nos contidos específicos de xénero e, mesmo a ausencia de resposta ante as actuacións de xénero de carácter transversal utilizadas na materia. Nunha primeira interpretación, esa indiferenza ante as temáticas de xénero podería constituír un indicio de normalidade e familiaridade con esas cuestións. Mais a opinión obtida do alumnado non constata esa hipótese e leva a considerala demasiado optimista. Tamén podería deberse a un descoñecemento da realidade, xa que sistematicamente omítese e non se analiza unha parte relevante.

Por último, debe sinalarse que, en xeral, se observa claramente un patrón de comportamento diferencial entre alumnos e alumnas; con maior participación tanto na aula como a través dos foros da aula virtual por parte dos alumnos e unha maior capacidade das alumnas no desenvolvemento das actividades escritas. Asemade, atópanse diferenzas no peso que ten na nota final a avaliación continua e o exame, sendo máis favorable, a nivel xeral, a primeira para os alumnos e a segunda para as alumnas.

A valoración global desta experiencia polo alumnado, baseada nas preguntas realizadas presencialmente na aula e nunha enquisa por escrito, é positiva e, parece contribuír a unha mellora da súa formación. Ao poñer o foco nunha realidade que moitas veces queda oculta, permite visibilizala e incorporala ás reflexións. Polo tanto, realízase unha análise económica máis completa. Ademais nalgúns casos destácase a formación en valores, converténdoo en mellores persoas ou tratando máis respectuosamente ao outro xénero.

A meirande parte do alumnado considera que a materia abordou a perspectiva de xénero, identificando entre dúas e seis dimensións nas que se aplicou. A máis relevante para o alumnado parece ser a composición de grupos de traballo mixtos, seguida da utilización dunha linguaxe oral inclusiva e, do deseño de actividades interactivas de diverso tipo que eviten o nesgo de xénero. As dimensións relativas aos contidos da materia, á utilización dunha linguaxe escrita non sexista e ás dinámicas da aula, son percibidas por preto da metade do alumnado. A dimensión de selección de material elaborado por mulleres apenas é detectada.

Na valoración da inclusión da perspectiva de xénero na docencia desta materia o estudantado tende a considerar que a perspectiva de xénero se integra dun xeito moi natural na materia. Á metade do alumnado resultoulle enriquecedor para a súa formación, sendo novedoso que se abordara unha temática do seu interese. Nalgúns casos destacan que a inclusión da perspectiva de xénero mellorou a súa formación como persoas; ou contribuíu ao tratamento máis equitativo e respectuoso coas persoas do outro sexo.

Con respecto á influencia da perspectiva de xénero nos resultados académicos acadados na materia, o alumnado considera que non tivo influencia, nin positiva nin negativa.

Bibliografía

Bermúdez, Manuel, Cid, Alba (2011): *Criterios de linguaxe non sexista*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Chang, Ha-Joon (2012): "La lavadora ha cambiado más el mundo que Internet", en Ha-Joon Chang, *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*, Debate, Barcelona, pp. 56-65.

Luengo, Tomasa; Rodríguez, Carmen (2009): "Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas", en M^a Elena Jaime de Pablos (ed.), *Identidades femenina en un mundo plural*, Arcibel, Almería, pp. 441-448.

Sarceda, María Carmen (2011): *Os contidos pedagóxicos na elaboración de unidades didácticas*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

<http://storyofstuff.org/movies/>

<http://www.un.org/es/millenniumgoals/news.shtml>

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/ourwork/povertyreduction/successstories/>

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/ourwork/womenempowerment/overview.html>

http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/guide_gender_spa.pdf

<http://www.unwomen.org/es>

<http://www.worldmapper.org/>

RECOÑECIMIENTO: Esta iniciativa acadou o primeiro premio (modalidade de docencia) na VI Edición dos Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación da USC (2015).

Estereotipia e máquinas: unha proposta para traballar en formación inicial de profesorado de Educación Primaria

Alvarez Lires, Francisco Javier
Departamento de Psicoloxía Evolutiva e Comunicación
Universidade de Vigo
xabieral@uvigo.es

Serrallé Marzoa, José Francisco
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
jfserralle@uvigo.es

Pérez Rodríguez, Uxío
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
uxio.perez@uvigo.es

Varela Losada, Mercedes
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
varela@uvigo.es

Resumo

Preséntase unha secuencia didáctica que procura a superación de estereotipos de xénero, a través do estudo de diferentes electrodomésticos, realizada en 2º curso de Grao en Educación Primaria, froito da colaboración entre a área de Didáctica das Ciencias Experimentais e a de Psicoloxía Evolutiva e Educativa. Detéctanse estereotipos de xénero asociados á utilización das máquinas por mulleres e homes e propíciase a valoración dos coñecementos tecnolóxicos aplicados no ámbito doméstico. Relaciónase o gasto de enerxía co desenvolvemento sustentable e o cambio climático. Maniféstanse necesidades de formación

do profesorado en formación inicial, así como de dispoñer de materiais didácticos axeitados ás aulas de Educación Primaria destinados á transposición didáctica na ciencia escolar.

Palabras clave

Estereotipos, electrodomésticos, ciencia escolar, xénero, enerxía

1. Introducción

A disparidade entre o número de homes e mulleres na ciencia e na tecnoloxía foi considerada, frecuentemente, como unha proba das diferenzas biolóxicas nas habilidades e intereses dunhas e doutros. A formulación clásica desta idea é que os homes “naturalmente” van sobresaír nas disciplinas máis esixentes, mentres que as mulleres tenden “naturalmente” a sobresaír en campos como os idiomas. Os recentes avances no logro das nenas en ciencias demostran a importancia da cultura e os ambientes de aprendizaxe no cultivo de habilidades e intereses.

Sophia Huyer e Gunnar Westholm (2007) afirman que as mulleres están subrepresentadas en todos os niveis do sistema de ciencia e tecnoloxía (S e T), teñen menos credenciais, están subempregadas en moitos casos e é claramente insuficiente a súa promoción. A fenda de xénero é un concepto que se utiliza para referirse ao abandono de nenas e mulleres en todo o sistema formal de S e T, desde a educación primaria ata a actividade académica ou profesional.

As citadas autoras salientan cinco grandes obstáculos para as mulleres e para a súa participación en S e T: estereotipos, educación científica, nomeamentos académicos científicos e profesionais de tecnoloxía, desenvolvemento e transferencia. En consecuencia, afirman que as barreiras para a participación de nenas e mulleres na ciencia e a tecnoloxía sitúanse en aspectos socio-culturais, modelos de conduta, programas de estudos, educación, emprego, investigación e industria. Polo tanto, hanse de establecer estratexias para mudar tal situación.

O informe *Why So Few?* (AAUW, 2010) pon de manifesto os efectos das crenzas sociais e a contorna de aprendizaxe nos logros das mozas en ciencias, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas (STEM) e na elección dos devanditos estudos. Se as familias e o profesorado fan consciente ao alumnado de que a súa intelixencia se pode ampliar coa experiencia, o conxunto de estudantes obterá mellores resultados e non só as mozas.

Os traballos existentes que utilizan o xénero como categoría de análise confirman que os estereotipos de xénero se adquiren nun proceso de aprendizaxe no cal, ademais dos factores culturais comúns á sociedade, é de fundamental importancia a experiencia e interacción coa contorna máis próxima. Por iso, aínda que os estereotipos culturais e de xénero son moi importantes, non existe, afortunadamente, un determinismo social absoluto e nin todos os homes nin todas as mulleres responden ao estereotipo (Alvarez-Lires, 2012). Partindo destes presupostos tentaremos, entón, recuperar algunhas das achegas das mulleres ao ámbito científico-tecnolóxico.

1.1. A desigualdade de mulleres e homes diante da tecnoloxía

A relación das mulleres coa técnica non foi sempre desigual. Abonda con reparar en que xa no período anterior á historia escrita, entre os anos 8000 e 3000 antes da nosa era, no Próximo Oriente, as mulleres adquiriron coñecementos empíricos sobre a transformación dos materiais. Foron elas as que propiciaron os primeiros cambios químicos na fabricación de instrumentos de cerámica precisos para cocinar: quentando arxila elimínase a auga do silicato de aluminio hidratado, obtendo terra cocida. A nova substancia é moi diferente da arxila, pois xa non é moldeable nin desintegrable pola auga. Para fabricar instrumentos cerámicos, as mulleres estiveron en primeira liña na invención da roda.

Elas converteron, mediante o fuso e a roca, as fibras naturais, como a la, o liño, o algodón ou a seda, en fíos, proceso que implica reordenamento de moléculas. Este e outros moitos procesos relacionados coa alimentación, os perfumes, os licores fermentados, as tinguiduras, a agricultura, as ferramentas para os cultivos ou a medicina, constituíron patrimonio das mulleres durante séculos. Coa adquisición dos seus saberes prácticos, todas aquelas mulleres anónimas foron precursoras do que hoxe chamamos ciencia e tecnoloxía. Pero cando estes coñecementos se industrializan ou se comercializan a grande escala, a autoría das mulleres silénciase reforzando o seu afastamento das tecnoloxías (Álvarez Lires, Nuño e Solsona, 2003).

1.1.1. Autoconcepto, autoestima e xénero

Da revisión dos estudos sobre este tema destaca, no ámbito anglosaxón, o *Why So Few?*, xa citado (AAUW; 2010, que expón os resultados de numerosas investigacións sobre a cuestión que nos ocupa, que parten de diferentes modelos (que responden, en moitos casos aos modelos de influencia social e dos estereotipos sobre a elección de estudos). Os devanditos resultados concordan cos atopados hai dúas

décadas por Álvarez Lires e Soneira (1992) e Soneira (1992).

Existen, sempre segundo este informe, trazos inconscientes que limitan o progreso das mulleres nos campos científicos e de enxeñaría: A maioría da xente asocia a ciencia e campos como as matemáticas e a física co “masculino”, mentres que as humanidades e as artes considéranse campos “femininos”. Este trazo implícito é común, mesmo entre persoas que rexeitan activamente os estereotipos de xénero. Esta tendencia non só afecta ás actitudes das persoas cara a outras, senón que tamén pode influír nas nenas e nas mulleres rebaixando a probabilidade de cultivar o seu propio interese nas matemáticas, na ciencia e na tecnoloxía.

Os estereotipos negativos acerca das nenas e das capacidades das mulleres en matemáticas e ciencias persisten, malia o considerable aumento das mulleres na participación e desempeño nestas áreas durante as últimas décadas. Dous estereotipos prevalecen:

- As nenas non son tan boas como os nenos en matemáticas e áreas científico-tecnolóxicas.
- Estas áreas son máis adecuadas para os nenos e varóns que para as nenas e mulleres.

Na escola elemental, nenas e nenos son conscientes destes estereotipos e expresan crenzas estereotipadas acerca dos cursos de ciencias como máis apropiados para homes que para mulleres (Farenga e Joyce, 1999; Ambady et al, 2001). Diversas investigacións verificaron a prevalencia destes estereotipos entre persoas adultas (Nosekcols, 2002). Ademais, as nenas e as mulleres novas vense negativamente afectadas pola imaxe estereotipada do científico-home (Jiménez, 1991; Buck et al, 2008). Pola súa parte, Steele e Aronson (1995) identificaron o fenómeno da ameaza do estereotipo, é dicir, a ameaza de sufrir observación a través dos lentes dun estereotipo negativo ou o medo a facer algo que puidese confirmalo. A ameaza do estereotipo xorde en situacións nas que un estereotipo negativo é relevante para avaliar o rendemento. Por exemplo, unha estudante ante un exame de matemáticas experimentaría unha carga extracognitiva e emocional de preocupación relacionada co estereotipo de que as mulleres non son boas para as matemáticas. Unha referencia a este estereotipo, por moi sutil que sexa, podería afectar negativamente ao rendemento na proba. Cando a carga do estereotipo se elimina, o rendemento mellora. Neste sentido, estudos máis recentes como os de Inzlicht e Ben-Zeev (2000), Nguyen e Ryan (2008) e Walton e Spencer (2009) puxeron de manifesto que a “ameaza do

estereotipo” pode afectar ás mulleres ata 30 puntos en relación cos homes e que eliminando a “ameaza do estereotipo” se podería reducir a fenda de xénero en 2/3.

Mostrar o papel das mulleres na tecnociencia e as súas capacidades para manexar máquinas, electrodomésticos, que contribúen ao benestar da comunidade, axudan a diminuír a ameaza do estereotipo e a mellorar a autoestima das alumnas neste ámbito (Álvarez-Lires et al, 2014)

2. Actividade proposta: estereotipia e máquinas.

Trátase dunha actividade tendente á superación de estereotipos na que se abordan diferentes características de electrodomésticos, cos seguintes obxectivos:

- Estudar e valorar, desde unha perspectiva de xénero, os estereotipos asociados á utilización das máquinas polas persoas.
- Propiciar a valoración dos coñecementos tecnolóxicos aplicados no ámbito doméstico.
- Mellorar a autoestima das alumnas no ámbito científico-tecnolóxico.

2.1. Introducción

Na relación cos produtos da tecnoloxía, aínda que son obxectos, ferramentas e máquinas que claramente non teñen sexo, aplícanse a estes os estereotipos de xénero, atribuíndolle carácter “masculino” ou “feminino”. Estas consideracións de xénero derivan das valoracións que se fan sobre os seus usos, lugares onde se utilizan, o seu emprego e, mesmo, sobre a importancia concedida a súa utilización, aínda que teñan o mesmo fundamento físico, como acontece co batedor e o trade. Así, fanse adscricións de xénero, como as da táboa seguinte, sen fundamento. Para propiciar a modificación destes prexuízos, reflexiónase sobre a análise das diferenzas internas na natureza destas máquinas; facendo uns sinxelos diagramas de bloques dos seus constituíntes e valorando, cunha perspectiva de referencia técnica, aspectos tales como o seu emprego, a potencia que desenvolven, a enerxía que consomen, o seu custo e o seu importe e a duración estimada.

Desde unha perspectiva de interrelación de ciencia–tecnoloxía–xénero–sociedade, pregúntase:

- Canto importou a súa adquisición? Cal vai a ser a súa duración?

- Como funciona? Que elementos contén no seu interior? Cales son os seus parámetros técnicos de funcionamento?
- Cales son a frecuencia e a intensidade do seu uso?
- Cales son as repercusións económicas do seu emprego? Que medidas de seguridade hai que considerar para o seu uso?
- Quen a utiliza habitualmente? Por que?

FEMININO	MASCULINO
Batedor	Trade
Secador de pelo	Pistola decapante
Aspirador	Motor dun pozo
Cafeteira eléctrica	Motor de auga
Microondas	Limpador industrial
Radio	Televisión
Muíño de café	Muíño de fariña
Manga pasteleira	Pistola termofusible
Ferro de pasar	Pranchas industriais
Coitelo eléctrico	Serra eléctrica

2.2. Metodoloxía e desenvolvemento

A realización dun sinxelo estudo, referido aos electrodomésticos, fíxose nas aulas de 2º curso de Grao en Educación Primaria.

Realizouse unha primeira actividade de exploración: Exposición e debate de ideas previas a partir dunha enquisa individual. Tras o debate, establecéronse grupos cooperativos de 4 persoas, distribuíronse os traballos e un calendario coas fases do seu desenvolvemento. O alumnado realizou as seguintes tarefas:

- Confección das fichas e demais documentación de base.
- Prospección e recompilación dos datos.
- Síntese, procesado e tratamento dos datos

Confeccionouse unha ficha tipo, para a toma de datos e o seu posterior tratamento, así como para amosar a correlación entre potencias-enerxías-custos-persoal usuario:

Marca:	
Modelo:	
Prezo de adquisición	
Duración estimada:	
Tipo de electrodoméstico:	
Funcionamento:	
Breve descrición detallando constituíntes: motor, calefactor, programador...	
Datos técnicos de funcionamento: (Voltaxe, intensidade, potencia, revolucións, temperatura...)	
Frecuencia de uso (permanente, diaria, semanal, ocasional...)	
Intensidade de uso: Continuo, de 0 a 5 minutos, ½ hora, x horas, 1 semana, x semanas...	
Persoas usuarias e características de uso: masculino/feminino, frecuente/ ocasional.	
Perigos de uso e medidas de seguridade:	

A partir destes datos iniciais fixéronse cálculos referindo os datos ás persoas usuarias tipificadas na enquisa e, polo tanto, agrupando os electrodomésticos que utilizan. Obtívose o valor acumulado da potencia ($P=V \cdot I$ / $P=I^2 \cdot R$), a cantidade de enerxía que utiliza ($W=P \cdot t$) e o custo ($W \cdot$ prezo do quilovatio) e mesmo a porcentaxe no importe da subministración eléctrica (recibo) como estimación do custo repercutido sobre a unidade familiar.

Posteriormente, realizáronse as seguintes tarefas de estruturación e aplicación:

- Establecemento dun fío de debate na Rede Social Educativa ELGG
- Nova cumprimentación do cuestionario inicial e realización dunha coavaliación.
- Presentación pública de resultados e conclusións.

3. Conclusións

Na detección de ideas previas apareceron estereotipos respecto ao manexo e interese polas máquinas de mulleres e homes, asociación de determinados electrodomésticos a uns e a outras, así como a constatación de experiencias previas diferenciadas de mulleres e homes no uso de electrodomésticos. Tamén se constatou unha concepción estereotipada da tecnoloxía, asociada unicamente con máquinas e aparellos, pero non coa alimentación nin co téxtil, que reforzaban a idea de que a tecnoloxía é cousa de homes. O desenvolvemento sustentable e a súa relación coa perspectiva de xénero estiveron ausentes.

No debate na Rede Social ELGG xurdiron problemas asociados co consumo de enerxía, como o cambio climático, pero non co modelo de desenvolvemento, causante principal do problema. O debate sobre estereotipos de xénero foi especialmente vivo.

Nas presentacións finais e na coavaliación notáronse e dúbidas e mudanza dalgúns ideas iniciais estereotipadas e xurdiu a necesidade de realizar máis actividades semellantes, e de dispoñer de recursos e materiais didácticos para seren utilizados nas aulas de Primaria.

Actividades deste estilo, no ámbito científico-tecnolóxico, permiten non só unha sensibilización do alumnado na integración da perspectiva de xénero, senón tamén mellorar os seus coñecementos científicos, achegar unha visión interdisciplinaria da ciencia e abordar cuestións de enorme actualidade como o desenvolvemento sustentable e o cambio climático cunha perspectiva de interacción ciencia/tecnoloxía/xénero/sociedade/ambiente (CTXSA).

4. Referencia bibliográfica

AAUW. American Association of University Women (2010): *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Recuperado de <http://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>. (Consultado 20/04/16).

Álvarez-Lires, Francisco Javier (2012): *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Álvarez Lires, Francisco Javier; Arias Correa, Azucena; Serrallé Marzoa, José Francisco e Varela Losada, Mercedes (2014): "Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas". *Revista de Investigación en Educación*. 12 (1), pp. 54-72.

Álvarez Lires, Mari; Nuño, Teresa e Solsona, Núria (2003): *Las científicas y su historia en el aula*. Editorial Síntesis. Madrid.

Álvarez-Lires, María M. e Soneira, Gloria (1994): "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales: la coeducación como meta". En Ministerio de Educación y Ciencia. (Ed). *Premios CIDE-MEC 1992*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ambady, Nalini; Shih, Margaret; Kim, Amy e Pittinsky, Tood (2001): "Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance". *Psychological Science*. 12 (5), pp. 85–90.

Farenga, Stephen e Joyce, Beberly (1999): "Intentions of young students to enroll in science courses in the future: An examination of gender differences". *Science Education*. 83 (1), pp.55–76.

Huyer, Sophia e Westholm, Gunnar (2007): *Gender indicators in science, engineering and technology: an information tool kit*. UNESCO. París. Francia.

Jiménez, María Pilar (1991): Proyecto I.D.E.A. CIDE-MEC (inédito). Madrid.

Nosek, Brian Banaji; Mahzarin Rustum e Greenwald, Anthony (2002): "Math = male, me = female, therefore math \neq me". *Journal of Personality and Social Psychology*. 83 (1), pp. 44–59.

Nguyen, Hannah-Hanh e Ryan, AnnMarie (2008): "Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence". *Journal of Applied Psychology*, 93, pp. 1314 –1334.

Soneira, Gloria (1992): *Actitudes do alumnado de BUP diante das materias de ciencias e letras. Proxecto de innovación educativa*. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela (inédito).

Walton, Gregory e Spencer, Steven (2009): "Latent Ability Grades and Test Scores Systematically Underestimate the Intellectual Ability of Negatively Stereotyped Students". *Psychological Science*, 20, pp. 1132-1139.

Steele, Claude e Aronson, Joshua (1995): "Stereotype Threat and the intellectual test performance of African-Americans". *Journal of personality and Social Psychology*, 69 (5), pp. 797-811.

A medición da exclusión social desde unha perspectiva de xénero: enfrontando o nesgo de xénero nas aulas de Ciencias Sociais

Vázquez Silva, Iria
Departamento de Lingua Española
Universidade de Vigo
ivazquez@udc.es

Verde Diego, Carmen
Departamento de análise e intervención psicosocioeducativa
Universidade de Vigo
carmenverde@uvigo.es

Resumo

Esta comunicación parte dun proxecto de investigación realizado sobre a medición da exclusión desde unha perspectiva de xénero, cuxos resultados foron aplicados á docencia no grao de Traballo social e Turismo na Universidade de Vigo. Así, presentaremos a continuación o estudo desenvolvido polo Equipo de Xénero e exclusión social (EGENEX) ao implementar transversalmente a perspectiva de xénero a un proxecto de investigación-acción: o proxecto INclúe (coordinado pola Fundación Emaús) e finalizado en 2015. O obxectivo deste proxecto foi repensar a definición da exclusión social e a súa medición. Nesta investigación afondamos no nesgo androcéntrico que existe na medición da exclusión social e que ten que ver, por exemplo, co énfase excesivo que se lle dan ás rendas monetarias ou a infra-valoración do peso da violencia de xénero ou problemas derivados dela na valoración do grao de exclusión. Estes resultados foron trasladados á docencia, onde foi o noso obxectivo mostrar o nesgo androcéntrico das medicións da exclusión e animar á reflexión por parte do alumnado acerca da necesidade de cuestionar unhas medicións cuantitativas que parten sen embargo de premisas sexistas. Cuestionar as ferramentas de medición desde

unha perspectiva de xénero e mostrar alternativas máis igualitarias foi a nosa finalidade nas aulas.

Palabras clave

Xénero. Exclusión social. Androcentrismo. Inclusión. Traballo social.

1. Introducción

Desde os denominados “Estudos de Xénero” chegouse a constatar que a maioría das disciplinas sociais adolecen dun nesgo androcéntrico como consecuencia de que a maioría do coñecemento social se xerou a partir da análise do grupo dominante na nosa sociedade, é dicir, o masculino. Como consecuencia, distintos ámbitos das ciencias sociais arrastran aínda hoxe un grao importante de androcentrismo ou de cegueira de xénero. A análise e medición dos procesos de exclusión social non é, como veremos, unha excepción.

Así, ao longo desta comunicación imos examinar os indicadores sociais que se empregan para a medición da exclusión social, plantexando unha serie de propostas para acabar co nesgo androcéntrico que habitualmente conlevan. Como sinala Cristina Carrasco (2014:100) os indicadores sociais constitúen medidas cuantitativas ou cualitativas dos fenómenos sociais que permiten analizar as condicións de vida dun sector de poboación determinado. A cuestión clave, como continúa esta autora é que toda “medición do mundo” representa unha organización e unha interpretación desde a perspectiva do ou da que mide (ou ten poder para facelo). Primeiro, porque elixe o que quere medir e para qué o mide. Segundo, porque decide desde onde vai a medir; desde qué perspectiva ideolóxica e teórica vai desenvolver o estudo, cales son os intereses implicados, etc. E terceiro, porque elixe o instrumento de medida: cómo se recolle a información, qué problemas existen coa medición elixida, etc. (Carrasco, 2014:101). O certo é que estas premisas non acostuman ser explícitas, polo que se fai necesario desentrañar o enfoque teórico que está detrás de determinado sistema de indicadores.

Como consecuencia disto, os “Estudos de Xénero” non tratan só de incluír ou describir a situación específica das mulleres como grupo social, senon que o seu obxectivo é reconceptualizar as categorías de análise dun fenómeno social. Así, no caso que nos ocupa, o enfoque de xénero non trata unicamente de desagregar os datos para a inclusión das mulleres, senón que supón replantexar as concepcións dominantes sobre a exclusión social, a pobreza, o traballo, o mercado laboral ou a com-

preensión de cómo funcionan os Estados de Benestar. Non podemos esquecer, neste senso, que as investigadoras en materia de xénero e políticas públicas criticaron a coñecida clasificación proposta por Gøsta Esping- Andersen (1993) sobre os Estados de Benestar, remarcando a cegueira de dito esquema ante o feito de que a “variable xénero atravesa e fragmenta os diferentes rexímenes do Estado de Benestar, sendo necesario avaliar a relación dinámica existente entre as lóxicas políticas dos rexímenes de xénero e os rexímenes do Estado de Benestar” (Antía Pérez, 2010:125).

Ao longo destas páxinas recolleremos, en primeiro lugar, as críticas fundamentais con respecto ao androcentrismo que presentan tanto algúns indicadores de exclusión social, como certos elementos relacionados coa intervención social neste ámbito. Así mesmo, afondaremos na necesidade de introducir a perspectiva de xénero na docencia á hora de presentar as diversas ferramentas de medición da exclusión social que permitan ao alumnado detectar o androcentrismo aínda presente na medición da exclusión social e na práctica da intervención social.

2. Androcentrismo na medición da exclusión social

A “cegueira” de xénero na exclusión social foi cuestionada por primeira vez polas investigadoras que formularon o concepto de “feminización da pobreza”, un concepto que alcanzou visibilidade coa publicación en 1984 do traballo de Hilda Scott *Working your way to the bottom. The feminization of poverty*. A feminización da pobreza fai referencia, en xeral, tanto ao aumento da presenza de mulleres entre as persoas pobres, como ao aumento da presenza de fogares encabezados por mulleres entre a totalidade de fogares pobres. En ambos casos, trátase dunha noción claramente dinámica.

Neste apartado recolleremos algunhas críticas fundamentais con respecto ao androcentrismo que presentan tanto algúns indicadores de exclusión social, como certos elementos relacionados coa intervención social para erradicar dita exclusión. En concreto, centrarémonos nas seguintes tres críticas:

1. Os indicadores de exclusión social teñen estado *demasiado centrados no traballo formal e na renda monetaria* das persoas.
2. É necesaria unha *reconceptualización do concepto de familia* nos procesos de inclusión social: a familia pode ser un “colchón” para determinados membros da familia, mentres que para as mulleres pode ser unha fonte de empobrecemento.

3. Denuncia da *dobre victimización* da que son protagonistas moitas mulleres en situacións de exclusión social.

En primeiro lugar hai que sinalar que os indicadores de exclusión social teñen estado demasiado centrados no traballo formal e na renda monetaria das persoas, o que exclúe a moitas mulleres que non son consideradas como poboación activa. Medir a exclusión social a partir das taxas de actividade e desemprego adolece dun claro nesgo androcéntrico, ao ser o mundo público mercantil o espazo tradicionalmente asignado aos homes (ver Carrasco, 2014). Por isto, os indicadores de exclusión e inclusión social deben incluír sempre o traballo doméstico e de coidados realizado no fogar. Ademais, moitos datos calculan as rentas individuais a partir dos fogares. Neste caso, as desigualdades de xénero resultan parcialmente invisibilizadas e infrarrepresentadas, xa que os datos de carácter individual esgrimidos se obtiveron a partir dunha información agregada relativa ao fogar, considerando que todos os seus membros comparten o mesmo nivel de pobreza e de exclusión social (ver Paola Damonti, 2014). É dicir, a medición dos ingresos por “fogares” divididos entre o número de persoas que conviven nel agocha un suposto reparto equitativo entre tódalas persoas que conviven no “fogar”, sen distinguir a asimetría habitual neste reparto entre homes e mulleres.

En segundo lugar, faise necesaria unha *reconceptualización do concepto de familia* nos procesos de inclusión social. Se ben a familia pode ser un “colchón” para determinados membros da familia, para as mulleres pode ser, en cambio, unha fonte de empobrecemento. Hai que ter en conta que o recente estreitamento do Estado de Benestar ten provocado unha diminución dos servizos públicos de protección e coidado a persoas dependentes e dificultaron (aínda máis) o fomento da corresponsabilidade. Como consecuencia disto, o traballo doméstico e de coidados se incrementa nas familias, responsabilizando novamente ás mulleres (Miguel Laparra et al., 2012).

En terceiro lugar, outro dos aspectos cruciais que debemos ter en conta é a denuncia da *dobre victimización* da que son protagonistas moitas mulleres en situacións de exclusión social. Faise necesario, por tanto, respectar as decisións e a autonomía das mulleres, prestando unha especial atención á relación de poder entre as persoas técnicas e as usuarias. Neste senso, resulta imprescindible prestar atención aos aspectos emocionais na intervención social, realizando un énfase importante na autoestima das mulleres e desmontando a auto-atribución de fracaso e culpa pola situación de exclusión social.

Ademais destas críticas ao nesgo androcéntrico da medición da exclusión social, o enfoque de xénero aplicado á exclusión social pon tamén o acento na existencia de itinerarios de exclusión diferenciados en función do xénero. É dicir, as mulleres chegan á exclusión por razóns e procesos específicos e condicionados polo xénero. Por exemplo, a violencia de xénero e a estigmatización social son unhas variables transversais en moitos dos colectivos de mulleres en procesos de exclusión social.

3. Aplicación da perspectiva de xénero na análise da exclusión social na docencia

A medición da exclusión social e a práctica da intervención social trabállase desde diferentes perspectivas en moitos graos de ciencias sociais. En concreto, as autoras desta comunicación aplicaron estas reflexións teórico-prácticas acerca da exclusión social en diversas materias do grao de Trballo Social e Turismo. O obxectivo principal consistiu en trasladar ao alumnado a necesidade de cuestionar certas ferramentas de medición da exclusión social, incorporando a capacidade do alumnado para coñecer e detectar o seu nesgo androcéntrico, e cuestionar a suposta “neutralidade” das medicións sociais.

- En primeiro lugar, realizouse na aula unha introdución teórica acerca dos principais nesgos androcéntricos na medición da exclusión social, tal e como foron recollidos no apartado anterior.
- En segundo lugar, presentouse ao alumnado unha ferramenta de carácter estatal para a súa análise e detección de posibles nesgos de xénero. Así, examinouse por parte do alumnado a última ferramenta FOESSA (2014) amplamente coñecida e empregada a nivel estatal.
- Por último, e xeito complementario, presentamos na aula o proceso de construción da Ferramenta INclúe da Fundación Emaús como unha “boa práctica” en relación á incorporación do enfoque de xénero nos procesos de exclusión e inclusión social.

3.1. Análise de xénero do Informe FOESSA

En relación ao Informe FOESSA foron puntualizados os seguintes aspectos. Por unha banda, dito informe mide a pobreza extrema en base aos ingresos familiares no fogar (ver indicador de exclusión social no eixe económico, Informe FOESSA, 2014:159). Detectáronse na aula dúas dificultades importantes en relación a este punto:

- A propia conceptualización de “fogares” non distingue as diferenciadas tipoloxías familiares que existen en España (monoparentalidade vs monomarentalidade, familias reconstituídas, fogares compartidos por persoas sen relación de parentesco, etc.) que afectan especialmente ás mulleres.
- A medición dos ingresos por “fogares” divididos entre o número de persoas que conviven nel agocha un suposto reparto equitativo entre tódalas persoas que conviven no “fogar”, sen distinguir a asimetría habitual neste reparto entre homes e mulleres. O propio Informe FOESSA para elaborar determinados datos a nivel individual acode a unha información agregada relativa ao fogar, atribuíndo a todos os seus membros o mesmo nivel de integración, o cal pode ser unha dificultade metodolóxica importante para analizar o grao de exclusión social das mulleres e a súa evolución temporal (ver Paola Damonti, 2014). De feito, dito informe FOESSA (2014:82-83) reconece que a metodoloxía convencional de medida da pobreza descansa na premisa de que os membros dun mesmo fogar forman unha unidade homoxénea. Sen embargo, Francesc Valls e Ángel Belzunegui (2014) propoñen unha simulación na cal se analiza qué relación coa pobreza tería cada persoa se fora analizada exclusivamente cos ingresos que xenera por si mesma e non en función da renda que obteñen outros membros do fogar. Este suposto de autonomía só modifica lixeiramente o risco de pobreza na poboación masculina respecto á metodoloxía convencional, pero fai que a pobreza feminina resulte moi superior que a dos varóns.

Por outra banda, a partir do Informe FOESSA tamén se detectou a necesidade de prestar especial atención aos fogares nos que a sustentadora é unha muller, xa que mostran maiores niveis de exclusión e vulnerabilidade social nas tres dimensións medidas por dito informe: o eixe económico, o eixe político e o eixe social-relacional.

3.2. Análise de xénero da Ferramenta INclúe

Por último, como xa se sinalou arriba, presentamos na aula o proceso de construción da Ferramenta INclúe (Fundación Emaús) como un exemplo de “boa práctica” na introdución dun enfoque de xénero na medición da exclusión social, xa que se contou desde o seu inicio coa necesidade de avaliar externamente todo o proceso desde unha perspectiva de xénero. En primeiro lugar, como equipo EGENEX, afondamos no eido metodolóxico ao redor da necesidade de cuestionar os conceptos androcéntricos de exclusión, tratando que o enfoque de xénero acompañe tanto a medición da exclusión como a práctica da intervención social. Así, elaboramos unha serie de recomendacións desde un enfoque de xénero que foron incorporadas no

Manual INclúe (Emaús, 2015,a) e no Modelo INclúe (Emaús, 2015b) para o seu emprego por parte das persoas técnicas.

En segundo lugar, recibimos un primeiro borrador da Ferramenta Inclúe, unha ferramenta de medición da exclusión, para a súa revisión desde unha perspectiva de xénero. Testeamos a súa validez experimentando o grao de exclusión social de diferentes unidades familiares, encabezadas tanto por homes como de mulleres con fillos/as. Tras esta revisión detectamos que o borrador desta ferramenta dificilmente identificaría cómo o factor “muller” recrudence as dificultades das persoas en exclusión social. Así, trasladamos a necesidade de incorporar unha serie de ítems que na súa medición incorporen dun modo máis fidedigno a situación e realidade das mulleres en exclusión.

A modo de síntese, mencionaremos algúns dos máis importantes e que a miúdo quedan invisibilizados nas medicións dos procesos de exclusión social, e que foron incorporados posteriormente con éxito na propia Ferramenta INclúe.

- En primeiro lugar, detectouse a necesidade de recoller ítems detallados relacionados coa situación familiar da persoa e coas súas cargas familiares, o que soe provocar unha maior dificultade para a súa efectiva inclusión social.
- En segundo lugar, no borrador da Ferramenta de medición tamén se detectou que non se podían procesar situacións nas que a separación/divorcio estiveran xerando problemas familiares; como por exemplo, problemas derivados polo impago de pensións e/ou procesos xudiciais.
- En terceiro lugar, hai que sinalar que as mulleres vítimas de violencia de xénero non aparecían ben identificadas na Ferramenta. Así, apuntamos a necesidade de incorporar o fenómeno da violencia de xénero, e non só a que se padece no presente, senón tamén é importante recoller un historial de violencia e abusos que poida estar afectando ao grao de exclusión das mulleres dun xeito específico.
- Por último, nese primeiro borrador da Ferramenta, as mulleres que exerceran ou exercen a prostitución- en calquera das súas formas- quedaban invisibilizadas no cuestionario. Estas situacións poden poñer en risco ás mulleres de xeito moi importante, pero esta intensidade na exclusión social non se percibía a través do cuestionario: poderían ter vivenda propia, ingresos económicos, etc. Neste senso, se propuxo engadir na Ferramenta un epígrafe específico que recolla explicitamente o exercicio da prostitución, e que incorpore a vulnerabilidade en que sitúa ás mulleres.

4. Conclusións

O obxectivo fundamental foi trasladar o concepto de “nesgo androcéntrico” ao alumnado, co fin de que saiban recoñecer e detectar dito nesgo, neste caso aplicado ás medicións cuantitativas da exclusión social. É especialmente importante que o alumnado saiba reflexionar de xeito crítico ante os datos cuantitativos, que tan a miúdo danse por verdadeiros sen analizar a fondo os conceptos e definicións que empregan ás veces dun xeito inadecuado e baixo premisas claramente androcéntricas.

Como recollen Birgitta Hedman et al. (1996) “a maioría dos problemas e baleiros de datos nas estatísticas de xénero proveñen de conceptos e definicións inadecuadas utilizadas nas enquisas e censos”. Así, o androcentrismo non se atopa só na análise dos datos cuantitativos, senón na propia recollida de datos, polo que resulta especialmente importante que o alumnado teña capacidade reflexiva para cuestionar as ferramentas que se empregan para medir a exclusión social, descubrindo a súa falsa neutralidade, e optando por unha intervención social máis inclusiva para as mulleres. Deste xeito, tratamos de trasladar na aula a necesidade de incorporar un enfoque de xénero que identifique cómo o factor de xénero recrudece as dificultades de integración social de moitas mulleres.

Bibliografía

Caramés, Antía (2010): “Configuraciones del trabajo de cuidados en el entorno familiar. De la toma de decisión a la gestión del cuidado”, *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 17, pp.121-140.

Carrasco, Cristina (2014): “La falsa neutralidad de las estadísticas: hacia un sistema de indicadores no androcéntrico”, en Carrasco, Cristina, editora. *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, La oveja roja. Colección viento sur, Madrid , pp.99- 120.

Damonti, Paoli (2014): “Una mirada de género a la exclusión social”, Documento de trabajo 3.1., *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, FOESSA, Cáritas Española editores, Madrid.

Emaús (2015a): *Manual INClúe. Una herramienta para la aplicación de un nuevo enfoque en la atención a personas en exclusión social*. <http://www.emaus.com/pdf/2-%20ManualINCLUE.%20vers%20cast..pdf>. Consultado: 07/05/2016.

Emaús (2015b): *Modelo INClúe. La apuesta por una atención de calidad en el ámbito de la inclusión social*. <http://www.emaus.com/pdf/1-%20Modelo%20INCLUE.%20vers%20cast..pdf>. Consultado: 07/05/2016.

Esping-Andersen, Gøsta (1993): *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Alfons el Magnánim, Valencia.

Hedman, Birgitta, Perucci, Francesca e Sundström, Pehr (1996): *Engendering statistics: a tool for change*. *Statistics Sweden*, Örebro, Sweden.

Laparra, Miguel, Pérez, Begoña e Corera, Concepción (2012): *Primer informe sobre desigualdad, pobreza y exclusión social en Navarra. El impacto de la crisis 2007-2011*, CIPARAIS, Navarra.

Scott, Hilda (1984): *Working your way to the bottom: the feminization of poverty*, Pandora Press, Londres.

Valls, Francesc e Belzunegui, Ángel (2014): "Documento de trabajo 2.3." para el *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, FOESSA, Cáritas Española editores, Madrid.

Achegas femininas á sustentabilidade: a salga do peixe

Lorenzo Rial, María A.
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
marialorenzo@uvigo.es

Álvarez Lires, María M.
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
lires@uvigo.es

Arias Correa, Azucena
Departamento de Didácticas Especiais
Universidade de Vigo
azucena@uvigo.es

Resumo

Nesta comunicación preséntase unha experiencia realizada en 3º curso do Grao en Educación Primaria, destinada a facer visible a importancia dos coñecementos culinarios das mulleres para o desenvolvemento das tecnoloxías alimentarias, tendentes á sustentabilidade da vida e do uso de recursos do mar. Revisase o concepto estereotipado de tecnoloxía (asociada a actividades con marca masculina) e relaciónase a vida cotiá con coñecementos científico-tecnolóxicos. Preténdese, ademais, contribuír a elevar a autoestima das alumnas neste ámbito mediante a revalorización dos saberes ancestrais das mulleres.

Palabras chave

Sustentabilidade, xénero, recursos mar, tecnociencia, autoestima

1. Introducción

Para investigar as achegas das mulleres á ciencia e á técnica é preciso recuperar as súas experiencias e o seu saber (Álvarez-Lires, 2002). Durante séculos encargáronse,

e aínda o fan, da alimentación, do coidado dos seres humanos, da confección de tecidos e de roupa, entre outros labores, por non falar da agricultura ou da fabricación de instrumentos de cerámica; será axeitado, entón, afirmar que non contribuíron aos saberes científicos e técnicos? Non daremos coas mulleres anónimas que se ocuparon da salga e, ademais, eses logros non se recoñecen como achegas femininas á conservación da vida e ao benestar dos seres humanos, en definitiva, á sustentabilidade (Álvarez-Lires, 2015; Lorenzo Rial et al., 2015).

Sandra Harding (1996) indica que as mulleres foron excluídas da ciencia con máis forza que de ningún campo, incluídos os campos de batalla. A igualdade das mulleres na intelixencia e na racionalidade sempre foi negada pola “ciencia oficial”. Na actualidade, aínda quedan restos abondosos de tal concepción na investigación científica e no pensamento social e individual (Álvarez Lires et al, 2014). O informe *Why So Few?* pon de manifesto os efectos das crenzas sociais e a contorna de aprendizaxe nos logros das mozas en ciencias, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas (STEM) e na elección dos devanditos estudos. Se as familias e o profesorado fan consciente ao alumnado de que a súa intelixencia se pode ampliar coa experiencia, o conxunto de estudantes obterá mellores resultados e non só as mozas. Ademais, será posible animar a máis alumnas a elixir estudos de STEM. É necesario, polo tanto, dirixir unha mirada aos estereotipos que aínda impregnan a nosa cultura. Alentar ás mulleres a entrar nestes campos require prestar unha coidadosa atención ao ambiente nas aulas e centros de traballo e a toda a nosa cultura. É preciso que a educación recupere o saber das mulleres e o incorpore ás aulas na aprendizaxe e no ensino das ciencias. Debe ofrecer un marco de pensamento que permita actuar para construír un mundo máis xusto e igualitario, en definitiva, máis sustentable.

O profesorado é axente clave para levar as demandas educativas a bo termo; de aí que a súa formación (inicial e continua) deba dotalo das competencias profesionais necesarias para que poida formar adecuadamente ás novas xeracións. Esta formación debe abranguer o ámbito tecnocientífico, o disciplinario e o pedagóxico dun xeito integrado, seguindo os principios do socioconstrutivismo (Arias Correa et al., 2015), con metodoloxías holísticas que permitan abordar os aspectos interconectados de calquera situación. Os proxectos utilizan un enfoque globalizador e integrado (Arias et al., 2009). Nesta liña, realizamos unha experiencia de introdución dos saberes femininos nas aulas de Didáctica das Ciencias Experimentais do Grao en Educación Primaria con profesorado en formación inicial.

1.1. A revisión da ciencia escolar

A ciencia e a tecnoloxía chegan construídas ás aulas, polo tanto é preciso adaptalas á realidade do alumnado (ciencia escolar). Velaí o papel do profesorado, dos materiais didácticos e das actividades. A ciencia escolar debe estar ligada ao ámbito próximo e á historia; terá en conta as experiencias diferenciadas de nenas e nenos, adolescentes, mulleres e homes. Debe dignificar as habilidades e destrezas consideradas “femininas” como algo valioso para a propia ciencia e a tecnoloxía, así como para calquera persoa. Recollerá as achegas que as mulleres fixeron ó longo da historia. Ha de ter en conta a relación entre o cognitivo e o afectivo e incorporar as interaccións existentes entre ciencia, tecnoloxía, xénero, sociedade e medioambiente (CTXSA), en liña coa educación para a sustentabilidade.

O profesorado, no desenvolvemento da súa profesión e cualificación, terá que adquirir instrumentos para detectar o sexismo e o androcentrismo na ciencia, na tecnoloxía e na práctica escolar. Ha de aprender, tamén, a incluír o xénero nas súas categorías de análise. Débese apoiar ao alumnado para propiciar a modificación dos estereotipos. Así, facilitarase a corrección dos efectos non desexados da construción da masculinidade nas nosas sociedades: a competitividade, a agresividade, a desconsideración dos aspectos afectivos e emocionais, o acaparamento do material e dos espazos físicos e orais. En canto ás alumnas, hanse minimizar os efectos non desexados da construción da feminidade, tales como a inseguridade e a desvalorización do propio. Un elemento indispensable na acción coeducativa é o fomento da súa autoestima, moito máis baixa que a do colectivo de homes neste ámbito (Álvarez-Lires, 2012).

2. A cociña, a química e as tecnoloxías alimentarias

A cociña foi o primeiro laboratorio químico e as mulleres estiveron encargadas da alimentación durante milenios; xa que logo, estas actividades están encamiñadas a recuperar os seus saberes empíricos e as súas achegas á ciencia e á tecnoloxía alimentarias.

A experiencia indica que o alumnado se motiva cando realiza actividades que producen “ cousas que se poden comer “. É preciso conducilas axeitadamente para que aquel sexa capaz de interpretalas desde o punto de vista científico e manter un clima adecuado no laboratorio. Débese procurar que o profesorado en formación inicial coñeza recursos que promovan a igualdade e a acción positiva, ademais de experimentar un enfoque metodolóxico adecuado para traballar co seu futuro

alumnado. Na liña do exposto, propuxémonos desenvolver, nas materias científicas de formación inicial de profesorado, accións que contemplan a tecnociencia dende unha perspectiva de xénero baseada en proxectos (Arias-Correa et al., 2009).

3. Proxecto. A conserva de alimentos: a salga do peixe

Desenvólvese con alumnado de 3º curso do Grao en Educación Primaria un proxecto relacionado coa salga do peixe que tiña por obxectivos:

- Facer visible a importancia dos coñecementos culinarios para o desenvolvemento das tecnoloxías alimentarias.
- Revisar o concepto de tecnoloxía.
- Elevar a autoestima das alumnas mediante a revalorización dos saberes das mulleres.
- Amosar as achegas das mulleres á sustentabilidade da vida e do mar.
- Relacionar vida cotiá con coñecementos científico tecnolóxicos.
- Utilizar a informática como ferramenta de traballo.



Fig. 1. Tenda de bacallau salgado¹

1 https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Im%C3%A1genes+de+tiendas+de+bacalao+salado

3.1. Metodoloxía e desenvolvemento

Introdúcese o proxecto na aula falando da importancia do salgado na Pontevedra medieval. O alumnado expón as súas opinións ao respecto e decátase do seu descoñecemento da temática. Pásase un cuestionario previo coa finalidade de coñecer as súas ideas e habilidades. Ponse en común os resultados.

Cuestionario previo
En que consiste o procedemento de salga do peixe?
Sabes se é un procedemento utilizado na actualidade?
En que consiste a osmose?
Coñeces exemplos de osmose?
Saberías preparar unha disolución de sal en auga ao 26,4% en masa?
Partindo de que a solubilidade do Na Cl en auga é de 35,9 g por 100 ml de auga, poderías calcular cal é a máxima cantidade de sal que poden conter 100g de disolución?

Decátanse do descoñecemento e lagoas que teñen ao respecto. Deciden investigar e experimentar para coñecer os procedementos e os procesos involucrados na salga e as razóns de que permita a conservación de alimentos. Dan con fontes diversas e textos de lectura².

A salga utilizouse nas cociñas desde tempo inmemorial para a conservación de alimentos como o peixe e a carne. Tamén se utilizaba o afumado. Durante séculos foi o procedemento máis empregado, nas vilas costeiras e nas aldeas do interior de Galicia, para alimentarse durante as longas invernías. No século XVIII, o goberno español estableceu un imposto elevadísimo sobre o sal, que as familias galegas humildes non podían pagar, así que a salga foi substituída pola seca ao aire. As mulleres das vilas mariñeiras utilizaron a auga do mar para amasar o pan. Salgar os alimentos era a única forma que tiñan as tripulacións dos barcos para asegurar a mantenza nas interminables travesías transoceánicas. Aínda segue a ser case a única maneira de conservar os alimentos en zonas ás que non che-

² www.fao.org/docrep/field/003/ab486p/AB486P07.htm

<http://culturmar.org/wp-content/uploads/2016/12/Ardentia3.pdf>

<http://www.asociacionbuxa.com/patrimonio/detalle/313>

<http://www.asociacionbuxa.com/patrimonio/detalle/164>

gou o desenvolvemento industrial. No caso do peixe, a salga foi substituída pola refrixeración ou a conxelación, a escala doméstica e industrial, pero segue a ser un procedemento culinario para as sardiñas e as anchoas, e industrial para o bacallau, o bonito ou as ovas de peixe. No País Valencià e nos países nórdicos de Europa, a salga do peixe é moi apreciada, ás veces combinada co afumado. Pensemos nos “afumados” tan en boga ou nas salgas de “mojama”, ovas de peixe, arenques e outros produtos, que acadan altos prezos no mercado, e no bacallau seco e salgado, noutrora xantar de pobres, hoxe case un artigo de luxo. O que acontece durante a salga é un proceso de osmose.

Coa información esquematizada en mapas mentais, diagramas de fluxo e Vs de Gowin, o alumnado organizárase en equipos cooperativos para a realización da experiencia.

Ingredientes: — Sardiñas. — Sal de cociña (Cloruro de sodio). — Auga — Aceite de oliva virxe. — Zume de limón. — Ourego. — Pemento doce moído.

Materiais : — Coitelo. — Tesoiras. — Un recipiente hermético.

Procedemento:

Colócanse as sardiñas enteiras e o sal gordo húmido no recipiente, por capas. Pódese utilizar tamén unha disolución saturada de Na Cl en auga, chamada salmoira. Tápase o recipiente e colócase nun lugar fresco e seco ou na neveira. Despois de tres ou catro días, sácanse as sardiñas, lávanse, tíraselle a pel, a cabeza, as tripas e as espiñas. Fanse filetes, colócanse nunha fonte, engádeselle aceite de oliva virxe, zume de limón e ourego. Déixase a macerar un tempo, nun recipiente de porcelana ou de cristal, e xa están listos para o consumo.

Introducíronse novos coñecementos durante todo o proceso. Ao remate do experimento, o alumnado cubrirá de novo o cuestionario inicial e tirará conclusións en gran grupo sobre o aprendido e a maneira de trasladar o aprendido ás aulas de Educación Primaria.

Unha vez rematada a experiencia e introducidos os novos coñecementos, o alumnado deberá realizar as seguintes actividades:

- Confeccionar unha listaxe dos conceptos que interveñen no proceso e un mapa conceptual.

- Elaborar unha secuencia ordenada que describa o proceso de salga, paso por paso. Utilizar un procesador de textos do ordenador para presentala en forma de diagrama.
- Construír o diagrama de fluxo.
- Interpretar os datos da gráfica I: porcentaxe de concentración salina fronte á porcentaxe de perda de auga intracelular.

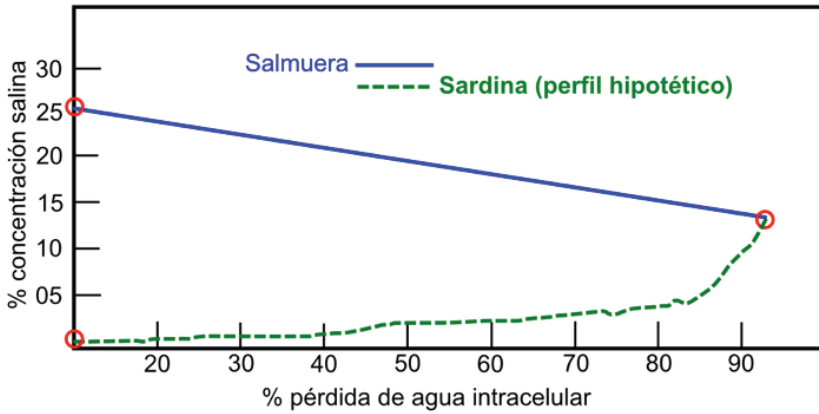
3.2. Introducción de novos coñecementos e interpretación do proceso

O proceso de salga frea a putrefacción porque a meirande parte das bacterias non pode sobrevivir nun medio de alta concentración de ión cloruro. O que acontece é un proceso de osmose, no que dúas disolucións de diferente concentración, separadas por unha membrana semipermeable, tenden a acadar a mesma concentración debido ao paso do disolvente desde a máis diluída ata a máis concentrada, facéndose isotónicas, é dicir, igualándose as súas presións osmóticas. As membranas semipermeables caracterízanse porque permiten o paso dun compoñente da disolución ao seu través, e impiden o paso doutro compoñente.

SALGA DA SARDIÑA		
Concentración da disolución salina inicial	Concentración da disolución salina das sardiñas	Textura das sardiñas
0.00%	0.90%	I
15.00%	7.80%	II
20.00%	10.40%	III
26.40%	13.50%	IIII

Unha vez que o peixe está cuberto con sal ou salmoira, que é unha disolución saturada Na Cl en auga, o sal é capaz de tirar auga dos tecidos celulares e das proteínas, que a ceden no proceso de desnaturalización, coagulación ou “curado”.

Someteuse o peixe a un proceso de maceración consistente no seu remollo nun líquido, a temperatura ambiente, para tirarlle algún líquido, é dicir, a maceración aplícase para obter a disolución de principios solubles en frío. Neste caso, a membrana é a membrana celular. No interior do tecido celular da sardiña, a concentración da disolución é do 0,9%, mentres que no exterior é de 26,4 g de sal en 100g de disolución.



Gráfica 1. Salga de sardiñas. Osmose. FONTE: Pérez Conesa (1998)

Debido a un proceso de osmose, a primeira disolución concéntrase e a segunda dilúese, porque a primeira cede auga á segunda a través da membrana celular. O proceso continúa ata que as dúas disolucións acadan a mesma concentración. A dureza da sardiña vai aumentando a medida que se achega ao equilibrio, pois a medida que perde auga vai resecando, aumentando a súa concentración salina e o grao de dureza.

Conclusións

O traballo por proxectos, no que xa tiñamos experiencias anteriores (Arias Correa et al., 2015), amosou a súa utilidade no ensino das Ciencias Experimentais e na maneira de levalo ás aulas de Educación Primaria. Como conclusións do proceso, achéganse as seguintes:

1. A experiencia foi positiva, tanto polo que respecta ao desenvolvemento de competencias profesionais no profesorado en formación, como no relativo ao enfoque de xénero no traballo.
2. Favoreceuse a motivación do alumnado e as súas aprendizaxes científicas (osmose, concentración, disolucións...) e didácticas (método de proxectos).
3. Propiciáronse reflexións sobre a maneira de introducir as ciencias na aula atendendo a un enfoque de xénero.
5. Amosouse a necesidade de introducir novas actividades e tarefas semellantes.
6. O alumnado amosouse satisfeito e manifestou a necesidade de coñecer novos recursos e actividades para levar á aula de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

AAUW. American Association of University Women (2010): *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. <https://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>. (Consultado 4/04/16).

Álvarez-Lires, María (2002): "De la ciencia moderna a la tecnociencia: nuevos análisis de género". Conferencia pronunciada en las *Jornadas de Ciencia, Tecnología y Género*. Vitoria Gasteiz: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.

Álvarez-Lires, Francisco Javier (2012): *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Álvarez Lires, Francisco Javier; Arias Correa, Azucena; Serrallé Marzoa, José Francisco e Varela Losada, Mercedes (2014): "Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas". *Revista de Investigación en Educación*. 12 (1), pp. 54-72.

Álvarez-Lirez, M. (2015): "Educación, tecnociencia, xénero e desenvolvemento sostible". *III Xornada Universitaria Galega en Xénero*. [CD-ROM]. Vigo: Universidade de Vigo.

Arias Correa, Azucena, Arias Correa, Dolores, Navaza Blanco, M^a Victoria, e Rial Fernández, M^a Dolores (2009): *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago de Compostela.

Arias Correa, Azucena, Varela Losada, Mercedes, e Pérez Rodríguez, Uxío (2015): "A crise da auga: unha experiencia con profesorado en formación inicial para sensibilizar sobre as relacións entre igualdade de xénero e sustentabilidade". *III Xornada Universitaria Galega en Xénero*. [CD-ROM]. Vigo: Universidade de Vigo.

Pérez Conesa, Joaquín (1998): *Cocinar con una pizca de ciencia*, IJK editores, Murcia.

Harding, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*. Morata, Madrid.

Lorenzo Rial, María A.; Araújo Álvarez, Rocío e Álvarez Lires, María M. (2015): "Desenvolvemento sostible e xénero: una relación descoñecida". *III Xornada Universitaria Galega en Xénero*. [CD-ROM]. Vigo: Universidade de Vigo.

Área.

Integración da perspectiva de xénero no ensino virtual

*Coordinada pola
Oficina para a Igualdade
de Xénero
da Universidade da Coruña*

Viaja con la Doctora Violeta: un juego interactivo a través de la igualdad de género

Pozo Antonio, Santiago
Dpto. Recursos Naturales y Medioambiente
Universidade de Vigo
ipozo@uvigo.es

Fiorucci, María Paula
Laboratorio de Aplicaciones Industriales del Láser
Centro de Investigaciones Tecnológicas (CIT)
Universidade da Coruña
p.fiorucci@udc.es

López Díaz, Ana Jesús
Laboratorio de Aplicaciones Industriales del Láser
Centro de Investigaciones Tecnológicas (CIT)
Universidade da Coruña
ana.xesus.lopez@udc.es

Resumen

La formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria, que se lleva a cabo en nuestras universidades a través de másteres específicos, es uno de los factores clave para asegurar la calidad de la educación en estas etapas educativas. Es por ello que al alumnado (futuras profesoras y profesores de secundaria) se le han de aportar conocimientos que le faciliten la introducción de la perspectiva de género en su futura labor docente. El objetivo de este trabajo es presentar el juego interactivo “Viaja con la Doctora Violeta” como herramienta docente a disposición del futuro profesorado de educación secundaria para visibilizar las aportaciones de las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad, la cultura y el conocimiento. Este juego, creado mediante el editor de código abierto <e-Adventure>, puede ser modificado fácilmente, sin que se requieran conocimientos de programación, para adaptarlo a las necesidades docentes. Se ha llevado a cabo

una evaluación preliminar de la jugabilidad por una población muestra de entre 15 y 18 años, obteniendo unos resultados muy satisfactorios.

Palabras clave

Máster para profesorado de educación secundaria, TIC, videojuegos educativos, igualdad de género, estereotipos

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son elementos ya naturales en la vida cotidiana y como tales, han sido plenamente incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje, bien como parte central del mismo (cursos en línea, por ejemplo) o como importantes elementos auxiliares. En este sentido los videojuegos, lejos de ser entendidos únicamente de una manera lúdica, se pueden incorporar como herramienta didáctica para enseñar todo tipo de conceptos (Serrano-Laguna et al., 2012).

Hasta hace una década el desarrollo de videojuegos educativos estaba basado en complejos programas de edición que dificultaban la obtención de los resultados deseados por educadores y educadoras (Marchiori et al., 2012). Como consecuencia de la necesidad de un editor de juegos de acceso libre, sencillo y con costes de desarrollo asumibles nace <eAdventure> elaborado por el grupo de elearning de la Universidad Complutense de Madrid eUCM (<http://e-adventure.e-ucm.es/>). <e-Adventure> permite abordar las dificultades de integración de los juegos en el proceso de enseñanza y facilitar la integración del profesorado en el proceso de desarrollo. Para el empleo de este editor no son necesarios conocimientos previos de programación ya que, como se puede ver en la Figura 1 dispone de una barra de herramientas sencilla e intuitiva (Marchiori et al., 2012). La plataforma <e-Adventure> consta de un editor gráfico en el que, de una manera intuitiva y visual, se permiten definir todos los elementos y relaciones que intervendrán en el juego y de un motor para poder ejecutar los juegos creados (Del Blanco et al., 2012). A su vez, <e-Adventure> permite crear un mecanismo de evaluación a través de la generación de un informe con las calificaciones obtenidas por cada participante. Este editor ha sido empleado con diversos fines en los últimos años, por ejemplo para el reconocimiento visual de minerales y rocas (Pozo et al., 2014).

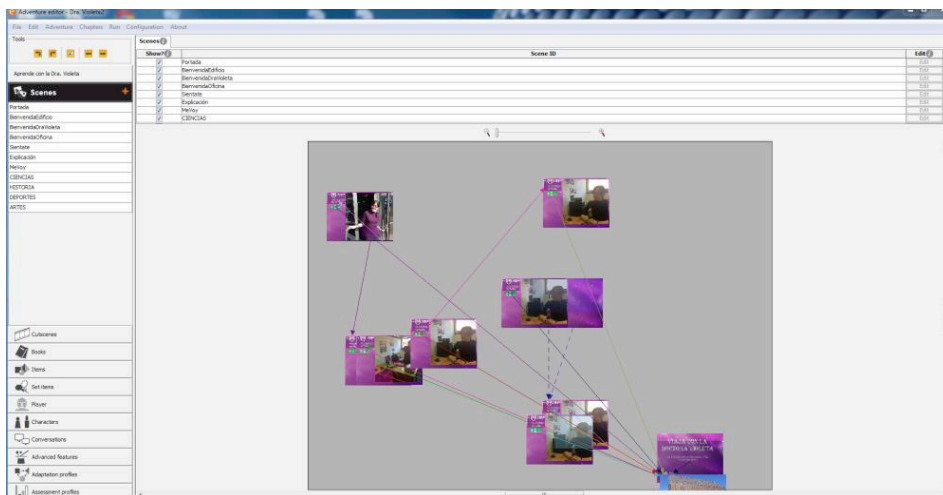


Figura 1: Editor e-Adventure. A la izquierda el menú con las aplicaciones (escenas, personajes y conversaciones). En este caso se muestra el proceso de edición de las escenas.

En este trabajo se presenta el juego “Viaja con la Doctora Violeta (a través de la igualdad y el conocimiento)” (Figura 2) basado en preguntas y respuestas de distinta temática, al estilo del conocido Trivial, pero siempre en relación con las aportaciones de las mujeres a los avances de nuestra sociedad. El juego se ha concebido como herramienta didáctica a disposición de alumnas y alumnos de los másteres para profesorado de educación secundaria que se imparten en nuestras universidades. Es un hecho constatado la escasa presencia de referencias femeninas en los libros de texto de secundaria (López Navajas, 2014); este juego facilitaría la introducción de la perspectiva de género en distintas materias que impartirán como docentes, a través de la visibilización de las mujeres y sus contribuciones en ámbitos como la política, la ciencia, la tecnología, el deporte o las artes, entre otros; tratando así de combatir estereotipos sexistas muy arraigados y creando referentes en los que las chicas puedan apoyarse para desarrollar plenamente sus capacidades y sus aspiraciones. Se trata además de un juego que se puede implementar fácilmente en el aula de forma colaborativa de manera que se refuerzan valores como la cooperación, la negociación y la resolución de conflictos.

Características del juego

El juego “Viaja con la Doctora Violeta” ha sido elaborado empleando el editor <e-Adventure>. Se trata de un juego en primera persona, es decir, cada participante, o grupo de participantes, es protagonista de la aventura a través de la igualdad y el

conocimiento, que realizará de la mano de la Doctora Violeta (interlocutora cibernética) como se puede ver en la Figura 3.



Figura 2: Pantalla de inicio del juego Viaja con la Doctora Violeta.

El juego se basa en preguntas con tres posibles respuestas de las cuales sólo una es la correcta. Se puede escoger entre 5 categorías: Política, Historia, Deportes, Arte y Ciencias (Figura 3, izquierda); con cada respuesta correcta se ganarán 10 puntos, ante cada respuesta fallida se ofrece una nueva oportunidad, pudiendo escoger entre las dos respuestas restantes. En esta segunda oportunidad a cada acierto se le asignarán 5 puntos pero en caso de fallo se dirigirá al participante o participantes hacia una nueva pregunta sin haber obtenido ningún punto.

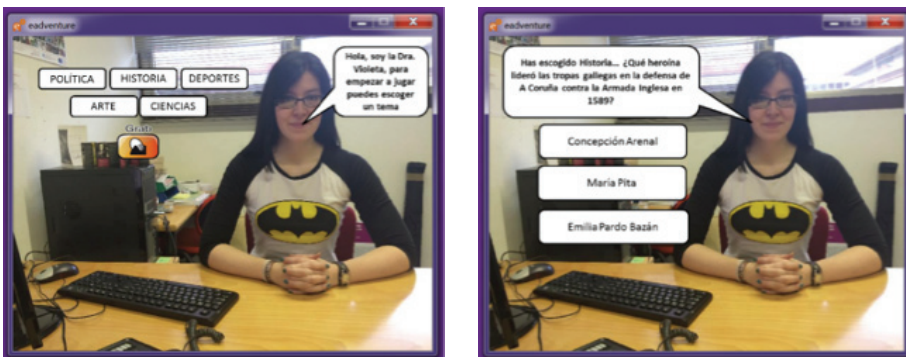


Figura 3: Capturas de distintas pruebas del juego donde se puede ver la comunicación establecida con la Dra. Violeta. Izquierda: Presentación de las categorías entre las que se reparten las preguntas. Derecha. Formato del cuestionario.

A medida que se va progresando en el juego, la dificultad de las preguntas se incrementa. En el proceso de edición, que aún se encuentra en fase preliminar, se han incorporado un total de 200 preguntas sobre los diferentes ámbitos; pero una de las ventajas de este editor es que siempre es posible, de una forma sencilla, la modificación y/o introducción de nuevas cuestiones de manera que el profesorado puede readaptar el juego a medida que lo va probando para que el interés se mantenga o para adecuarlo a las necesidades específicas de su alumnado.

Al finalizar el juego se genera un informe con las puntuaciones obtenidas y la valoración global de cada participante, o grupo de participantes, se incorporará al Ranking Final del juego. Este aspecto abre también las posibilidades de utilizar el juego mismo como una herramienta de evaluación, aspecto este que debe ser considerado por cada docente en función de sus necesidades.

Evaluación

La evaluación de un juego de estas características requiere, por una parte, la evaluación de la interfaz, en concreto de su usabilidad; así como la evaluación de la jugabilidad. Estos aspectos forman parte del trabajo futuro de nuestro grupo y lo que presentamos aquí son los resultados de una primera evaluación sobre la facilidad de utilización por parte de los jugadores y jugadoras llevada a cabo mediante un test realizado a un grupo de 20 chicos y chicas de entre 15 y 18 años. En la Tabla 1 se presenta el cuestionario utilizado y los resultados obtenidos. Las preguntas se refieren a la apariencia de la interfaz y la idoneidad del juego como herramienta de aprendizaje.

Como se puede apreciar, chicos y chicas han valorado muy positivamente (100% de las personas encuestadas la califican como Excelente) la comprensión de las preguntas, lo cual es fundamental para asegurar que se mantenga la atención sin abandonar o caer en el aburrimiento. Además han considerado que el desplazamiento a lo largo de los diferentes escenarios es claro y no ocasiona confusiones, siendo este un punto muy importante a la hora de diseñar un juego de estas características, pues si el movimiento no está claro puede provocar el desinterés que finalmente llevará a abandonar la partida. Con respecto a la valoración de la idoneidad del juego como herramienta de aprendizaje, los resultados indican que su utilidad es plenamente satisfactoria, ya que el 100% la califica como Excelente o Buena. El 90% de las personas encuestadas considera que en todo momento han mantenido la atención.

Conclusiones

Se presenta un juego interactivo para visibilizar las aportaciones de las mujeres al avance de la sociedad. Se ha diseñado como herramienta docente a disposición de las personas que cursan los másteres para profesorado de educación secundaria que se imparten en nuestras universidades, para contrarrestar la escasa presencia de referencias femeninas en los libros de texto. Este juego, basado en el editor de código abierto <e-Adventure>, no requiere conocimientos informáticos avanzados para su creación y/o modificación; por lo que podría ser fácilmente adaptable a las necesidades docentes. Por otra parte, las chicas y chicos que lo han probado coinciden en su facilidad de uso y en su atractivo. Ambos aspectos apuntan a que “Viaja con la Doctora Violeta” podría facilitar a los y las docentes el trabajo de valores y conocimientos que del modo tradicional (clases magistrales, conferencias u horas de estudio) pudieran no resultar tan atractivos al alumnado de secundaria. Se plantea como trabajo futuro de nuestro grupo una mejora en la edición de las escenas así como una evaluación más rigurosa tanto de la usabilidad de la interfaz como de la jugabilidad del juego.

Agradecimientos. Queremos expresar nuestro agradecimiento a Melania Fernández Rodríguez, por su colaboración poniendo cara a la Doctora Violeta.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del juego con los resultados obtenidos (%)

Competencia	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Apariencia y facilidad de manejo del juego				
He sido capaz de desplazarme correctamente	Supera las expectativas iniciales 70%	Videojuego diseñado correctamente 30%	Pequeños errores en el diseño 0%	Errores mayores en el diseño 0%
Las imágenes son de calidad	Imágenes de calidad excelente 85%	Imágenes de calidad correcta 10%	Algunas imágenes son defectuosas 5%	Las imágenes tienen mala calidad 0%
Las preguntas que aparecen en el videojuego están bien formuladas	Todas las preguntas se entienden perfectamente 100%	Las preguntas son un poco ambiguas 0%	No he entendido algunas de las preguntas 0%	Las preguntas no tienen sentido 0%
Idoneidad como herramienta de aprendizaje				
En términos generales es:	Excelente 75%	Bueno 25%	Regular 0%	Malo 0%
Mantiene el interés durante mucho tiempo	Se puede utilizar todo el tiempo que se quiera. En ningún momento decae el interés 90%	Es entretenido, pero no practiqué mucho 5%	Pierdo el interés en algunos momentos y dejo de jugar 5%	No la utilicé, porque pierdo el interés en el videojuego 0%

Bibliografía

Del Blanco, Ángel; Torrente, Javier; Marchiori, Eugenio J.; Martínez-Ortiz, Iván; Moreno-Ger, Pablo; Fernández-Manjón, Baltasar. (2012): "A framework for simplifying educator tasks related to the integration of games in the learning flow". *Education Technology & Society* 15(4), pp. 305-318.

López-Navajas Ana. (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308.

Marchiori, Eugenio J.; Serrano-Laguna, Ángel; del Blanco, Ángel; Martínez Ortiz, Iván; Fernández-Manjón, Baltasar. (2012): "Integrating domain experts in educational game authoring: a case study". In proceedings of the 2012 Fourth IEEE International Conference On Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL 2012), pp. 72-76, Takamatsu (Japan). March 27-30 2012.

Pozo, José S.; Piñeiro, Jessica; Iglesias, Carla. (2014): "e-Rock: una forma alternativa para aprender petrografía". En: P. Membiela, N. et al. (eds.) *Educación Panorama actual en la docencia universitaria* (pp. 283-287). España. Educación Editora.

Serrano-Laguna, Ángel; Torrente, Javier; Moreno, Pablo; Fernández, Baltasar (2012): "Tracing a little for big Improvements: Application of Learning Analytics and Video-games for Student Assessment". En: Proc. of VS-GAMES Conference (pp. 203-209), Italy.

Deseño e implementación dun proxecto sobre as mulleres nas artes e nas ciencias cunha metodoloxía virtual

Chao-Fernández, Rocío

Composición

Universidade da Coruña

rocio.chao@udc.es

Mato-Vázquez, Dorinda

Pedagogía e Didáctica

Universidade da Coruña

m.matov@udc.es

Chao-Fernández, Aurelio

Composición

Universidade da Coruña

rocio.chao@udc.es

Pérez-Mato, Ana

Pedagogía e Didáctica

Universidade da Coruña

anaperezmato@gmail.com

Resumo

O obxectivo deste traballo foi o deseño e implementación dun proxecto sobre as mulleres nas artes e nas ciencias co alumnado de 4º curso de Grao de Educación Infantil da Facultade de Ciencias da Educación.

As tarefas leváronse a cabo cunha metodoloxía virtual nas clases de Pedagogía Musical e Matemáticas na vida desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Os resultados evidencian que o traballo no ámbito educativo universitario era necesario, foi positivo e fixo que o profesorado en formación

reflexionase sobre a cultura da igualdade, coñeceran a vida e as ache-
gas dunha mostra representativa das mulleres sobranceiras que máis
sobresaíron no campo das artes e das ciencias desde a Antigüidade ata
os nosos días.

Palabras clave

Interdisciplinarietàade, xénero, ensino virtual, novas tecnoloxías

Introducción

Ao longo da historia non é novidade afirmar que a muller estivo marxinada tanto na súa formación como na súa proxección profesional, tanto no eido artístico como no científico, aínda que neste ámbito, se cabe, a discriminación foi maior. Créase que o hábitat natural das mulleres era o doméstico e que dedicarse ao mundo do coñecemento era propio dos homes. Os argumentos que se empregaron para xustificar que as mulleres nin podían nin debían dedicarse a cuestións intelectuais, foron primeiro de carácter relixioso e máis tarde pseudocientífico. Mesmo se chegou a afirmar que as mulleres tiñan unhas capacidades intelectuais e profesionais inferiores ou diferentes ás dos homes, e que durante a menstruación somos máis febles. Estas conviccións per-
viviron ao longo dos séculos. Ben é certo que aínda que escasas, tamén se puideron escoitar tímidas, pero firmes voces a favor de reverter esta situación, tanto por parte de mulleres como de homes, que comprenderon a importancia da paridade social e psicolóxica para o desenvolvemento social. Así Carl Friedrich Gauss (1777-1855) afirmou cando coñeceu a verdadeira identidade de quen el pesaba que era Monsieur Le Blan, que non era outra que Sofie Germain “[...] cando unha muller, debido ao seu sexo, aos costumes e prexuízos, atopa obstáculos infinitamente maiores que os homes para familiarizarse con eses complexos problemas, e non obstante supera estas trabas e socaba no máis profundo, indubidablemente ten o máis nobre dos valores, un talento extraordinario e un xenio superior” (citado en Chao-Fernández e Mato-Vázquez, 2014:124).

Mesmo houbo quen intentou refutar estas crenzas con estrictas investigacións, como as de Leta Stetter Hollingworth (1886 –1939), cuxos primeiros traballos centráronse en demostrar que as diferenzas non están no xénero, senón no intelecto. Tal era a o convencemento e indignación de Leta, que dedicou a súa tese doutoral a facer un estudo de campo -realizou probas tanto a homes como a mulleres-, no que comprobou que non existe un ciclo de perda de capacidades relacionado co ciclo menstrual feminino.

Pero entre tanto, estas crenzas provocaron que as mulleres recibiran unha educación menor en comparación coa dos homes da súa familia, e que mesmo se autocensurasen para cumprir axeitadamente coas súas funcións como esposas e nais. Véxase a testemuña da compositora Clara Schuman (1819-1896): *“Algúnha vez crín que tiña talento creativo, pero renunciei a esta idea; unha muller non debe desexar compoñer. Ningunha foi capaz de facelo, así que, por qué podería esperalo eu?”* (citado en Chao-Fernández, 2011:10).

Por outra banda, consideramos que un modo moi apropiado de acercamento ao alumnado é a través do uso do entorno virtual e as novas tecnoloxías, xa que estas contribúen e contribuirán, aínda en maior medida, á renovación do proceso de ensino-aprendizaxe, pois aportan *innovación e creatividade* (Hernández, Pennesi, Sobrino e Vázquez, 2011). Efectivamente, a Sociedade do Coñecemento e da Información esixe unha transformación nos procesos educativos (Marqués, 2013), xa que o impacto que provocan na formación continua non ten precedentes (Adell y Castañeda, 2010; Attwell y Hughes, 2010), polo que o profesorado temos a obriga de introducilos na educación e formación do noso alumnado. É a “pedagogía emergente” á que se refiren Adell e Castañeda (2012).

A este respecto, as TIC supoñen unha ferramenta óptima para traballar a igualdade de xénero co noso alumnado, xa que se presentan como un recurso favorecedor en canto que aumenta a motivación, a participación e a reflexión do seu propio proceso de aprendizaxe.

Porén, unha parte do profesorado teme a introdución da informática na aula, a pesar de que a comunicación que é posible xerar có uso interactivo dos medios e as novas tecnoloxías, ofrece unha ocasión moi propicia para actuar sobre a complexidade da aprendizaxe como un proceso vivo, non exclusivamente intelectual, se non afectado profundamente por cuestións afectivas e motivacionais, como son os hábitos de estudo, os coñecementos previos, os estilos de aprendizaxe, as expectativas e os intereses particulares (López-Chao, López-Chao e Mato-Vázquez, 2014).

Consideramos que o marco educativo tardou en reaccionar fronte o impacto tecnolóxico presente na sociedade. Evidentemente, a Universidade non pode quedar atrás; xa que *ésta* é unha parte importante da socialización do noso alumnado, faise necesario introducir os diferentes avances tecnolóxicos nas aulas. Según Farrerons Vidal (2011:321):

“Los proyectos de mejora e innovación docente están evolucionando hacia espacios de aprendizaje virtuales promovidos por el uso de las TIC. El alumnado debe tener un aprendizaje adaptado a sus necesida-

des. La importancia de la Enseñanza Asistida por Ordenador radica en que potencia la figura del profesorado, posibilitando que dedique más tiempo a las labores más críticas de la enseñanza.

Es imprescindible implementar las TIC en las tareas docentes para mantener la calidad docente y cumplir con las dedicaciones fijadas en los planes de estudio, siguiendo las directrices marcadas en el EEES”.

Tendo isto en conta, e debido ás carencias que levamos detectando durante anos no noso alumnado respecto á visibilización da contribución das mulleres nas diferentes ramas de coñecemento, decidimos levar a cabo a experiencia que se describe a continuación. Polo tanto o noso obxectivo foi o deseño e implementación dun proxecto sobre as mulleres nas artes e nas ciencias ao longo da historia, cunha metodoloxía virtual, con estudantes das clases de Pedagogía Musical e Matemáticas na vida de 4º curso do Grado de Educación Infantil, desenvolvida de forma interdisciplinar.

Obxectivos

Os obxectivos deste traballo foron:

- Sensibilizar ao alumnado no mérito e recoñecemento da muller nos diferentes campos das artes e as ciencias ao longo da historia.
- Dar a coñecer o papel e as contribucións das mulleres en varios campos científicos e artísticos a través de todos os períodos históricos.
- Mostrar ao alumnado as dificultades que tivo -e segue tendo- a muller na historia para ocupar un papel significativo.
- Utilizar as Tic e as plataformas virtuais para acadar estes obxectivos.
- Aproximar os discentes ao uso da informática como medio de aprendizaxe.
- Aprender a elaborar unha páxina WEB sobre as mulleres.

Contidos

Os contidos deste traballo foron:

- Recoñecemento das mulleres que achegaron coñecementos na historia.

- Búsqueda de textos sobre as mulleres na historia.
- Papel das mulleres nas artes e nas ciencias.
- Reflexión crítica sobre a igualdade de xénero.
- A utilización dos modelos de científicas nas aulas.
- Dificultades pasadas e presentes das mulleres para ocupar postos relevantes.
- Uso crítico das tecnoloxías da información e comunicación.
- Adquisición de ferramentas Tic e Web para investigar sobre o noso pasado.
- Elaboración duha páxina WEB para a difundición dos resultados.
- As Tic e as plataformas virtuais como medio de sensibilización e coñecemento das mulleres que salientaron en diferentes ámbitos.
- Accións de difusión e sensibilización nas aulas sobre a perspectiva de xénero.

Metodoloxía de traballo

Unha vez que detectamos a ausencia de coñecementos do noso alumnado, con respecto ao traballo desenvolvido pola muller ao longo da historia en todos os campos do saber, decidimos planificar un ambicioso traballo. Partimos do feito de que consideramos que o papel do docente como planificador de novos contornos e contextos de aprendizaxe, e o papel do alumnado como construtor e xestionador da súa propia aprendizaxe son piares básicos para que se produza un auténtico proceso de ensinanza e aprendizaxe (Vega, 2004).

Tarefas

1º.- Organización de grupos de traballo en cada materia e reparto das disciplinas que iamos estudar e épocas históricas a traballar.

2º.- Distribución entre o noso alumnado para que de xeito individual realizase unha busca das mulleres que sobresaíron en Matemáticas, Música, Lingua, Ciencias, Arquitectura, etc. por internet.

3º.- Contextualización a través da búsqueda, en internet, de cada autora no período histórico respectivo, que centran o traballo (da antigüidade á actualidade) incidindo nos cambios políticos, sociais, económicos e culturais que se produciron.

4º.- Reunión en pequeno grupo para realizar unha selección resumida do máis significativo de cada unha das mulleres.

5º.- Presentación e exposición ante o conxunto da clase, empregando tecnoloxía informática, do traballo realizado en grupo pequeno.

6º.- Emprego da plataforma Moodle para a visualización de todo o traballo realizado para compartilo co resto dos compañeiros e compañeiras de ambas as dúas materias.

7º.- O traballo realizado fructificou nunha exposición chamada “A muller nas artes e nas ciencias”, cuxo cartel anunciador podese ver na Fig 1.

8º.- Elaboración dunha páxina Web.



Fig.1. Cartel anunciador da exposición “A muller nas artes e nas ciencias”.

A exposición consta de 15 paneis nos que, por épocas históricas, presentan as principais mulleres que destacaron en diferentes disciplinas. Móstrase un exemplo na

figura 2. Ademais, séguese un código de cores segundo a rama de coñecemento á que pertencen, como se pode apreciar na figura 3.



Fig. 2. Exemplo de panel

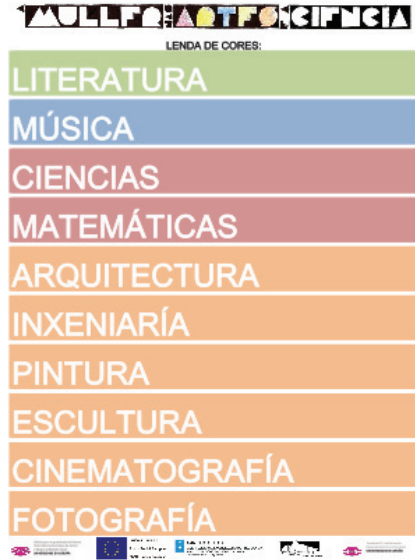


Fig. 3. Lenda de cores

Avaliación

Avaliación inicial: a través dela constatamos que o alumnado carecía de coñecementos sobre a existencia de mulleres nas Artes e nas Ciencias ao longo da historia.

Avaliación procesual: realizouse durante a realización de todas as tarefas a través das que comprobamos que o alumnado se sensibilizara ante o traballo proposto. Descubriron que dende Antigüidade ata os noso días os méritos das mulleres nos foron recoñecidos, non porque no existisen ou porque elas nos quixesen, senón por motivos culturais que as agochaban e non as deixaban ser de seo.

O uso das Tics e plataformas virtuais resultou ser un recurso moi valioso, por canto que o alumnado se mostrou máis receptivo e motivado.

Avaliación final: a exposición en power-point e posterior debate serviunos para comprobar os coñecementos adquiridos polo alumnado e o éxito de todo o proxecto.

Avaliación do profesorado. Pola nosa parte, o alumnado avaliou a nosa labor moi positivamente.

Conclusiones

Como conclusión podemos dicir que as achegas feitas polo alumnado evidencian as carencias da poboación estudiantil no tocante a situación das mulleres ao longo da historia.

Porén, tamén se constata que demos un paso cara adiante nese coñecemento, no interese mostrado polo alumnado e no convencemento de que a base está na educación de mulleres e de homes para recoñecer que a igualdade non é unha opción, senón un dereito.

Non obstante, queda moito por facer. O importante é que todos naveguemos no mesmo sentido para ir conseguindo pequenos logros, no que a suma de todos eles fará que a igualdade real chegue a toda a sociedade. Neste sentido, a ferramenta virtual foi un instrumento eficaz para que o alumnado puidese implicarse no obxecto de estudo.

Finalmente, animamos a todos e todas as persoas a traballar en e para a igualdade, a manter o compromiso de liberdade e xustiza ante unha sociedade que limita as mulleres, as posterga, as anula e as exclúe e faga posible aproximarse á memoria destas protagonistas, pioneiras, valentes e capaces, e facelas visibles en pé de igualdade cos seus compañeiros masculinos, tradicionalmente os únicos perceptibles.

Bibliografía

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2010): "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje". En R. Roig Vila y F. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy-Roma: Marfil y Roma TRE Università degli Studi.

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012): "Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes?" En Hernández, J. Pennesi, M Sobreino, D. y Vázquez, A., *Tendencias emergentes en educación con tecnología*. Barcelona: Espiral, Educación y Tecnología, pp. 13-32.

Attwell, Graham y Hughes, Jenny (2010): *Pedagogic approaches to using technology for learning: Literature review*. Documento electrónico. Wales: Pontydysgu:

Lifelong Learning UK (LLUK). Accesible en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110404220756/http://www.lluk.org/wp-content/uploads/2011/01/Pedagogical-approaches-for-using-technology-literature-review-january-11-FINAL.pdf>

Chao-Fernández, Rocio (2011): "A marxinação da muller na historia da composición musical", en Méndez Lois et al. *Respostas socioeducativas para a igualdade na escola*, 9-25. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la USC.

Chao-Fernández, Rocío y Mato-Vázquez, Dorinda (2014): *As mulleres nas artes e nas ciencias. O xerme da liberdade*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la UDC.

Farrerons Vidal, Óscar. (2011): *Análisis de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de las técnicas de expresión gráfica en la ingeniería industrial en España*. Tesis doctoral. Barcelona.

Hernández, José; Pennesi, Massimo; Sobrino, Diego y Vázquez, Azucena (coord.) (2011): *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Madrid: Fundación Telefónica-Editorial Ariel. Documento electrónico.

López-Chao, Vicente A.; López-Chao, Andrea M. y Mato-Vázquez, Dorinda (2014): *Propuesta Didáctica de iniciación a la Expresión Gráfica. Didactic Proposal for the initiation in Graphic Expression*. A Coruña: Servicio de publicaciones de la UDC.

Marqués Graells, Pere (2013): "Nuevas metodologías docentes para mejorar la formación y los resultados académicos de los estudiantes". *Padres y Maestros*, 351, pp. 16-21.

Vega, Amando (2004): "Internet para todos: después del año europeo de la discapacidad". *Comunicar*, 22, pp.141-151.

O software libre como vehículo de introdución á perspectiva de xénero

Castro, Laura M.
Departamento de Computación
Universidade da Coruña
lcastro@udc.es

Resumo

O impacto das novas tecnoloxías na vida moderna non ten discusión. Precisamente por iso, resulta preocupante a constatación de que a creación de tecnoloxía ten pouca ou nula perspectiva de diversidade, e por ende, de xénero. Neste traballo presentase o deseño dunha actividade extra-curricular que pretende introducir ao estudiantado da Facultade de Informática da Universidade da Coruña ao concepto de perspectiva de xénero como aproximación ao deseño e construción de software, empregando como ferramenta o software libre.

Palabras chave

Software libre, informática, perspectiva de xénero, inclusión, tecnoloxía

Contexto

Os estudos de Informática na Universidade da Coruña

Os estudos de grao e mestrado en Enxeñaría Informática que actualmente se imparten na Facultade de Informática da Universidade da Coruña non inclúen nos seus plans de estudos ningunha materia na que figure, entre os seus descritores, a perspectiva de xénero. De feito, na Memoria do Grao [1], verificada pola ANECA, a pesar de que se fai unha análise do eido profesional da enxeñaría informática onde se constatan as diferenzas entre os homes e mulleres que a exercen,

"(...) es una profesión que está representada mayoritariamente por hombres (tres de cada cuatro titulados en Ingeniería Informática son hombres, dos de cada tres en el caso de las ingenierías técnicas), dato

relevante si se tiene en cuenta que hoy en día la mayoría de los titulados universitarios son mujeres.”

“Los trabajos son mayoritariamente a tiempo completo, encontrándose porcentajes significativos de contrataciones a tiempo parcial en mujeres.”

“Más de la mitad de los profesionales en informática que trabajan por cuenta ajena fuera de Galicia les gustaría trabajar en Galicia, siendo la principal causa en el caso de los hombres la mejora en la calidad de vida y en el caso de las mujeres las razones familiares.”

“(…) de forma general, los hombres tienen un salario superior al de las mujeres”

non se inclúe a perspectiva de xénero entre as competencias específicas de ningunha materia, nin entre as transversais da titulación. De feito, a palabra «igualdade» non aparece en todo o documento.

Porén, si se fai fincapé en:

Que os estudantes teñan a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro da súa área de estudo) para emitir xuízos que inclúan unha **reflexión sobre temas relevantes de índole social**, científica ou ética (competencia básica CB3).

Que os estudantes teñan a capacidade para **analizar e valorar o impacto social e medioambiental das solucións técnicas, comprendendo a responsabilidade ética e profesional** da actividade do/a Enxeñeiro/a Técnico/a en Informática (competencia xeral 11).

Que os estudantes teñan a capacidade para **planificar, concibir, despregar e dirixir proxectos, servizos e sistemas informáticos** en todos os ámbitos, liderando a súa posta en marcha e a súa **mellora continua e valorando o seu impacto económico e social** (competencia específica C2).

Que os estudantes teñan a capacidade para **deseñar solucións apropiadas** en un ou mais dominios de aplicación **utilizando métodos da enxeñería do software que integren aspectos éticos, sociais, legais e económicos** (competencia específica SE6).

Isto é, as intencións de que os futuros profesionais da informática sexan sensibles ás repercusións que as tecnoloxías teñen no día a día das sociedades modernas están claramente recollidas en varias das competencias que deben adquirir, malia que esta intención non cristalizara na asignación de competencias a materias específicas relacionadas coa diversidade ou a perspectiva de xénero.

Actividades extra-curriculares na Facultade de Informática da Universidade da Coruña

A Facultade de Informática é sé da asociación GPUL, que aglutina a estudantado e profesorado do centro implicado en fomentar o coñecemento e uso do software libre, isto é, o software con licenza libre, que permite:

- o seu uso libre, con calquera propósito
- estudar como funciona, e modificalo para adaptalo ás propias necesidades
- distribuír copias
- distribuír copias das posibles modificacións realizadas nel

A pesar da sintonía clara que se pode establecer entre a filosofía que subxace ao software libre e os valores e capacidades de responsabilidade social das persoas tituladas en Enxeñaría Informática pola UDC expostos no apartado anterior, tampouco existen no plano de estudos materias específicas relacionadas co software libre. Porén, a sensibilidade do profesorado neste apartado é maior, constatándose un amplo uso de software con este tipo de licenzas como ferramentas vehiculares nun gran número de materias de todos os cursos.

Toda vez que a utilización como ferramenta non garante a transmisión dos valores de liberdade inherentes ás licenzas libres, GPUL organiza, durante o curso académico, xornadas de divulgación das tecnoloxías de Software e Hardware Libres, e de Cultura Libre en xeral, denominadas «Os Xoves Libres» [2]. Estas xornadas inclúen todo tipo de actividades, desde charlas divulgativas até obradoiros prácticos, e aínda que se publicitan sobre todo entre o estudantado do centro, pode asistir tamén profesorado, e persoas doutros centros.

Introdución da perspectiva de xénero como actividade extra-curricular

Obxectivos

Este traballo propón a incorporación da perspectiva de xénero aos contidos aos que o estudiantado da Facultade de Informática da Universidade da Coruña resulta exposto como parte das actividades extra-curriculares que se celebran no centro. Ademais, considerando o éxito das xornadas relacionadas co software libre, e entendendo a sintonía coa súa promoción non só como ferramenta utilitaria senón como vehículo responsable que do software libre fan as xornadas organizadas polo GPUL, propónse aproveitar as dinámicas xa creadas para introducir a perspectiva de xénero.

Os obxectivos concretos estrutúranse en dous eixos:

- **Visibilización da perspectiva de xénero na construción da tecnoloxía.** Con frecuencia, utilízase o argumento de que a tecnoloxía – a ciencia en xeral – é unha área de coñecemento humano «neutra por definición», e polo tanto constitúe un eido no que non é preciso intervir cando se fala de igualdade entre homes e mulleres. Porén, a análise da construción de software desde unha perspectiva de xénero [3, 4, 5, 6, 7] pon de manifesto de xeito evidente o carácter androcéntrico deste, algo que resulta crítico nunha sociedade en que, cada vez mais, persoas de todas as idades e contextos sociais interactuamos co software no desenvolvemento das nosas actividades cotiás, profesionais e persoais. Consecuentemente, o estudiantado da Facultade de Informática, como futuros profesionais e creadores de tecnoloxía en xeral e software en particular, precisan familiarizarse coa perspectiva de xénero, para poderen interiorizar a súa responsabilidade como creadores, e analizar e valorar o impacto social das súas solucións e produtos.
- **Visibilización do software libre como ferramenta para a construción de tecnoloxía inclusiva.** Dado que o software libre garante as liberdades de estudar e modificar a construción dos programas, e mais de distribuír versións modificadas dos mesmos, resulta chave na intervención e introdución da perspectiva de xénero, que pode ser realizada por terceiras persoas interesadas se non se contempla como requisito inicial.

Contidos e metodoloxía

Proponse a seguinte estrutura para a actividade:

1. Introdución do concepto de perspectiva de xénero no eido das TIC
2. Intervención desde a perspectiva de xénero en proxectos de software libre
3. Reflexión e valoración da actividade

A primeira parte presentará a motivación da actividade, tratando de motivar ás persoas asistentes a reflexionar criticamente sobre:

- o papel da tecnoloxía na construción de sociedades mais igualitarias, como vehículo de expresión da cidadanía, como ferramenta de traballo, como instrumento de ocio;
- a situación actual dos estudos de enxeñaría en informática, a moi desigual presenza de mulleres e homes no alumnado e no profesorado, as repercusións diso na sociedade, e na propia tecnoloxía;
- a necesidade/vontade de ser partícipes da introdución da perspectiva de xénero nos proxectos software na que nos involucremos, como parte da responsabilidade que nos outorga ser profesionais do eido.

A segunda parte enlazará a vontade de participación coa oportunidade que o software con licenza libre nos proporciona, dun xeito práctico. Dependendo do número de asistentes, organizaranse grupos e proporanse diferentes exemplos de aplicacións libres nas das que facer unha análise baixo a perspectiva de xénero. Ofreceráse unha guía das características a analizar, fundamentalmente baseada en [3], e procederáse ao traballo libre coa asistencia do profesorado.

Finalizada a segunda parte, adicarase unha última a reflexionar en común, coa participación das persoas asistentes, sobre a actividade realizada, as leccións extraídas, a aplicabilidade no seu traballo futuro, etc.

Análise

De cara a avaliar o impacto da proposta, atopámonos coa incerteza de que, a priori, sempre é moi difícil predicir o número de asistentes que vai ter calquera

iniciativa presentada baixo «Os Xoves Libres». Desde GPUL faise un moi bo labor de promoción, coa debida antelación e a difusión de anuncios (tanto en formato dixital, en diferentes plataformas –web, redes sociais–, como en forma de carteis en lugares visibles e consistentes no tempo). Con todo, a asistencia final pode depender moito da predisposición previa de cada individuo. A elección dun título para a charla suficientemente rechamante e/ou provocador pode ser un bo catalizador.

O aspecto mais positivo é que se trata dun ciclo de actividades que xa conta con algo de traxectoria, e polo tanto xa é coñecido polo estudantado. Porén, a asistencia vese con frecuencia afectada pola coincidencia temporal con actividades académicas de carácter obrigatorio, como poden ser entregas de prácticas, exames parciais... Este tipo de obrigas académicas son moi difíciles de prever, aínda que o final do cuadrimestre adoita ser particularmente problemático, e o inicio, normalmente, menos.

Sen dúbida o impacto sería maior no caso de que o seminario se incluíse entre os impartidos ao estudantado que realiza o TFG, xa que isto aseguraría que todas as persoas graduadas en Enxeñaría en Informática pola UDC terían exposición á perspectiva de xénero nas TIC antes de iniciar a súa vida profesional.

Outras iniciativas

Sería de interese propoñer que o seminario formase parte das charlas que se imparten ao estudantado que se matricula no Traballo de Fin de Grao. Actualmente, impártenselles outros seminarios coma:

- *“Redacción e presentación de TFG”*
- *“Propiedade Intelectual e Licenzas de Software”*
- *“Orientación na búsqueda de emprego e creación da marca persoal”*

A asistencia a estes seminarios non é obrigatoria, pero desde que se implantou o grao é exercida por unha importante porcentaxe das persoas matriculadas en TFG. A inclusión desta actividade como parte desa formación podería, ademais, constituír un primeiro paso de cara a que se teña en conta, formalmente, a perspectiva de xénero como criterio de avaliación dos devanditos TFG (como xa ocorre con contidos impartidos no seminario *“Redacción e presentación de TFG”* relativos á estrutura da memoria e da presentación).

Como complemento a esta actividade fundamentalmente dirixida ao estudantado, poderíase asesorar a profesorado que queira incorporar/estender os contidos das súas materias desde a perspectiva de xénero. A tal fin, sería de utilidade o establecemento dun punto de encontro coordinador destes esforzos dentro da facultade. Por suposto, tanto este extremo como o anterior deberán contar necesariamente co apoio do equipo decanal para poder levarse a cabo

Conclusiones

O software libre ten potencial para ser unha gran ferramenta de cambio social, especialmente se se pon ao servizo ou se emprega en colaboración con reivindicacións coma a perspectiva de xénero, ou a diversidade nas súas numerosas vertentes. Neste traballo, propúxose unha actividade extra-curricular que ten como obxectivo expoñer ao estudantado da Facultade de Informática da Universidade da Coruña ao concepto de perspectiva de xénero, de xeito que, ao contextualizarse de man do software libre, a exposición non sexa unicamente teórica senón que inclúa tamén unha parte activa e práctica. O aproveitamento das dinámicas xa existentes no centro en relación a actividades deste tipo, e a innegable relevancia deste tipo de formación para os futuros profesionais do sector, son os puntos fortes desta proposta.

Bibliografía

Memoria do Grao en Enxeñaría Informática pola UDC. Facultade de Informática, Universidade da Coruña. http://www.fic.udc.es/files/24137/24137MODIFICACION_GRAO_INFORMATICA.pdf Consultado: 05/05/2016.

Os Xoves Libres. Grupo de Programadores e Usuarios de Linux. <http://gpul.org/node/18252> Consultado: 05/05/2016.

Elaboración de webs con perspectiva de género. Instituto Andaluz de la Mujer. Con-sejería para la Igualdad y Bienestar Social. https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/institutodelamujer/ugen/sites/default/files/documentos/Cuaderno_Webs_12.pdf Consultado: 05/05/2016.

Claves no sexistas para el desarrollo de software. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

http://www.e-igualdad.net/sites/default/files/Claves_no_sexistas_1.pdf Consultado: 05/05/2016.

Yuwein, Lin (2006): *A techno-feminist view on the Open Source Software development*. University of Salford, Manchester, UK. Encyclopedia of Gender and Information Technology, pp. 1148-1153. <http://usir.salford.ac.uk/12968/> Consultado: 05/05/2016.

Allhutter, Doris. *Software Design: a deconstructivist feminist approach*. Austrian Academy of Sciences, Institute of Technology Assessment. <http://www.ics.uci.edu/~jen/Papers/Allhutter.pdf> Consultado: 05/05/2016.

Bath, Corinna (2009): *Searching for methodology: Feminist technology design in computer science*. 5th European Symposium on Gender & ICT. http://www.informatik.uni-bremen.de/soteg/gict2009/proceedings/GICT2009_Bath-geloesch.pdf Consultado: 05/05/2016.

Divulgación de la investigación biomédica desde la perspectiva de género

Magalhães, Joana

Grupo de Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigación Biomédica en Red (CIBER)

joana.cristina.silva.magalhaes@sergas.es

Fernández Burguera, Elena

Grupo de Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

Centro de Investigación Biomédica en Red (CIBER)

elena.fernandez.burguera@sergas.es

Poveda, Eva

Grupo de Virología Clínica

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

eva.poveda.lopez@sergas.es

Blanco, Francisco J.

Grupo de Reumatología

Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña (INIBIC)

fblagar@sergas.es

Resumen

“Biomedicina con y para la Sociedad” y “Científicas en Biomedicina” son dos proyectos de divulgación científica con los que se pretende incrementar la cultura científica, tecnológica e innovadora del ámbito biomédico y potenciar la figura de la mujer científica a lo largo de su carrera. Consisten en el diseño y creación de instrumentos y acciones divulgados a través de los medios de comunicación, involucrando de forma conjunta a las comunidades científica y educativa de un mismo entorno social. *1 minuto de Biomedicina*, es una miniserie de cortos

audiovisuales destinada a la comprensión de conceptos científicos emergentes relacionados con la biomedicina, en el que participan jóvenes científicas, eliminando falsos estereotipos sobre las mismas. *Salud con Biomedicina* es un programa de radio que cuenta con su segunda edición en el que mujeres científicas, tecnólogas e innovadoras del ámbito biomédico explican cómo los avances de su trabajo repercuten en la salud de los pacientes. Finalmente, *Cápsulas de Son* es una miniserie de radio destinada a la promoción de las mujeres científicas nacionales e internacionales y sus extraordinarias aportaciones en la biomedicina a través de cuentos con valor literario. Se editaron 2 libros electrónicos interactivos que pueden ser utilizados como complementos didácticos y educativos.

Palabras clave

Biomedicina, carrera científica, STEM, medios de comunicación

Introducción

En uno de estos retos sociales a los que se enfrenta actualmente nuestra sociedad definido como “Salud, cambio demográfico y bienestar”, la investigación en el ámbito sanitario denominada investigación biomédica, es un instrumento clave para fomentar el estado de bienestar. El avance continuo de la investigación biomédica y su aplicación en el diagnóstico, la prevención y tratamiento de enfermedades es, indudablemente, fruto del trabajo de muchos profesionales en un ámbito multidisciplinar en el que convergen la medicina, la biología, las ingenierías o las matemáticas, entre otras. Por lo tanto, hemos pasado de una investigación biomédica tradicionalmente relacionada con profesiones asistenciales a incorporar otro tipo de áreas como las STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), generando sinergias que revierten de forma directa en mejoras para el seguimiento clínico de los y las pacientes.

Según diferentes estudios predictivos, las profesiones STEM son las ocupaciones con mayor previsión de crecimiento en los próximos años. En un ámbito de investigación biomédica, estas profesiones integradas en los sistemas sanitarios y asistenciales deben de constituir un motor de desarrollo económico y social, contribuyendo a la creación de riqueza para mejorar la calidad y la expectativa de vida de los ciudadanos. (ISCIII, 2012) En los últimos años se ha observado una preocupante disminución en el número de estudiantes que optan por itinerarios formativos relacionados con

competencias STEM a nivel Europeo y en EEUU. Esta tendencia es aún más alarmante en el caso de las niñas en comparación con los niños (Eurostat, 2013).

A niveles formativos de estudios universitarios, a pesar de que hoy en día las mujeres son mayoría entre el alumnado y terminan sus carreras de manera más exitosa que sus compañeros, es cierto que ciertas ramas del conocimiento, como las STEM, se resisten aún a la participación femenina. Esto también ocurre a nivel de doctorado, las mujeres han alcanzado o sobrepasado a los hombres en casi todos los campos, excepto en las ingenierías y ciencias exactas y naturales.

Es de destacar que en España la proporción de doctoras en ingenierías, ciencias, matemáticas y computación se ha incrementado, aunque persiste una importante concentración de mujeres en campos tradicionalmente femeninos. En educación y la salud, el patrón español es similar al europeo con porcentajes significativamente por encima de la media, con un 60% de doctoras para el primero y un 56 % en el segundo. (MINECO, 2014) A pesar de que ha aumentado el número de mujeres que termina favorablemente la etapa pre-doctoral, esta sigue siendo un punto clave en el que las mujeres empiezan a desaparecer de las carreras científicas, produciéndose lo que se llama de efecto "tijera".

Las desigualdades en el ascenso de las mujeres en la carrera investigadora se evidencian con el índice de techo de cristal, más elevado en áreas de ingeniería y tecnología. En los escalones más altos de la carrera científica y empresarial, el número de mujeres está prácticamente estancado y no refleja en absoluto el número de mujeres preparadas, con antigüedad y méritos suficientes para acceder a esos puestos.

Esta tendencia también se verifica en campos de investigación biomédica integrada en sistemas sanitarios y asistenciales. El análisis de la actividad científica en el sistema sanitario público gallego viene a señalar una brecha en lo que se refiere al número de mujeres autoras de publicaciones (40%) en relación a hombres (60%), que aumenta cuando se compara el número de investigadoras principales (22% vs. 78%). Esta brecha aumenta cuando se compara la diferencia de género en relación a la titulación (Xunta de Galicia, 2005).

En términos globales, en España, aunque el número de científicas ha aumentado, a nivel de integración vertical encontramos segregación y concentración de las mujeres en los puestos con menor retribución, prestigio y estabilidad profesional.

La igualdad efectiva de las mujeres en los sistemas de ciencia y tecnología, es por lo tanto, una cuestión de gran importancia para el efectivo desarrollo económico y social. (MICINN, 2010; OECD, 2011) Si tenemos en cuenta la previsión de las profe-

siones STEM y la brecha de género actual existente, tanto a nivel educativo como en I+D+i, es evidente que necesitamos estrategias que potencien el aprovechamiento de la totalidad del talento femenino disponible.

La última “Encuesta de Percepción Social de la Ciencia”, de la Fundación Española para la Ciencia y para la Tecnología, revela que entre las principales asociaciones a la ciencia encontramos por una parte innovación/investigación, en mayor medida por efecto de las mujeres, y por otra medicina/salud/tratamiento, por efecto de las mujeres de 25 a 34 años y de más de 64 años, con nivel formativo básico. Sin embargo, cuando se comparan temas de ingeniería, ordenadores/tecnología, la asociación espontánea por mujeres es inferior a la de los hombres (FECYT, 2015).

Estos hechos pueden estar relacionados a que en el área de salud, a nivel asistencial, existe una fuerte presencia de profesionales del género femenino, aunque es cierto que hay un elevado desconocimiento de cómo se pueden aplicar las materias STEM en campos relacionados con la salud, como la investigación biomédica, y qué tipo de trabajo realizan sus profesionales.

Sería por lo tanto necesario crear instrumentos y acciones que fomenten el entendimiento de la aplicación de competencias STEM en la actividad investigadora en centros de investigación biomédica integrados en sistemas sanitarios y asistenciales y por lo tanto su utilidad social. Para ello es también fundamental potenciar la figura de la mujer científica biomédica en las diferentes etapas de su carrera para crear referentes de este colectivo con los que motivar a las jóvenes.

Estos indicadores justifican la necesidad de avanzar en la promoción del papel de la mujer científica, tecnóloga e innovadora del ámbito biomédico en la sociedad y a la vez fomentar vocaciones científicas en las niñas jóvenes a través del contacto directo con estos referentes de excelencia. Por lo tanto el objetivo principal de este trabajo es diseñar y promover actividades entretenidas, a través de los medios de comunicación, enriquecidas con contenidos científico-técnicos, en ámbitos STEM, representando referentes femeninos de excelencia y explorando su potencial para reducir estereotipos negativos y potenciar los positivos.

Metodología

Durante los años 2015-2016 hemos producido una miniserie televisiva, una sección radiofónica constituida por entrevistas y una miniserie de radio que se describen a continuación:

1 MINUTO DE BIOMEDICINA. Miniserie televisiva de 13 episodios con duración de 1 minuto. El casting se promocionó a través de prensa, redes sociales y páginas corporativas dirigido a no profesionales: estudiantes universitarios, jóvenes investigadores y a la comunidad educativa infantil. Se realizó un cuestionario para averiguar el interés de las personas participantes en el programa. La miniserie se emitió a diario en una cadena televisiva local y plataformas *online*. Se editó un libro interactivo complementario a la miniserie con textos divulgativos escritos por expertos y expertas invitados.

SALUD CON BIOMEDICINA. Sección de entrevistas de radio a mujeres científicas, tecnólogas e innovadoras de excelencia en el ámbito biomédico incorporadas en programas de máxima actualidad. Las entrevistadas explicaron cómo los avances en su trabajo repercuten en la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades, y por lo tanto, en la salud y calidad de vida de la ciudadanía.

CÁPSULAS DE SON. Miniserie radiofónica de 13 episodios con duración de 2 minutos, en los que se ofrecen cuentos con valor científico-literario con una perspectiva histórica de la mujer en la biomedicina, fomentando valores de movilidad, multidisciplinarietà e igualdad de género. Los cuentos se han recopilado en un libro electrónico ilustrado.

Resultados

La brecha de género en áreas STEM en un determinado país está significativamente relacionada con los estereotipos de la ciudadanía frente a la ciencia. (Nosek, 2009) Además, algunos trabajos confirman que las aspiraciones profesionales están influenciadas por los padres, además de la valoración del profesorado, la influencia de los iguales y de amistades y de los medios de comunicación (Bandura, 2001; Dewitt, 2013).

En una encuesta de consumo de medios y actitudes cívicas, el 44% de las personas adultas identifica la televisión como el mayor influyente, solamente por detrás de la experiencia personal (45%). Por lo tanto, su poder es inmenso a la hora de mejorar la percepción social de las mujeres en la ciencia. De hecho, la visualización de mujeres de excelencia en los medios de comunicación ha disminuido auto-percepciones negativas de mujeres, así como ha disminuido estereotipos falsos y negativos en la sociedad en general (Davies 2002).

Por lo tanto ofrecer actividades a través de los medios de comunicación, enriquecidas con contenidos científico-técnicos, en ámbitos STEM, representando referentes

femeninos de excelencia, tiene el potencial de incrementar la cultura científica, tecnológica e innovadora del ámbito biomédico a partir de una perspectiva de género y despertar vocaciones científicas en niñas.

Para ello en las diferentes actividades de este trabajo hemos involucrado de forma conjunta el colectivo femenino de la comunidad científica en diferentes etapas de su carrera y la comunidad educativa y social de un mismo entorno, aumentando su impacto global a través de los medios de comunicación.

En *1 minuto de Biomedicina*, una miniserie de cortos audiovisuales, destinada a un público infantil, científicos y científicas jóvenes explican a niños y niñas conceptos de biomedicina de forma dinámica y divertida, promocionando una visión atractiva de la ciencia. Además, al involucrar la figura de jóvenes investigadores se pretendió también captar la atención del público juvenil y eliminar falsos estereotipos sobre científicos y científicas.

La producción de la miniserie está planteada como un instrumento educativo. En el casting se promovió la participación de científicas en etapas tempranas de su carrera, con el fin de que adquieran conciencia divulgadora, algo de lo que carecen durante su formación y dotarlas de experiencia curricular en divulgación. El casting infantil fue publicitado por la prensa especializada en este público. De esta forma se promovió el contacto directo del colectivo investigador biomédico gallego con su entorno educativo para conseguir despertar el interés y la curiosidad por la biomedicina a través de los medios de comunicación.

Contamos con una afluencia de 60 personas, de las cuales 14 fueron científicas (JC) y 17 niñas (N). De ellas, más del 85% expresaron su motivación científica y más del 90% por el medio audiovisual. El 5% JC había participado alguna vez en un casting frente al 33% N. Además, el 61% JC había participado en actividades de divulgación científica frente al 25% N. El impacto global de la miniserie en redes sociales y televisión fue de más de 150.000 espectadores.

En el programa de radio *Salud con Biomedicina* se dieron a conocer 26 mujeres de excelencia en etapas senior en biomedicina fomentando referentes cercanos. Se difunden nuevas técnicas, nuevos productos, nuevas terapias, entre otros, que permiten a la sociedad un mayor entendimiento de las mismas y como diferentes equipos nacionales están trabajando integrados en sistemas sanitarios revirtiendo de forma directa en mejoras para el seguimiento clínico de los pacientes.

La miniserie *Cápsulas de SoN* de cuentos con valor científico-literario, permite llevar a las familias, conceptos y descubrimientos científicos en biomedicina y distintos perfiles de científicas desde una perspectiva histórica a nivel mundial. Se trata de una estrategia de uso en un medio de comunicación de masas para acercar creaciones de ficción con contenido científico y con los elementos femenino e infantil, a la sociedad. Está orientado para cautivar de una forma entretenida y educativa a los colectivos que representan. Ha generado más de 60.000 interacciones en las redes sociales.

Los libros interactivos sirven como valiosos complementos didácticos para la enseñanza secundaria así como para la formación del propio profesorado. (Magalhães, J. et al, 2015; Espinosa, E. 2015)

Conclusiones

Concluimos que con estas actividades se obtuvieran métodos eficaces para incrementar la cultura científica, tecnológica e innovadora del ámbito biomédico desde la perspectiva de género. Al potenciar la figura de las mujeres científicas, tecnólogas e innovadoras en biomedicina estamos contribuyendo a la Visión Estratégica del Espacio Europeo de Investigación, que marca un objetivo claro para el año 2030, como el momento en el cual la mitad de los científicos, la mitad de todos los responsables de la política científica, en todas las disciplinas, y en todos los niveles, serán mujeres.

Agradecimientos

“Biomedicina com y para la Sociedad” (FCT-14-9175) y “Científicas en Biomedicina – una carrera de fondo” (FCT-15-9677) están financiados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)– Ministerio de Economía y Competitividad. Colaboran CIBER-BBN, Fundación Profesor Novoa Santos, Fundación Santiago Rey Fernández-Latorre, Red Gallega de Biomateriales, Fundación la Caixa y AMIT. CIBER-BBN es una iniciativa del ISCIII.

Bibliografía

ISCIII (2012): *Plan Estratégico del Instituto de Salud Carlos III 2013-2020*. ISCIII, Madrid.

FECYT (2015): *VII Encuesta de percepción social de la ciencia*. FECYT, Madrid.

Eurostat (2013): *Tertiary Education Participation*. Eurostat.

MINECO (2014): *Científicas en Cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión investigadora*. MINECO, Madrid.

Xunta de Galicia (2005): *Análise da actividade de investigación no sistema sanitario galego de saúde*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2010): *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. UMYC. Ministerio de Ciencia e Innovación, Madrid.

OECD (2011): *Report on the Gender Initiative: gender equality in education, employment and entrepreneurship*. OECD.

Nosek, Brian A., et al. (2009): "National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement". *Proc Natl Acad Sci USA*, 106, pp. 10593-10597.

Bandura, Albert; Barbaranelli, Claudio; Vittorio Caprara, Gian; Pastorelli, Concetta (2001): "Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories". *Child Development*, 72, pp. 187-206.

Dewitt, Jennifer; Archer, Louise; Osborne, Jonathan (2013): "Science-related aspirations across the primary-secondary divide". *International Journal of Science Education*, pp. 37-41.

Davies, Paul G. et al. (2002): "Consuming images: how television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally". *Personality and social psychology Bulletin*, 28: pp.1615-1628.

Magalhães Joana, et al. (2015): 1 minuto de Biomedicina. Relatos Científicos., CIBER, Madrid.

Espinosa, E. et al. (2015): Cápsulas de SoN, CIBER, Madrid.

Área.

Dinámicas de xénero na aula

*Coordinada
pola Unidade de
Igualdade da
Universidade de Vigo*



Boas prácticas na materia de Socioloxía da actividade física e do deporte: un exemplo das “Prácticas de aula”

Mosquera González, María José
Departamento de Educación Física e Deportiva
Universidade da Coruña
maria.jose.mosquera@udc.es

Resumo

A comunicación explica un exemplo das “Prácticas de aula” (semanais, de 90 minutos e en grupos reducidos) que se fan na materia de Socioloxía da Actividade Física e do Deporte. Neste caso presentase a práctica sobre os “roles hexemónicos”.

Para organizar a asignatura tómase como fío condutor a definición de “feitos sociais” de Durkheim (1974): maneiras de obrar, de pensar e de sentir que existen con independencia das consciencias individuais, o que significa que estamos a falar de modelos culturais e tamén de roles.

A perspectiva da materia é macro, e o obxectivo é identificar eses modelos culturais na sociedade e no deporte, polo tanto, unha vez que se explica a Durkheim, como un dos clásicos da Socioloxía, aplicamos a súa definición á cultura de xénero a través da “Práctica de Aula” sobre os roles hexemónicos. Nos temas posteriores introducimos tamén o xénero: nacemento do deporte moderno, postmodernidade de resistencia e decadencia (violencia no deporte, acoso escolar e violencia de xénero), socialización de xénero (machismo, feminismo e estratexias de discriminación positiva) e hábitos deportivos da poboación.

Para contextualizar a docencia hai que dicir que os estudos están masculinizados (nalgúns cursos o 76% son homes) e nos subgrupos danse casos en que só hai unha alumna.

Palabras chave

Cultura de xénero, cultura deportiva, roles hexemónicos, ensino superior, dinámicas na aula.

A comunicación explica un exemplo das “Prácticas de aula” (semanais, de 90 minutos e en grupos reducidos) que se fan na materia de Socioloxía da Actividade Física e do Deporte. Neste caso preséntase a práctica sobre os “roles hexemónicos”.

Para organizar a asignatura tómase como fío condutor a definición de “feitos sociais” de Durkheim recollida no libro *Las reglas del método sociológico* publicado en 1895: maneiras de obrar, pensar e sentir que existen con independencia das consciencias individuais, polo tanto non só son modelos exteriores ao individuo, senón que están dotados dun carácter sancionador que o condicionan (Durkheim, 1974). Isto significa que estamos a falar de modelos culturais e que a sociedade utiliza sancións e/ou recompensas para transmitirlos, reproducilos e mantelos xeración tras xeración.

A perspectiva da materia é macro, e o obxectivo é identificar eses modelos culturais na sociedade e no deporte, polo tanto, unha vez que se explica a Durkheim, como un dos clásicos da Socioloxía, aplicamos a súa definición á cultura de xénero e a traballamos a través da “Práctica de Aula” sobre os roles hexemónicos. En todos os temas posteriores introducimos o xénero e aplicamos a aportación de Durkheim: nacemento do deporte moderno, postmodernidade de resistencia e de decadencia (violencia no deporte, acoso escolar e violencia de xénero), socialización de xénero (machismo, sexismo, feminismo e estratexias de discriminación positiva) e hábitos deportivos da poboación.

Para contextualizar a docencia hai que dicir que os estudos están masculinizados (nalgúns cursos o 76% son homes) e nos subgrupos danse casos en que só hai unha alumna.

Centramos esta comunicación na “Práctica de Aula” sobre os roles hexemónicos que ten o seguinte enunciado: *“Maneiras de obrar de pensar e sentir dos homes e das mulleres sobre tarefas domésticas, deporte, fútbol e relacións afectivas”*.

	Homes	Mulleres
Tarefas domésticas	Obrar..... Pensar e sentir.....	Obrar..... Pensar e sentir.....
Deporte	Obrar..... Pensar e sentir.....	Obrar..... Pensar e sentir.....
Fútbol	Obrar..... Pensar e sentir.....	Obrar..... Pensar e sentir.....
Relacións afectivas	Obrar..... Pensar e sentir.....	Obrar..... Pensar e sentir.....

O obxectivo da práctica é que o alumnado traballe a perspectiva macro, que sexan capaces de identificar os modelos sociais de xénero en diferentes ámbitos. Esta tarefa de entrenar a visión macro sempre resulta complicada, de aí que ante a pregunta sobre como son as maneiras de obrar, de pensar e de sentir dos homes e das mulleres, a resposta do alumnado sempre sexa a mesma: "depende". Neste caso, a resposta da profesora tamén sempre é a mesma: "si, depende, todas as persoas somos distintas, pero hai un modelo que herdamos e temos que identificalo".

Os ámbitos nos que estudamos a cultura de xénero e os roles hexemónicos son catro:

- A vida doméstica e os criterios para o reparto de tarefas.

Esta categoría permítenos falar de diferentes ocupacións, de distintos tempos, de dobres xornadas, de dispoñibilidade ou non de tempo libre para facer actividade física ou deporte, de remordementos por mar-

char a facer deporte ou ausencia dos mesmos, etc. Trátase de pensar qué tarefas se lle concederon tradicionalmente ás mulleres e cáles se lle asignaron ós homes.

As reflexións permiten que cada persoa analice a súa vida, a súa familia, a convivencia nos pisos de estudantes, as súas maneiras de obrar, pensar e sentir; si o fan conscientemente ou por presión social, porque é o que as demais persoas esperan deles e delas. Neste ámbito pasamos do micro (a experiencia de cada persoa) a unha perspectiva macro (o modelo que herdamos na sociedade).

- Deporte.

Este indicador é macro, ou “super macro”, xa que hai que facer un exercicio de abstracción importante para decidir a quen se lle outorga o mundo do deporte. Sabemos na teoría que o deporte é para todas as persoas, pero na realidade non é así, o deporte feminino é máis invisible, cobran menos, teñen menos oportunidades de promoción, de ser profesionais, etc. E tampouco todos os deportes reciben a mesma atención, están os catalogados como minoritarios.

Co nacemento do deporte moderno (Mandell, 1984), o deporte convértese nun mundo masculino no que as mulleres están excluídas, pois os homes non soportan a súa presenza (Mosquera e Puig (2009), só van poder estar como espectadoras. Polo tanto, o deporte vai ser “medio de pertenza” para os homes e “medio de referencia” para as mulleres (Mosquera, 2014). Si elas queren entrar no mundo do deporte deben re-socializarse, transformar as súas maneiras de obrar, pensar e sentir en feminino e reconvertelas á cultura do deporte que é masculina. Os homes, pola contra, non deben facer ningún esforzo engadido, o deporte é o seu mundo.

- Fútbol.

Neste caso traballamos a perspectiva macro cando nos preguntamos de quen é o fútbol, pero tamén nos serve para introducir o tema de que os deportes teñen asignadas etiquetas de xénero: “o fútbol é cousa de homes” e a ximnasia rítmica e a natación sincronizada son cousa de mulleres. Polo tanto introducimos a masculinidade e a feminidade no deporte (Piedra, 2015)

Afortunadamente, a evolución da sociedade da modernidade a postmodernidade (Montero e Mosquera, 2001) posibilita que a apertura tamén se traslade ao deporte. Por este motivo, os homes conseguen en 2005 que a Real Federación Española de Ximnasia lles permita competir a nivel nacional, pero con limitacións, aínda que no 2009 volven ser excluídos. Só as presións sociais posibilitan que se organice o primeiro Campionato de España masculino (Vázquez Pardal, 2014). Os cambios tardaron máis na natación sincronizada: houbo que esperar ata o mundial de natación de Kazán de 2015 para que se aceptara a participación de parellas mixtas; Genma Mengual e Pau Rives ocuparon o quinto posto.

- Relacións afectivas.

Con esta dimensión pretendemos que o alumnado reflexione sobre a influencia da sociedade nas súas emocións, nas maneiras de exteriorizar os afectos, etc. Que entendan que mentres que o rol hexemónico feminino entrena a tenrura e a sensibilidade, o masculino potencia a ocultación das emocións e da empatía (Mosquera, 2014), utilizando o cuestionamento da masculinidade como sanción para os homes: "non chores que parece unha nena" e da feminidade nas mulleres: "pareces un marimacho". Na mesma liña, a sociedade constrúe unha dobre moral cando non sanciona da mesma forma que un home ou unha muller teñan varias relacións á vez.

Conclusiones

Dende un punto de vista dos contidos da materia, esta sesión permítenos introducir dunha maneira práctica, a través das aportacións de cada estudante, os seguintes conceptos sociolóxicos: diferenzas entre sexo e xénero, estereotipos, roles hexemónicos, medio de pertenza e de referencia.

Dende a perspectiva da sensibilización e concienciación, e do descubrimento da realidade do xénero como construción social, atopamos varias reaccións:

- A crenza xeneralizada de que os roles hexemónicos de xénero xa non existen, que desapareceron, pensan que agora as parellas comparten. Ao final queda claro que as tarefas domésticas están repartidas e diferenciadas e sempre hai algún comentario referido a que as mulleres, por parir, están máis preparadas para atender ás *crianzas*; ante isto algunhas alumnas protestan.

- De principio, tamén manifestan que o deporte é de todas as persoas. Só algúns casos, máis as alumnas, perciben que esta realidade aínda permanece e recoñecen que elas viviron situacións de discriminación, sobre todo cando traballamos a categoría do fútbol: comentan os casos de que non as deixaban xogar no recreo e que aínda que eran mellores que os seus compañeiros non recibían o balón en todas as ocasións que debían pasarlles.
- O rexeitamento da existencia dos roles de xénero xera certas actitudes agresivas, alterase a orden da clase, hai vehemencia nas posicións, etc. Esta postura, de principio, dificulta a comunicación entre o alumnado e coa profesora. De todas formas é un tempo curto que da paso a un debate máis sosegado. E tamén é unha situación que nos permite reflexionar sobre as súas reaccións.
- Sempre hai un grupo importante de alumnos homes que se senten atacados, ademais das intervencións verbais, a comunicación non verbal denota que están nerviosos, cambian de postura a miúdo, non falan pausadamente, levantan e axitan os brazos para falar, incorporan o corpo, etc.
- Aínda que finaliza a sesión continúan falando dos temas fora da aula, na cafetería, nos pisos que comparten, etc. tal como comentan o día seguinte.
- Co tempo, as emocións se asentan e o transcurrir do cuatrimestre permite que o concepto de xénero e os roles hexemónicos se asimilen e interioricen con máis profundidade e o rexeitamento inicial vaia desaparecendo.
- A seguinte cuestión a respostar é: ¿qué facer, que maneiras de obrar, pensar e sentir hai que cambiar?

Bibliografía

Durkheim, Emile (1974): *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid.

Mandell, Richard (1984): *Historia cultural del Deporte*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Montero, Antonio e Mosquera, María José (2001): "Evolución de las prácticas deportivas en las sociedades modernas/postmodernas", en FES: *VII Congreso Español de Sociología. Convergencia y divergencias en la sociedad global*. Federación Española de Sociología. Salamanca. CD.

Mosquera, María José e Puig, Nuria (2009): "Género y edad en el deporte" en García Ferrando, Manuel, Puig, Nuria, Lagardera, Francisco (Comps): *Sociología del Deporte*. Alianza Editorial, Madrid. (99-133)

Mosquera, María José (2014): "¿Las mujeres no hacen deporte porque no quieren? ¿Los hombres practican el deporte que quieren?. El género como variable de análisis de la práctica deportiva de las mujeres y de los hombres" en Mosquera, María José (Coord): *IV Ciclo de conferencias: Xénero, Actividade Física e Deporte (2012-2013)*. Servizo Publicacións Universidade da Coruña, A Coruña. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13594>

Piedra, Joaquin (2015): "Masculinidades en Educación Física. El nuestro es un deporte de machos" en Bobo, Marta: *V Ciclo de conferencias: Xénero, Actividade Física e Deporte (2013-2014, 2014-2015)*. Servizo Publicacións Universidade da Coruña, A Coruña. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15518>

Vázquez Pardal, Rodrigo (2014): "Participación masculina en deportes tradicionais femininos: o caso da ximnasia rítmica. Un home nun deporte feminino: experiencia persoal" en Mosquera, María José (Coord): *IV Ciclo de conferencias: Xénero, Actividade Física e Deporte (2012-2013)*. Servizo Publicacións Universidade da Coruña, A Coruña. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13591>

Verbo da infrarrepresentación das mulleres na participación do alumnado en titulacións universitarias altamente feminizadas: unha ferramenta para o cambio

Alonso Salgado, Cristina
 Departamento de Dereito Público Especial
 Universidade de Santiago de Compostela
 cristina.alonso@usc.es

Resumo

A práctica docente nas aulas universitarias de titulacións universitarias altamente feminizadas resulta dende unha perspectiva de xénero, ás veces, un chisco desmoralizadora. Lonxe do que inicialmente puidera parecer, nos referidos contextos é o onde máis cruamente se evidencia a real situación da docencia universitaria en materia de xénero.

En efecto, en non poucas ocasións, en aulas con presenza moi maioritaria de alumnas, a participación e os mal denominados exercicios de “liderado” son protagonizados fundamentalmente por alumnos varóns.

No presente traballo preséntase unha opción metodolóxica, ao noso xuízo, de interese para reverter a sinalada situación e que atopa o seu fundamento na observación participante da/o docente nunha dinámica de potenciación da implicación e participación das alumnas, a través dunha metodoloxía que mestura elementos cooperativos e competitivos.

Palabras clave

Feminización; Infrarrepresentación; Aprendizaxe colaborativa

De contexto: situación de partida

Co presente traballo preténdese abordar o máis que significativo desequilibrio que, en non poucas ocasións, se produce nas aulas de titulacións altamente feminizadas, xustamente, en escenarios nos que, dende un ollar profano, puidera semellar que a realidade sería diferente. En particular, ás veces, nas aulas interactivas, nas que indiscutibelmente o protagonismo recae no alumnado, obsérvanse dinámicas de liderado tradicional exercido polos alumnos varóns, que cuantitativamente representan unha porcentaxe menor.

No específico caso que agora nos ocupa, ao constatar que non se trataba dunha perspectiva puntual ou anecdótica senón que respondía a unha dinámica asentada no alumnado, decidiuse apostar por unha fórmula de cooperación competitiva, xustamente, para poñerlle solución ao “desaxuste” percibido.

Unha metodoloxía para o cambio

A través da presente proposta achégase á comunidade universitaria unha experiencia que tivo lugar no curso académico 2012-2013 na materia de Dereito Procesual Penal do Grao de Dereito da Universidade de Santiago de Compostela. Ao noso xuízo, a docencia da sinalada materia favorece a aplicación de non poucas opcións de estratexia cooperativa. Con todo, cómpre salientar que o que se propuxo non foi un fomento da colaboración *stricto sensu*, senón unha mestura de aprendizaxe cooperativa co incentivo da competición regrada, para deste xeito posibilitar a participación efectiva de todas e todos, en particular, das alumnas.

E é que as estratexias metodolóxicas cooperativas permiten combater algúns dos problemas que trufan o actual sistema universitario: o individualismo, a disociación docente-discente, o conformismo, os desequilibrios na participación e/ou implicación do alumnado, etc. Así pois, coa ollada no noso obxecto de estudo, resultan de interese toda vez que ao seu traveso se efectúa unha aposta decidida por unha concepción educativa na que é o alumnado o que impulsa, de oficio, o seu propio desenvolvemento.

Así pois, entrando xa en materia, cabe comezar sinalando que a referida experiencia tivo lugar durante unha clase interactiva da materia Dereito procesual penal. Na mesma, e tendo presente criterios de xénero, a docente formou grupos tratando de diversificar os perfís das/os membros de cada un, para deste xeito, a través da intervención docente, evitar que se reproduciran aquelas pautas de comportamento e

actitudes individuais e colectivas que se desexaban modificar. Deste xeito, ponderando cuantitativamente e cualitativamente –tendencia a participar, carácter proactivo, etc.- a presenza de alumnas e alumnos nos grupos, unha vez constituídos, formulouse un suposto práctico para que os equipos traballasen para a súa resolución nunha dinámica *teams-games-tournament*.

Como é sabido, a referida técnica mestura aspectos cooperativos e competitivos, en tanto que no seu desenvolvemento, as/os estudantes colaboran intra-grupalmente para que os equipos compitan de maneira sa entre eles. Optouse polo *teams games tournament*, toda vez que posibilita ensinar-aprender dun xeito entretido, ao tempo que se favorece o recoñecemento dos esforzos efectuados, a integración dos grupos, a valorización dos diferentes perfís, habilidades e destrezas, a diversidade na participación, etc.

Ante un suposto con temática de xénero –especialmente deseñado para estimular a participación de todas/os-, os grupos optaron por solucionalo mediante a indispensable división de funcións: procura das referencias da literatura especializada, xurisprudencia consolidada, etc. Nótese que o *leitmotiv* da propia materia proporcionou e proporciona algúns dos supostos paradigmáticos habitualmente empregados coma exemplos de referencia da explicación do Dereito dende unha perspectiva de xénero: a dispensa da obriga de declarar do artigo 416 da Lei de Axuízamento Criminal; a controversia entre os tipos agravados e o ámbito obxectivo da Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, en relación á concorrencia do ánimo de dominación, etc.

Para incentivar a participación real e efectiva, informouse ao alumnado de que a portavocía seleccionada pola docente sería a encargada de, en representación do seu grupo, explicar as solucións ante a clase. Buscábase así non só posibilitar un acceso de discriminación positiva, senón tamén que todo o mundo contase cun grao de coñecemento profundo do caso, toda vez que cabía a posibilidade de seren seleccionados/as coma portavoces.

Para potenciar a cooperación intra-grupal, optouse por puntuar a todas/os as/os membros de cada equipo con idéntica cualificación. No entanto, cabe salientar que a mesma foi asignada polo conxunto da clase, mediante a suma dos votos outorgados por cada grupo. Así, mentres o grupo con máis puntos recibiu a nota máxima, os demais equipos foron avaliados con base na súa actuación na práctica e *ad maiorem*, valorouse sobre a cualificación do grupo, a participación individual nos debates xurdidos a conta de cada unha das exposicións dos diferentes equipos, xustamente,

para deste xeito non deixar de estimular a implicación das/os alumnas/os especialmente interesadas/os na materia.

Conclusións

En conclusión, a utilización dunha metodoloxía colaborativa na resolución de supostos en mestura co estímulo da competición posibilitou unha máis doada visualización dos esforzos efectuados, potenciou a diversificación de perfís e a súa valorización, así como unha maior participación e unha aprendizaxe máis intuitiva, máis analítica.

Non se pode negar que, tal e como se formulou, a dinámica contou con trazos excesivamente dirixistas. Con todo, ao noso xuízo, a intervención enérxica resultaba imprescindible para poñer fin a unhas dinámicas que acababan por reproducir unha lóxica netamente heteropatriarcal.

A experiencia celebrada no curso 2012-2013 buscaba non só favorecer unha participación real e efectiva por parte do alumnado, senón tamén e moi especialmente, o “desaxuste” en materia de xénero. E a dicir verdade, comportou un cambio máis que apreciable na actitude, participación e asistencia do alumnado do conxunto, posibelmente porque dende un primeiro momento foron adoptándose por consenso bastantes pasos da dinámica.

Do mesmo xeito, implicou unha mudanza en absoluto desprezable -aínda que máis sutil- en relación á participación das alumnas, sendo esta particularmente observable na análise individual de determinados casos, no protagonismo adquirido nesa liña, en comparación co mantido noutras materias da titulación pertencentes á mesma área; na maior participación individual *ad maiorem* -á que antes se facía referencia- das alumnas; no cambio de interacción entre o propio alumnado ao “democratizarse” o uso da palabra e dos espazos intragrupoais, etc. Con todo, o elemento máis revelador do cambio experimentado *supra* sinalado, constatouse na última das prácticas onde, ante o cambio de criterio da docente ao respecto, foi o propio alumnado de cada grupo o que escolleu a súa respectiva portavoz. En todos os grupos aconteceu o que semanas atrás semellaba impensable: todas eran mulleres.

Bibliografía

Andreu Barrachina, Llorenç e Sanz Torrent, Mònica, “El juego-concurso de Vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8 nº 1, pp. 121-140.

Fernández Álvarez, Óscar (2014): “El estudio integrador del género en el ámbito universitario. Propuesta para innovación docente”, en Fernández Álvarez, Óscar (Ed.): *Mujeres en riesgo de exclusión social y violencia de género*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, León, pp. 557-564.

González Prieto, Noelia e Pascual Sáez, Marta (2013): “La formación transversal en el espacio europeo de educación superior experiencias de innovación docente en el ámbito universitario”, en Bringas Gutiérrez, Miguel Ángel; Fernández Gutiérrez, Marcos; Fernández Redondo, Marta; Revuelta López, Julio e Trueba Salas, Carmen (Eds.): *Taller de Innovación Docente, Santander, del 5 al 7 de junio de 2013: XV Reunión de Economía Mundial*, Universidad de Cantabria, Santander, pp.185-192.

Martí Puig, Manuel; Andreu Barrachina, Llorenç; Traver Martí, Joan Andrés e Marco Viciano, Francisco (2007): “El juego Concurso de De Vrie en la Titulación de Magisterio: El Caso de la Asignatura de Hª de la Educación Contemporánea”, en VV.AA.: *JAC'07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Valladolid, pp. 15-22.

Navarro Hinojosa, Rosario e Corujo-Vélez, Carmen (2007): “El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria: Análisis de la influencia de la técnica ‘Juego-Concurso de VRIES’ en la formación de los alumnos de magisterio”, en Mesa López-Colmenar, José María, Castañeda Barrena, Rafael Juan e Villar Angulo, Luís Miguel (Eds.): *Experiencia de innovación universitaria*, “Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla”, pp. 323-338.

Torres Díaz, María Concepción; Garay Montañez, Nilda Margot; Esquembre Cerdá, Mar e Montesinos Sánchez, María Nieves (2015): “La perspectiva de género como innovación docente en la asignatura ‘Justicia constitucional e interpretación constitucional’”, en Tortosa Ybáñez, María Teresa; Álvarez Teruel, José Daniel e Pellín Buades, Neus (Eds.): *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Universidad de Alicante, Alicante, pp. 741-754.

Efecto de la tendencia femenina a la baja autoestima en las evaluaciones por pares y autoevaluaciones

Torres Guijarro, Soledad
Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones
Universidad de Vigo
soledadtorres@uvigo.es

Bengoechea, Mercedes
Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá de Henares
mercedes.bengoechea@uah.es

Resumen

En este artículo se analizan, con perspectiva de género, las evaluaciones cruzadas de estudiantes de tres asignaturas diferentes en la Escuela de Telecomunicación de la Universidad de Vigo. El objeto de este estudio es demostrar si el género afecta la forma en que el alumnado se valora a sí mismo y a sus compañeras y compañeros, profundizando en el conocimiento del efecto oculto del género en la enseñanza superior.

Estudios anteriores han demostrado diferencias de género en la imagen y la confianza personales, ambos aspectos estrechamente relacionados con la autoestima, y con la estima de nuestro propio género y el contrario. Sin embargo, una revisión crítica con perspectiva de género de los estudios realizados sobre evaluaciones por pares y autoevaluaciones revela que los hallazgos en este campo no son concluyentes, por lo que deducimos que es preciso profundizar en su investigación.

El análisis de los resultados de nuestro estudio muestra que las mujeres se juzgan con demasiada dureza. Dado que en la bibliografía sobre evaluaciones por pares y autoevaluaciones no se aprecia mucha preocupación por las cuestiones de género, sugerimos mejorar las eva-

luaciones cruzadas concienciando al alumnado y al profesorado sobre los posibles sesgos de género en estas técnicas de evaluación.

Palabras clave

Sesgo de género, evaluación por pares, autoevaluación, autoestima femenina, técnicas de evaluación, enseñanza superior

Introducción

El objeto de este estudio es mejorar el conocimiento sobre el efecto oculto del género en la educación superior. Para ello, estudiaremos si la forma en que el alumnado se evalúa está de alguna forma afectada por el género.

Los resultados de más de un siglo de investigación en diferencias de género revelan cierta tendencia de las mujeres a tener baja autoestima (Ellis et al., 2008). Suponiendo que pueda tener un efecto en cómo las alumnas se califican a sí mismas y a los/as demás, hemos investigado si las evaluaciones entre pares (EP) y las autoevaluaciones (AE) pueden estar influidas por el género, cuestión relativamente ausente de los estudios sobre este tema.

Decidimos centrarnos en las EP y AE del alumnado de tres asignaturas, a lo largo de varios cursos académicos, de la Escuela de Telecomunicación de la Universidad de Vigo, por dos razones. Una, que una de las investigadoras es profesora de esta escuela. Y otra, que nos preocupaba especialmente la imagen que tienen de sí mismas las estudiantes de ingeniería. Somos conscientes de los sesgos asociados a ser una minoría en una clase de tecnología o ingeniería (Thompson & Sekaquaptewa, 2002), y los poderosos estereotipos sobre las escasas habilidades matemáticas de las mujeres (Schmader, Johns & Barquissau, 2004; Reuben, Sapienza & Zingales, 2014). Además, según Cech, Rubineasm, Silbey & Seron (2011), las alumnas de ingenierías carecen de “confianza en su desempeño profesional”—confianza en su capacidad para desempeñar los roles y poseer las competencias y rasgos identitarios de una profesión—, en comparación con los hombres. Pensamos que estos hechos podrían tener un impacto en las EP y AE, y por ello analizamos los datos de las evaluaciones cruzadas con perspectiva de género.

Nuestro análisis

Los datos analizados corresponden a EP y AE de estudiantes de las asignaturas Sistemas de Audio (cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015), Fundamentos de

Ingeniería Acústica (curso 2014-2015) y Tecnología Audiovisual (curso 2014-2015), impartidas en 3º y 4º curso de la mención de Sonido e Imagen del Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación de la Universidad de Vigo. En estas asignaturas, cada estudiante desarrolla proyectos técnicos en grupo, como una metodología de aprendizaje orientada a desarrollar su capacidad de trabajo en equipo y su orientación a proyecto. El profesorado distribuye al estudiantado en grupos de entre 3 y 7 personas, en los que la proporción mujeres/hombres es variable. También le proporciona información detallada sobre los objetivos, tareas y plazos de su proyecto. Algunos ejemplos de proyectos son: caracterización acústica de un altavoz, diseño del refuerzo sonoro de un concierto al aire libre, diseño de las conexiones entre los sistemas de toma y de reproducción de audio de una sala multimedia. Para alcanzar estos objetivos, las y los estudiantes se reparten los roles dentro del grupo y planifican tareas, tales como medidas acústicas y cálculos matemáticos. Informan de sus resultados mediante informes escritos, presentaciones orales y páginas web.

La evaluación global de estas asignaturas combina el proyecto en grupo, que vale entre un 35 y un 50% de la nota final; un examen escrito, que vale un 50%; y en algunos casos, las notas de otras tareas prácticas. Las EP se emplean para individualizar las notas de grupo; entre el 15 y el 25% de las notas del grupo corresponde a la EP. Además, la EP permite al o la docente detectar problemas de funcionamiento en el grupo y proporcionar orientación para resolverlos. Cada estudiante también debe autoevaluarse. Las AE no contribuyen a la nota final, pero se transmiten al alumnado junto con los promedios de sus EP para que puedan comparar el juicio que tienen de sí mismas/os con la valoración recibida por sus pares. Como mostramos a continuación, el análisis de EP y AE con perspectiva de género proporciona información valiosa de cómo las y los estudiantes valoran su contribución al equipo, en comparación con la de sus compañeros y compañeras.

Descripción de los datos

Cada estudiante realiza las EP y AE respondiendo a un formulario en línea donde debe evaluar a sus compañeros y compañeras de grupo, y a sí misma/o, en cada uno de los siguientes aspectos del trabajo en grupo:

- a. Contribución al trabajo en equipo
- b. Interacción con l@s compañer@s
- c. Mantener el equipo en funcionamiento
- d. Calidad esperada
- e. Conocimientos, destrezas y habilidades

Cada estudiante califica cada aspecto entre 1 y 5. El formulario incluye una descripción de cada puntuación como guía. Por ejemplo, calificar con un 5 la *Contribución al trabajo en equipo* se define como “Realiza más trabajo o de mayor calidad de lo esperado. Realiza importantes contribuciones que mejoran el trabajo del equipo. Ayuda a l@s compañer@s que tienen dificultad en completar su trabajo”, mientras que calificarla con 1 quiere decir “No hace una participación razonable en el trabajo del equipo. Entrega un trabajo descuidado o incompleto. No cumple plazos. Llega tarde, sin preparar los temas, o no asiste a las reuniones del equipo. No ayuda a los/as compañeros/as de equipo. Deja el trabajo si se hace difícil”. En Catme (2012) and Loughry, Ohland, and Woehr (2014) puede encontrarse una descripción completa del test.

Los resultados de las evaluaciones cruzadas de las tres asignaturas en los distintos cursos académicos estudiados se han reunido en un único conjunto de datos, consistente en las respuestas a los cinco aspectos evaluados. Cada aspecto se ha dividido después en seis categorías, dependiendo del género de quien evalúa y de quien es evaluado. En la tabla 1 se muestra el tamaño de la población (número de respuestas disponibles) en cada categoría, donde el símbolo m->h significa “mujer evalúa a hombre” y ->m<- representa la AE de mujer. En total se analizan las respuestas de 140 estudiantes: 92 hombres (67,7%) y 48 mujeres (34,3%). Como se puede observar, la matrícula está lejos de ser paritaria, como es habitual en carreras técnicas.

Tabla 1: Número de evaluaciones por pares (EP) y autoevaluaciones (AE) disponibles para el estudio. m->h: mujeres evaluando hombres. ->m<-: AE de mujeres

EP				AE	
m->m	h->h	m->h	h->m	->m<-	->h<-
66	251	126	125	48	92

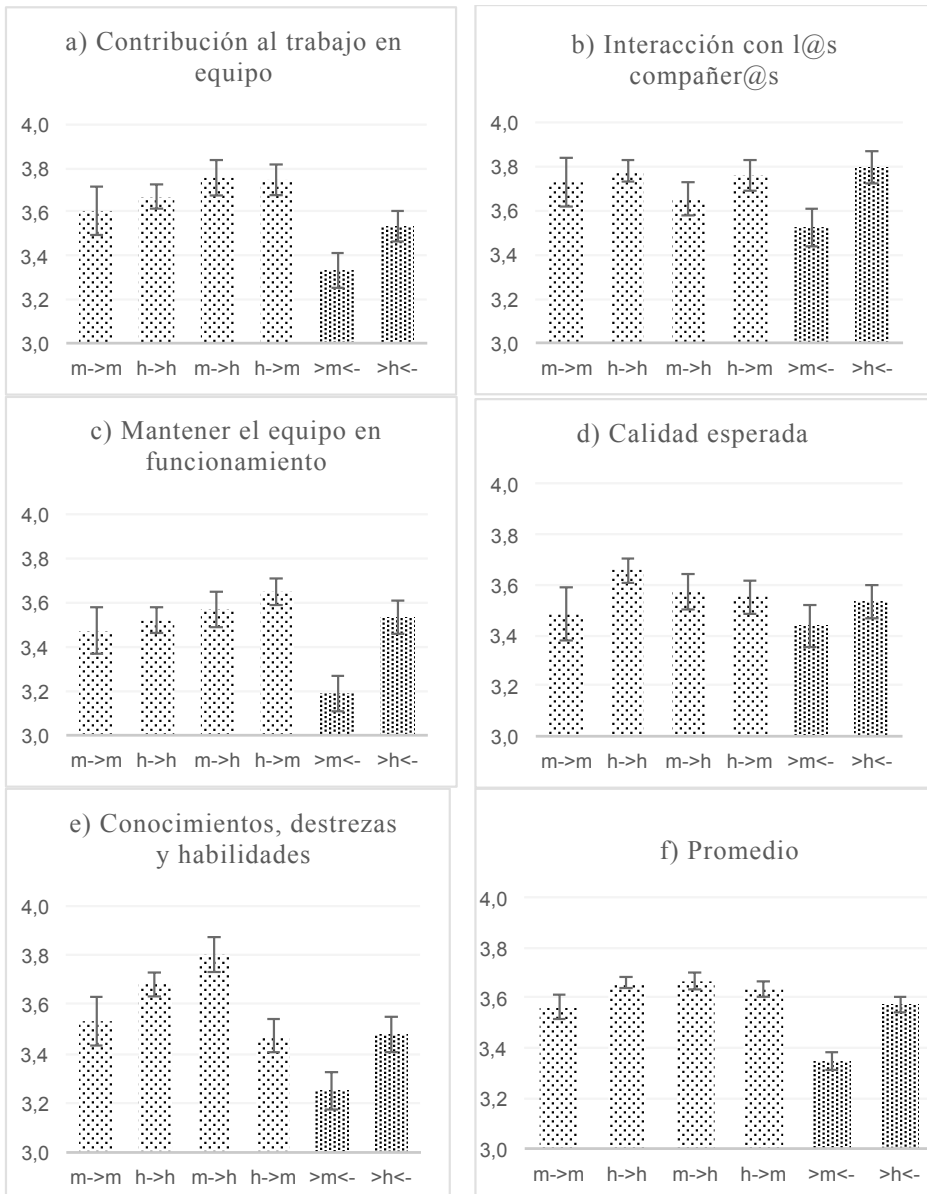
Resultados

Los resultados por categoría dentro de cada aspecto evaluado se presentan en la figura 1, en el intervalo (3,4) para mayor claridad, con un entramado más denso para las PA que para las AE. También se muestra el resultado promedio de las cinco categorías. La altura de la barra representa la media de cada población, que se muestra también numéricamente, y la barra de error representa el error típico.

Los resultados en cada aspecto se analizan comparando las categorías dos a dos. La comparación se realiza atendiendo al tamaño del efecto (*effect size*), representado por la *d* de Cohen, y la relevancia estadística (*statistical significance*), calculada a

través del Test T (prueba T de Student). Concluiremos que dos categorías tienen resultados significativamente diferentes cuando el tamaño del efecto d es mayor que 0.5, y el resultado del Test T p está por debajo de 0.05. De acuerdo con esta regla, las siguientes categorías son significativamente diferentes en cada aspecto:

Fig. 1: Media y error típico de cada categoría y aspecto evaluado



1. *Contribución al trabajo en equipo*: la autoevaluación de las mujeres está por debajo de la evaluación de hombre a hombre ($d=0.549$, $p=0.000$), mujer a hombre ($d=0.669$, $p=0.000$), y hombre a mujer ($d=0.645$, $p=0.000$).
2. *Interacción con l@s compañer@s*: en esta categoría no hay diferencias significativas
3. *Mantener el equipo en funcionamiento*: la autoevaluación de las mujeres está por debajo de la evaluación de hombre a hombre ($d=0.521$, $p=0.018$), mujer a hombre ($d=0.566$, $p=0.001$), y hombre a mujer ($d=0.726$, $p=0.000$). Además, la autoevaluación de las mujeres está por debajo de la autoevaluación de los hombres ($d=0.596$, $p=0.001$)
4. *Calidad esperada*: en esta categoría no hay diferencias significativas
5. *Conocimientos, destrezas y habilidades*: la autoevaluación de las mujeres está por debajo de la evaluación de hombre a hombre ($d=0.702$, $p=0.000$), y mujer a hombre ($d=0.909$, $p=0.000$). Estas dos parejas de categorías, en este aspecto de la evaluación, muestran las mayores diferencias de todo el análisis.

Los resultados anteriores muestran que hay dos aspectos evaluados, *Contribución al trabajo en equipo* y *Mantener el equipo en funcionamiento*, en los que la AE de las mujeres está significativamente por debajo de todas las evaluaciones por pares. En esta última faceta, la autoevaluación de las mujeres también está por debajo de la autoevaluación de los hombres. En *Conocimientos, destrezas y habilidades*, la AE de las mujeres es menor que las evaluaciones de hombre a hombre y de mujer a hombre, y en este aspecto las diferencias son mayores que en el resto.

Existe la posibilidad de que las mujeres se autoevalúen peor porque en realidad tengan menos capacidades. Para descartar esta hipótesis, hemos analizado las notas finales individuales de toda la población de este análisis. Aunque la media de las notas femeninas es ligeramente inferior a la masculina (6,19 frente a 6,45), aplicando el Test T a estas dos categorías obtenemos $p=0.368$, luego la diferencia dista mucho de ser significativa. Por lo tanto, un desempeño académico levemente peor no justifica las diferencias entre las valoración que las mujeres hacen de sí mismas, y las que hacen de sus compañeras y compañeros o reciben de ellos.

Conclusiones

Probablemente, la conclusión más destacable de este análisis es que las mujeres se juzgan a sí mismas demasiado severamente. El juicio que los hombres tienen de sí mismos está más ajustado a la opinión que las demás personas tienen de ellos.

Al menos en nuestro caso, en los estudios de ingeniería el factor de género puede tener cierta influencia en las AE y EP del alumnado. Las evaluaciones cruzadas pueden no ser suficientemente justas ni rigurosas, y el género puede ser un factor influyente en el hecho de que las mujeres se infravaloren. Sin embargo, debemos ser cautas respecto a nuestros resultados, puesto que el único factor considerado en este análisis es el género, aunque es evidente que la amistad, la hostilidad, la falta de entrenamiento y muchos otros pueden influir también (mientras que la nota global media no ha demostrado ser un factor significativo). Finalmente, no debemos desestimar la posibilidad de que las mujeres se infravaloren a causa de los estereotipos de género, dado que la ingeniería se considera estereotípicamente un dominio masculino. Sería interesante contrastar estos resultados con los de otras disciplinas para intentar confirmar si el género afecta más a las estudiantes de ingeniería que a las de otros campos.

Nuestros resultados están en consonancia con investigaciones previas, especialmente la tendencia de las chicas a infravalorar su rendimiento y el de otras chicas (Ellis et al., 2008). Sostenemos que estas investigaciones no son una mera colección de anécdotas, y es por ello que una interpretación completa de nuestros resultados requiere una lectura política de los mismos. Lo que nos lleva a vincularlos a las investigaciones sobre diferencias de género y a la lectura feminista de dichas diferencias.

Para Crossouard (2012), las dinámicas de aula en las escuelas reflejan los privilegios y jerarquías de género. Nuestra investigación parece demostrar que la EP y AE en estudios de ingeniería pueden reflejar también jerarquías de género que privilegian a ciertos estudiantes y dejan a otras más vulnerables a la crítica propia y ajena. A la vista de nuestros resultados, parece apropiado realimentar a cada estudiante las valoraciones promedio que le dan sus compañeras y compañeros, para que pueda compararlas con sus autoevaluaciones y ajustar la visión que tiene de su contribución al grupo. Esto puede ayudar a suavizar el juicio hipercrítico que las mujeres hacen de sí mismas.

Además, en nuestra opinión, el estudiantado necesita sesiones de concienciación de género donde reflexionen sobre actitudes y percepciones inconscientes de género

que pueden afectar a las EP y AE. Y previamente a este entrenamiento, hace falta instruir al profesorado sobre el rol/efecto del género en las evaluaciones cruzadas, y sobre cómo desarrollar un discurso de aula que incida sobre aspectos de igualdad social. De esta forma, el profesorado será capaz de instruir y evaluar eficazmente al alumnado, y prevenir actitudes que impactan negativamente en el autodesarrollo y la mejora, como la excesiva autoexigencia de las alumnas.

Bibliografía

catme Smarter Teamwork (2012): Catme Smarter Teamwork System. <http://info.catme.org/>

Cech, Erin; Rubineau, Brian; Silbey, Susan y Seron, Carol (2011): Professional role confidence and gendered persistence in Engineering. *American Sociological Review*, 76 (5), pp. 641-666.

Crossouard, Barbara (2012): Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. *British Educational Research Journal*, 38 (5), pp. 731-748.

Ellis, Lee; Hershberger, Scott; Field, Evelyn; Wersinger, Scott; Pellis, Sergio; Geary, David; Karadi, Kazmer (2008): Sex differences: *Summarizing more than a century of scientific research*. New York, NY: Taylor & Francis.

Loughry, Misty L.; Ohland, Matthew W., & Woehr, David J. (2014): Assessing teamwork skills for assurance of learning using CATME Team Tools. *Journal of Marketing Education*, 36(1), pp. 5-19.

Reuben, Ernesto; Sapienza, Paola y Zingales, Luigi (2014): How stereotypes impair women's careers in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 111(12), pp. 4403-4408.

Schmader, Toni; Johns, Michael y Barquissau, Marchelle (2004): The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50, 835-850. doi: 10.1023/b:sers.0000029101.74557.a0

Thompson, Mischa y Sekaquaptewa, Denise (2002): When being different is detrimental: Solo status and the performance of women and racial minorities. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2, 183-203. doi: 10.1111/j.1530-2415.2002.00037.x

Área.

Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe na docencia

*Coordinada
pola Unidade de
Igualdade da
Universidade de Vigo*

Interacción en las aulas de ingeniería: más allá de los estereotipos de género en la comunicación

Gallardo Gallardo, Eva

Departamento de Organización de Empresas

Universitat Politècnica de Catalunya – Barcelona Tech

e.gallardo@upc.edu

Resumen

El objetivo de la presente comunicación es compartir una experiencia docente que ha permitido la reflexión sobre la interacción de género en las aulas de máster de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona (ETSEIB) de la Universitat Politècnica de Catalunya-Barcelona Tech. Concretamente, dentro de la asignatura de “Recursos Humanos” en la que estudiamos y desarrollamos una serie de habilidades directivas, entre ellas: comunicación y trabajo en equipo. La experiencia docente que aquí se comparte es el uso del ejercicio de la NASA para reflexionar tanto sobre los beneficios del trabajo en grupo como sobre la importancia de la comunicación interpersonal y, en particular, sobre la forma de interactuar. Se evidencia como las alumnas parecen estar totalmente integradas en un contexto masculinizado, mientras que los alumnos muestran ciertos reparos a conductas tenidas por típicamente masculinas en grupos de pares y en ambientes profesionales. Así, se puede afirmar que la interacción en las aulas de este grupo de ingeniería va más allá de los estereotipos de género.

Palabras clave

Experiencia docente, ejercicio de la NASA, comunicación femenina, comunicación masculina

Introducción

Como docente en temas de Recursos Humanos recientemente incorporada al departamento de Organización de Empresas de la ETSEIB de la Universitat Politècnica

de Catalunya-Barcelona Tech he podido vivenciar la ausencia del conflicto de género en las aulas. Acostumbrada facultades de ciencias sociales donde las alumnas son la mayoría, he pasado a unas aulas donde las alumnas son la excepción (Díaz Martínez y Dema Moreno 2014), el contexto es muy competitivo y está muy masculinizado. Pero no sólo se trata del hecho de que haya pocas o muchas mujeres en el aula, sino de las dinámicas y comportamientos que se observan y se dan en un aula en ingeniería frente a las que se dan en una de ciencias sociales. Son perfiles muy diferentes y “reglas de juego” muy distintas. Esta realidad junto con el hecho de ser formadora en temas de comunicación y trabajo en grupo, ha provocado que me haya interesado por entender las diferencias en la cultura de comunicación masculina y femenina y poder llevar a clase la discusión sobre estos estereotipos.

Según Moure (2014) en la sociedad actual a las mujeres les cuesta tomar la palabra en reuniones y las que hablan suelen ser interrumpidas más veces y sus opiniones no suelen ser aceptadas por el conjunto. Este hecho explica la falta de liderazgo femenino según esta autora. Así pues, por un lado se esperaría por parte las alumnas un comportamiento mas bien pasivo en discusiones y debates en clase, así como en sus interacciones con sus compañeros. No obstante, mi día a día demuestra que no siempre se cumplen los estereotipos de género. Y este hecho hizo que considerara oportuno propiciar una reflexión a este respecto.

En este trabajo se explica el uso del ejercicio de la NASA para trabajar las competencias de comunicación y trabajo en equipo en el aula. Así como también para hacer una llamada de atención sobre las diferentes formas de interactuar que tenemos y una reflexión sobre los estereotipos de comunicación femenina y masculina.

Contextualización y explicación de la dinámica utilizada: el ejercicio de la nasa

El cuarto tema de la asignatura de Recursos Humanos versa sobre el trabajo en equipo. En el aula, además de explicar la diferenciación entre grupos y equipo, discutir los factores clave que facilitan y obstaculizan dicha forma de trabajar, se plantean diferentes dinámicas y casos para poder vivenciar las problemáticas existentes a la hora de trabajar en equipo y desarrollar las habilidades necesarias para superarlas con éxito. Cabe mencionar que un aspecto clave al trabajar en equipo es la comunicación entre los miembros. Así, para introducir la temática se utiliza un ejercicio muy conocido en formación sobre estos temas: el ejercicio de la NASA. Ejercicio que, por otro lado y tal como se ha comentado previamente, Moure (2014) ha utilizado para introducir la perspectiva de género en las aulas desde un punto de vista de la socio-

lingüística, reflexionando sobre los modos de interacción y conversación masculinos y femeninos. A continuación detallamos la secuencia pedagógica que utilizamos para el desarrollo del ejercicio.

Realizamos este ejercicio durante la primera hora de una clase de dos horas y lo dividimos en varias fases. En la primera fase, les repartimos una hoja a cada estudiante en la que se les indica que se trata de un ejercicio planteado por la NASA y que deben solventar de forma individual (no se les permite interactuar). Se les indica que son miembros de una tripulación espacial y han tenido que aterrizar de emergencia en la luna, quedando a unos 150 km del punto previsto. Deben conseguir llegar hasta él para poder salvarse. El ejercicio consiste en ordenar, según relevancia para su supervivencia, 15 elementos que han quedado intactos tras el alunizaje. Los elementos se presentan listados en una tabla y se les concede 5 minutos para que los ordenen. En la segunda fase, les agrupamos en grupos de entre 4 y 5 estudiantes. Cabe decir que, para el propósito de la introducción de la perspectiva de género, forzamos la creación de grupos mixtos (pues, normalmente, las pocas mujeres en aula se suelen agrupar entre ellas). Una vez configurados los grupos, explicamos que en, como máximo 15 minutos tenían que conseguir llegar a un consenso de ordenación de los elementos de la lista¹. Además, se les indicaba que tenían que saber justificar el motivo del puesto en lista que les otorgaban a cada uno de los elementos (de este modo, incentivábamos el debate entre ellos). En la tercera fase, les dimos la puntuación que la NASA da como válida y se discutió con ellos la justificación para cada uno de los elementos. Por último, en la cuarta fase, les pedimos reflexionar por grupo sobre los beneficios del trabajo en grupo y, sobre todo, sobre el proceso llevado a cabo para consensuar las prioridades de ordenación.

Por último, les pasamos un cuestionario en el que les pedíamos que contestasen de forma individual a dos bloques de preguntas²: Un primer bloque (9 preguntas) referido a la propia dinámica en el que debían puntuar según una escala de 1 a 4 su grado de acuerdo con la afirmación propuesta (1= totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo); un segundo bloque (5 preguntas) en el que se pedía que valorasen como verdaderas o falsas una serie de afirmaciones. Con este segundo bloque, elaborado a partir de Bengoechea (2014), se pretendía que reflexionaran

1 En el enunciado que les repartimos en la primera fase, el listado de elementos se presentaba en una tabla en la que tenían tres columnas para apuntar puntuaciones (individual, grupal, NASA) y dos columnas adicionales para calcular la desviación entre la puntuación individual y la de la NASA, y entre la grupal y la de la NASA. Por limitaciones de espacio no anexamos dicha hoja.

2 Por motivos de limitación de espacio no anexamos dicho cuestionario. No obstante, en este apartado explicamos en detalle los bloques del mismo, así como su forma de puntuación; y, en el siguiente apartado se explicitarán todas las preguntas incluidas en él (véase, tablas 1 y 2).

sobre una serie de aspectos que podrían considerarse definitorios de patrones de conversación masculino y femenino, pero sin mencionar este hecho.

Tras la recogida del cuestionario, aprovechamos para hacer una reflexión general sobre los patrones de conversación masculina y femenina, señalando los principales aspectos mencionados por Moure (2014) y Bengoechea (2014) en sus respectivos trabajos. En el siguiente apartado se presentan las opiniones del alumnado obtenidas en dicho cuestionario.

Valoración de la dinámica por parte del alumnado

En este segundo cuatrimestre del curso 2015-2016, la asignatura de Recursos Humanos del Máster Universitario de Ingeniería Industrial tiene 3 grupos con un total de 97 personas matriculadas. La asistencia a clase es voluntaria y el día en el que realizamos la actividad obtuvimos un total de 69 cuestionarios (71,13% de la matrícula). Tras descartar 5 observaciones por no tener todas las respuestas, nos quedamos con 64 cuestionarios válidos. Dichos cuestionarios se tabularon y analizaron en Excel.

Como suele ser habitual en una titulación de ingeniería, el 68,75% de los cuestionarios recogidos pertenecen a hombres, mientras que el 31,25% a mujeres. Bien es verdad que las titulaciones de ingeniería industrial y de ingeniería de organización suelen caracterizarse por ser las que más mujeres tienen dentro de las ingenierías.

En la Tabla 1 se muestran las medias de las puntuaciones al primer bloque de preguntas del cuestionario que hacían referencia a la dinámica llevada a cabo. Los datos están desglosados por alumnas y alumnos y se han calculado las medias y las desviaciones para cada pregunta. Lo primero que llama la atención es que las puntuaciones obtenidas de alumnas y alumnos no difieren apenas entre sí. Tanto alumnas como alumnos han considerado que el ejercicio les ha servido para entender la importancia de la de la interacción en la comunicación entre personas para enriquecerse (puntuado con un 3,5 de media sobre 4).

Teresa Moure (2014) indica que lo habitual para conseguir llegar a algún acuerdo en este ejercicio es mediante votaciones y, por tanto, desestimando lo que otras personas tienen que decir cuando no pueden imponer su criterio. Pues bien, en este caso tanto alumnas como alumnos consideran que los acuerdos grupales se han logrado mediante votaciones propuestas. No obstante, también consideran que los acuerdos en el grupo se han logrado mediante una discusión calmada y empática intentando

recoger todas las opiniones de los miembros del grupo; siendo las alumnas las que perciben esta segunda idea de manera más clara (3,6 sobre 4 y con una dispersión de 0,68). De hecho, un 70% de las alumnas han puntuado con 4 a esta pregunta mientras que sólo un 52% de alumnos lo ha hecho. Así, las alumnas perciben que los acuerdos se han logrado intentando recoger todas las opiniones de los y las integrantes del grupo.

Curiosamente no parece haber una percepción clara de comunicación agresiva en las discusiones de grupo tanto por parte alumnas como alumnos. Si bien, los alumnos tienen una mayor percepción del hecho de que rara vez las personas dominantes han animado a las más calladas a intervenir en la discusión. Es interesante destacar que no se perciben a las alumnas como los miembros pasivos de la discusión grupal, ni por parte de las propias alumnas ni por parte de los alumnos. De hecho, los alumnos son los que más en desacuerdo se muestran con una afirmación de ese estilo.

La participación en la discusión en este ejercicio, tal y como afirma Moure (2014), suele ser masculina. Es decir se participa como “hombre” en el sentido del estereotipo de comunicación masculina. Se percibe a las personas activas en la discusión como personas que exponen sus argumentos con confianza y autoridad y, evitan argumentar sus intervenciones con frases acabadas en preguntas. En línea con esto están los resultados obtenidos del segundo bloque de preguntas (véase, Tabla 2). Es muy interesante ver cómo más del 75% de las alumnas se identifican con las preguntas que corresponden a un patrón supuestamente masculino (preguntas 13 y 14). Además, es significativo que el 80% de las alumnas afirmen que no les disguste decir lo bien que lo han hecho si así lo creen, mientras que sólo el 61,36% de los alumnos lo haría. Asimismo, casi la totalidad de los alumnos (93,13%) afirman que no les duele cuando sus compañeros y compañeras hacen un chiste bienintencionado a su costa, rasgo claramente perteneciente al patrón masculino. Y en este caso, un 75% de las alumnas también parecen estar de acuerdo con ello.

Tabla 1. Valoración del alumnado de la dinámica grupal

PREGUNTA	ALUMNAS		ALUMNOS	
	MEDIA	DESV.	MEDIA	DESV.
1. La dinámica de la NASA me ha servido para entender la importancia de la interacción en la comunicación entre personas para poder enriquecernos.	3,5	0,61	3,5	0,63
2. Los acuerdos en el grupo se han logrado mediante votaciones propuestas.	3,15	0,93	2,93	0,87
3. Los acuerdos en el grupo se han logrado mediante una discusión calmada y empática intentando recoger todas las opiniones de los miembros del grupo.	3,6	0,68	3,32	0,83
4. Las personas dominantes en la conversación han interrumpido otras intervenciones para tomar de nuevo la palabra y reivindicar su idea o introducir una nueva.	2,3	1,03	2,23	0,8
5. En el grupo se puede identificar a personas que les cuesta hacerse oír a pesar de tener argumentos (pese a que hablan y exponen sus argumentos se les desestima)	2,5	0,88	2,64	0,84
6. Las personas dominantes del grupo, rara vez, han animado a las más calladas a intervenir en la conversación.	2,35	0,81	2,66	0,99

Tabla 1. (cont.)

PREGUNTA	ALUMNAS		ALUMNOS	
	MEDIA	DESV.	MEDIA	DESV.
7. Las personas que han tenido una participación más activa han expuesto sus argumentos con confianza y autoridad.	3,35	0,75	3,3	0,59
8. Las personas que han tenido una menor participación en la discusión han argumentado sus intervenciones con frases acabadas en preguntas. Por ejemplo: ¿no os parece? ¿verdad?	2,55	0,76	2,41	0,79
9. El perfil de los miembros pasivos en la discusión han sido principalmente alumnas.	2	0,86	1,82	0,79

Nota: La columna "MEDIA" se refiere a la puntuación media obtenida, mientras que la columna "DESV." corresponde a la dispersión de puntuación obtenida en cada pregunta.

Significativo es también el hecho de que los alumnos apenas se identifican con la mayoría de los ítems pertenecientes al patrón femenino (preguntas 10-13). Asimismo, novedoso y sugerente es el hecho de que casi un 60% de ellos afirmen que les molesta tener que dar órdenes tajantes al realizar un trabajo en grupo, una conducta tenida, en grupos de pares y en ambientes profesionales, por típicamente masculina. Quizá podríamos empezar a pensar que los modelos hegemónicos están siendo cuestionados por la gente joven.

Tabla 2. Valoración del alumnado sobre su propia interacción en el entorno universitario

AFIRMACIÓN:	ALUMNAS		ALUMNOS	
	V	F	V	F
10. Lo paso mal cuando debo hablar en público	45%	55%	18,18%	81,12%
11. Cuando hacemos un trabajo en grupo o una dinámica, me molesta tener que dar órdenes tajantes.	55%	45%	59,09%	40,91%
12. Me resulta violento llevar la contraria a un/a compañero/a	40%	60%	15,91%	84,09%
13. No me disgusta decir lo bien que he hecho algo, si creo que lo he hecho bien.	80%	20%	61,36%	38,64%
14. No me duele cuando mis compañeros/as hacen un chiste bienintencionado a mi costa	75%	25%	93,18%	6,82%

Pese a que parece cierto que las alumnas de este grupo de Ingeniería no se sienten ni son percibidas como pasivas y, además, han aprendido a cantar sus propias alabanzas, comportamiento considerado definitorio de alumnos, no se puede obviar que muchas de las alumnas aún muestran un comportamiento derivado de la socialización en femenino. Según el cuestionario, más alumnas que alumnos reconocen: (a) pasarlo mal al hablar en público (45% frente al 18% de los alumnos); (b) no gustarles llevar la contraria (40% frente a un 16%); y (c) no gustarles que hagan chistes a su costa (25% frente a un 7%). Luego, no son todas, pero aún son muchas las que no abandonan el modelo femenino. A su vez, la gran mayoría de chicos no parece tener problemas en hablar en público, llevar la contraria o aceptar comentarios jocosos personales. ¿Siguen los modelos presentes?

Conclusiones

Probablemente, la conclusión más destacable de esta experiencia es la idoneidad de la actividad de la NASA, no sólo para entender las bondades del trabajo en grupo,

sino para acercar al alumnado los estereotipos de comunicación femenina y masculina y, permitirles reflexionar sobre su manera de interactuar.

Asimismo, nuestros resultados indican que la interacción en las aulas parece ir más allá de los estereotipos de género en la comunicación. Las alumnas están integradas en una titulación hipermasculinizada, lo que les permite jugar a las “mismas reglas de juego”. Del mismo modo, los alumnos dicen sentirse molestos a dar órdenes tajantes, conducta tenida por típicamente masculina. Esto hace pensar que los modelos hegemónicos podrían estar siendo cuestionados por los jóvenes. No obstante, no se puede obviar el hecho de que muchas alumnas siguen mostrando conductas típicamente femeninas y que la gran mayoría de alumnos muestran conductas típicamente masculinas. Luego, quizás sigan presentes dichos modelos hegemónicos.

Así, la experiencia aquí descrita debe entenderse como un ejemplo interesante de interacción en aulas de ingeniería, con resultados no extrapolables ni concluyentes debido a no ser significativa la muestra del estudio. Se hace necesario pues, seguir investigando sobre este tema.

Bibliografía

BENGOECHEA, Mercedes (2014): “Las buenas alumnas ante los TFG: Atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo”, en Unidade de Igualdade: *Actas III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*, Andavira, Vigo (9-35).

DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina y DEMA MORENO, Sandra (2014): “La escasez de mujeres en la Academia. Un caso de histéresis social”. *100cias@ uned*, vol. 6, pp. 149-156.

MOURE, Teresa (2014): “Experiencia docente: negociando o xénero na conversa”, en Unidade de Igualdade: *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*, Andavira, Vigo (99-112).

Agradecimientos

Agradezco la colaboración de Xenti Robles i Sánchez y Jesús Maria Saló Vila que han hecho posible tener una valoración de esta actividad de todos los grupos. Asimismo, me gustaría agradecer al comité científico de la jornada sus comentarios y sugerencias de mejora.

Reflexións sobre o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos do estudantado universitario

Casal de la Fuente, Lucía¹

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela

luciadafonte@gmail.es

Resumo

O profesorado universitario, especialmente aquel que actúa nas facultades de Ciencias da Educación, polo seu papel formador e como referente social, é clave e exemplo en canto á actuación no emprego da linguaxe. De nada serven as disertacións que alentan á inclusión se o vocabulario, prácticas e expresións que usamos para isto son sexistas. Ante esta preocupación, propóñome analizar o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos dun grupo de estudantes de universidade para descubrir como é a repercusión no uso desta tralo manexo por parte do alumnado das rúbricas que usa o profesorado para avaliar. Desta análise, sobresaie o uso do masculino xenérico, en harmonía coa tendencia da escrita da maioría da literatura da que dispomos e das regras que rexen a sociedade na que nos enmarcamos. Suscítase tamén a importancia que o alumnado universitario outorga ao uso da linguaxe inclusiva, que semella ser bastante modesto. Neste caso concreto, aínda a sabendas de que o uso da linguaxe inclusiva é un criterio avaliable de cara ás cualificacións das prácticas de aula, e logo de coñecer e usar a rúbrica que se usa para cualificar, as producións académicas non parecen mellorar notablemente no uso da linguaxe inclusiva.

Palabras clave

linguaxe inclusiva, traballos académicos, alumnado universitario, avaliación por rúbricas, comunicación para a igualdade

¹ Beneficiaria dun contrato predoutoral de formación e perfeccionamento do Ministerio de Economía e Competitividade.

Introdución

Xa pasaron 4 séculos dende que coa desaparición do xénero neutro no latín o xénero masculino universalizouse (Callamard, 1998; en Bringas et al., 2012). Mais esta decisión, por estar feita por persoas, non foi (nin é) neutral. Co paso do tempo foise vendo a repercusión irremediable que isto foi creando, mais tamén foron e son moitas as voces que reivindicán un cambio.

Non é só que a muller non estea representada nese masculino xenérico por elidir o “a”, senón que ese masculino xenérico a nivel cognitivo evoca unha imaxe mental discriminatória. E que a muller non estea representada nese mal denominado “xenérico” implica que non importa a súa ausencia, tratándose, polo tanto, dunha subestimación e subordinación.

De forma máis ou menos consciente, os nosos usos lingüísticos adoitan representar relacións sociais entre mulleres e homes atendendo a estereotipos sexistas. A nosa lingua toma como “vara de medir” ao home, quedando as mulleres invisibilizadas en moitos casos. E isto non é máis que o reflexo dunha actitude violenta (simbólica, se así se quere denominar), androcéntrica, sexista e segregacionista, porque dun xeito ou doutro, exclúe. Ante esta realidade, leváronse a cabo diferentes iniciativas. Xa hai case tres décadas se afirmaba que en moitos países foran elaboradas guías para o uso da linguaxe non sexista (Wodak et al, 1987; en Fairclough & Wodak, 1997), que serven para visibilizar ás mulleres na linguaxe e socialmente nas institucións.

Este feito non pode ser obviado nos procesos formativos do futuro profesorado deste país, pois como axente educador debe coñecela e poñela en práctica, xa que nun contexto de educación igualitaria o uso da linguaxe inclusiva é vital para permitir unha representación e formas de pensamento máis simétricas. É un xeito de ter sempre presente que o mundo está constituído tanto por homes como por mulleres (Bringas et al., 2012).

Incentivada tanto por motivos profesionais como persoais, expuxen como obxectivo analizar o uso da linguaxe inclusiva nos traballos académicos de mestras e mestres en formación e descubrir a repercusión desta nestes mesmos traballos tralo manexo por parte do alumnado das rúbricas que usa o profesorado para avaliar.

Procedemento

Escollín un grupo de traballo ao azar, composto por 4 alumnas, da materia “G3121206-Educación Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais” (2015-2016)

do 2º curso do Grao en Mestra/e de Educación Infantil do Campus Norte da Universidade de Santiago de Compostela, coincidindo coa miña docencia na susodita materia. Usouse o azar para a escolla debido a que todos os traballos mostraban un nivel parello de uso de linguaxe inclusiva. Co cal, tomouse un como exemplo, por ser representativo dos demais.

Como información útil e aclaratoria cabe destacar que, a principios do cuadrimestre en que daba comezo a materia (febreiro de 2016), proporcionóuselle ao alumnado unha serie de documentos de apoio á elaboración de traballos académicos sobre diversas temáticas como: a elaboración de mapas conceptuais, as normas APA e exemplos prácticos, e normas xerais de entrega de traballos. Estes documentos foron redactados e rexistrados coa licenza “CreativeCommons-Atribución-NonComercial-CompartirIgual”. Todos eles colgáronse na aula virtual da materia para poder ser descargados e, ademais, foron explicados na primeira semana de clase en cada un dos 3 grupos en que se dividían as clases interactivas-seminario (CLIS), así como que o seu contido foi recalcado tamén nalgunhas sesións expositivas. En concreto, no documento sobre normas de entrega de traballos faíase referencia explícita, entre outras recomendacións varias, ao uso da linguaxe inclusiva na elaboración de traballos académicos. Deste xeito no documento recollíase “[...] e usa de unha linguaxe inclusiva e non sexista. Para isto último quizais este documento poda servirvos de axuda https://www.uvigo.gal/sites/default/uvigo/DOCUMENTOS/igualdade/Manual_con_portada_para_web.pdf” (Casal, 2016).

Á par das explicacións teóricas, que durante os meses de febreiro e marzo de 2016 se levaron a cabo de acordo co programa (temas 1, 2 e 3: Marco conceptual da Educación Especial, A educación inclusiva e Marco lexislativo da atención á diversidade, respectivamente), nas sesións interactivas solicitáronse 3 actividades.

A primeira práctica consistiu na visualización de dous vídeos na sesión presencial. No primeiro, reflectíase en forma de metáfora e a través de debuxos animados a vida dun neno con discapacidade intelectual; e no segundo, a vida dun neno con discapacidade física, a través dun caso real. Logo de facer unha posta en común en gran grupo na aula para discutir algúns aspectos sobre os vídeos, ao CLIS 01 ao que pertence o caso a analizar, pedíuselle a composición, dun texto de aproximadamente caraña e media no que se se integrasen, explicasen e relacionasen conceptos ligados á educación inclusiva suscitados da visualización de ámbolos dous vídeos.

A segunda práctica versou sobre lexislación. Cada grupo preparou un traballo libre para expoñer sobre algún dos textos lexislativos que eran obxecto de traballo. Estes foron o DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención

á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación; a comparación LOXSE-LOE-LOMCE en materia de integración e inclusión; así como a indagación sobre os feitos relevantes no ámbito da discapacidade que se deron nos últimos anos, entre 2011 e 2016, pois nas sesións expositivas xa fora explicada a historia da Educación Especial ata o 2011.

A terceira práctica xirou en torno á realización dun traballo libre sobre algún capítulo do libro de Ainscow (2001), que se repartiu entre os grupos aleatoriamente.

Para valorar o uso da linguaxe inclusiva tivéronse en conta os textos escritos dos materiais deseñados polo alumnado: textos incluídos en vídeos, diapositivas, pósters, etc.

Para a avaliación xeral dos traballos deseñouse unha rúbrica que seguiu practicamente a liña da usada para a avaliación das prácticas da mesma materia no curso anterior, en colaboración coa Profa. Xulia Diz, con quen compartín docencia no curso 2014-2015. Está baseada no documento sobre normas de entrega de traballos que o alumnado tivo dispoñible dende a primeira semana de clase na aula virtual da materia. A rúbrica contemplaba os seguintes apartados: (a) manexo de conceptos -3 puntos-; (b) achega -2 puntos-; (c) redacción/exposición, claridade, cohesión, coherencia -2 puntos-; (d) corrección lingüística, linguaxe inclusiva -1 punto-; (e) aspectos formais, edición, APA, nomeado entrega -1 punto-; (f) creatividade -1 punto-.

Posto que na entrega da primeira práctica observouse que en xeral os grupos non tiveran moi en conta as normas de elaboración de traballos, contemplouse a posibilidade da autoavaliación e avaliación por pares para a segunda práctica. Deste xeito, hipotetizouse de que o feito de que o alumnado traballase directamente coa rúbrica que manexaba a profesora para avaliar os seus traballos, faría que no terceiro traballo non errasen nos mesmos aspectos ou que tivesen máis en conta os criterios de avaliación. Así, cando se explicou a segunda práctica enunciouse que o día das exposicións autoavaliaríanse a través da mesma rúbrica que a profesora usaba e que, ademais, avaliarían o resto de grupos. Tal e como se indica na Imaxe 1, as notas finais desta práctica resultaron da media aritmética entre a autoavaliación do propio grupo, a avaliación da profesora e a media das avaliacións dos outros grupos.

Imaxe 1. Autoforma explicativa das medias para a práctica 2



Fonte: Elaboración propia

Para analizar o uso da linguaxe inclusiva, neste caso concreto, procedeuse á selección de todos os extractos das tres prácticas entregadas nos que se detectou uso da linguaxe inclusiva e non inclusiva. É dicir, extraéronse todas as referencias que aparecen nestes tres traballos analizados do grupo que conforma o caso que se vai analizar. Posteriormente e dentro de cada unha destas dúas categorías, subcategorizouse en función da lóxica e sentido desa linguaxe (inclusiva ou non) seguindo, en parte, a clasificación de Bringas et al. (2012); e agrupáronse os extractos en función delas. Por último, analizáronse estas categorías, a modo de discusión, intentando vincular a información previa da que dispoñía este grupo co resultado das súas producións, no contexto e en comparación coa esixencia xeralmente ausente do uso da linguaxe inclusiva noutras materias da titulación.

Resultados

Identificáronse un total de 41 extractos (ver Anexos) nos tres traballos entregados polo grupo obxecto de estudo. Deses 41, 17 foron clasificados como exemplo de uso de linguaxe inclusiva. Dentro deles, 3 foron incluídos na subcategoría “indicativo expreso de xénero”, porque o “a” dá a entender expresamente que se trata dunha muller (ex. Profa., Profesora –esta última aparece en 2 traballos-; en contraste

coa abreviatura xeneralizada “Prof.”). Outros 12 foron englobados na subcategoría “neutralización/xeneralización” -dentro dos cales un tamén se repite en 2 traballos- no que se opta por palabras que inclúen a ámbolos dous sexos na mesma (nalgún caso, palabras epicenas); e por último 2 extractos foron achados con referencia ao uso de recursos gráficos: nun caso trátase da “@” e noutro caso da “/”. E os 24 restantes do total xeral están, por descarte, dentro do uso da linguaxe *non* inclusiva. Todos eles foron subcategorizados como uso do masculino xeneralizado ou sexismo xeneralizado, que supón que as mulleres estamos “incluídas” nese masculino plural xeral.

Chama especialmente a atención a síntese “tanto para los docentes como para el alumnado”, que une os extractos 11² e 30 da práctica 3. Resulta contraditorio, se cabe, usar nunha mesma oración linguaxe *non* inclusiva con linguaxe inclusiva. Así, “los docentes” estaría enmarcado dentro da linguaxe *non* inclusiva debido ao uso do masculino xenérico - sexismo lingüístico xenérico; e “alumnado” entraría nos límites da linguaxe inclusiva, por ser unha palabra neutralizadora que se refire a ámbolos xéneros masculino e feminino.

En definitiva, advírtese, por unha banda, que algo máis da metade deses extractos decántanse polo uso do masculino xenérico no discurso escrito; e, por outra, que á hora de usar a linguaxe inclusiva *non* se mantén unha congruencia clara: na maioría das veces úsase a neutralización, pero noutras ocasións recórrase aos recursos gráficos. Non se segue en xeral unha liña lóxica (véxase o extracto 15 “las maestr@s”, que debería ser “l@s maestr@s”). Porén, non se detectaron neoloxismos froito dos esforzos do uso da linguaxe inclusiva (ex. *usuariado*), nin especificacións das que se di que por veces poden redundar e dificultar a lectura (ex. *as nenas e os nenos*). Tampouco se observou unha linguaxe inclusiva máis coidada na práctica 3, froito da experiencia da autoavaliación, avaliación por pares e do coñecemento da rúbrica de avaliación, oportunidade que se lles brindou durante o desenvolvemento da práctica 2.

Análise e discusión

Quizais poidamos comezar esta discusión cuestionando como é posible que, sendo o centro do noso discurso a linguaxe inclusiva, na nosa rúbrica de avaliación a linguaxe inclusiva e a corrección lingüística xeral se valore tan pouco (1 punto de 10). Pois ben, esta decisión foi tomada pola previa experiencia de 2 anos de docente en formación e perfeccionamento, que me levou a radiografar o *status quo* da escrita do futuro profesorado de Educación Infantil. Chamoume especialmente a atención

² Ver Anexos para ler o contido de cada extracto citado ao longo do texto.

a forma de redactar, en xeral pouco coidada, e a despreocupación no uso da linguaxe non sexista. Por iso, e sendo consciente de que mudar os hábitos é un proceso máis ben lento e custoso, quixen introducilo na rúbrica por primeira vez como docente, mais non quería que fose algo que realmente alterase ou bloquease os hábitos de traballo, pois contaba xa cunha idea lixeira das rutinas que traían a 2º curso, e preferín comezar a facelo paseniño. Quizais no futuro outorgareille máis peso.

Sobre o uso da linguaxe inclusiva, cómpre comezar xustificando a subcategoría “indicativo expreso de xénero”. Pareceume importante incluíla porque en moitos casos, e aínda tratándose de mulleres, adoita escribirse só “Prof.”, abreviatura que se asume como válida para ámbolos dous sexos. Deste xeito, se o nome de pila estivera ausente ou fose *unisex* (ex. Max, Joel, Andrea ou Joss), o “a” indicárianos que se trata dunha muller, incluíndo así a perspectiva de xénero³ e a visibilidade das mulleres na comunicación en xeral, ou, neste caso particular, nos traballos académicos.

En canto ao uso da neutralización, recursos gráficos e especificación, quizais era de esperar que, de optar por algún, se recorrese máis ao primeiro que ao segundo ou terceiro, por ser estes dous últimos máis dificultosos á hora de escribir. Estudos neste ámbito como os de Jiménez et al. (2011; 2010) confirman que moitas veces o estudiantado universitario opta polo masculino xenérico debido ao seu “valor económico de simplificación e abaratamento do tempo e o espazo empregado na comunicación” (Jiménez et al. 2011, p. 181). Tamén é certo que hai moitas dúbidas sobre as posibilidades do uso formal dos recursos gráficos⁴, pois existen moi poucas publicacións (académicas e non académicas) que usen “@” ou “x”. Son tamén consciente de que algún dos usos de linguaxe inclusiva vén parafraseado dos propios textos legislativos que o alumnado tivo que manexar, por exemplo, os extractos 6, 8 e 9. Despunta tamén o extracto 5, onde quizais *“mestra” puidera ter sido pensada para usar o xénero e o número do epiceno “persoa”, dentro da cal están tanto as mestras como os mestres. No caso do uso da “l”, advírtese no extracto 14 como se dá prioridade ao “e” sobre o “a”. Non podemos saber se foi algo meditado ou non, pois este extracto non se repetiu en ningún dos traballos para comparar se efectivamente as recomendacións de Bringas et al. (2012, pp. 30-31) foron tomadas en conta, alternando a orde dos xéneros: de non ser así, correríase o risco de convertelo nun apéndice subsidiario masculino.*

Talvez tamén en 2º de grao o estudiantado aínda non senta como inqueda a corrección lingüística ou a linguaxe inclusiva: é probable que pense que o realmente

3 Entendida para Bolaños (2005) como un factor de calidade das universidades.

4 Na maioría das revistas científicas están prohibidos.

importante da carreira e onde ten que demostrar todas as súas competencias neste senso é no TFG. Igualmente, pode apuntarse ao descarte de que o masculino xenérico sexa unha barreira, ao descoñecemento das consecuencias discriminatorias e á feble reflexión sobre o tema (Jiménez et al, 2011).

O feito de que non se puidera confirmar a hipótese de que a oportunidade de avaliar ao resto de grupos e autoavaliarse como grupo, usando a mesma rúbrica a través da cal a práctica 1 fora avaliada e a práctica 3 sería avaliada no futuro, non leva a apuntar a máis conceptos que ao desinterese. Paralelamente, Jiménez et al. (2011) percibiron a través dos cuestionarios que aplicaron un elevado nivel de non implicación mostrado polo alumnado universitario ante o uso da linguaxe inclusiva, non manifestando afectación. E aínda que non é obxecto deste texto, podó adiantar que esta hipótese non se confirmou en ningún grupo da materia. Secasí o alumnado non fai senón perpetuar e reproducir os modelos que recibe e que están presentes en todas as esferas nas que se move, entre elas, a universitaria. Son vítimas tamén do sistema. Isto, unido a que, amplamente, o profesorado non mostra sensibilidade nin desvelo por elo, e polo tanto nin llo esixe ao alumnado nin llo menciona sequera, non é senón unha grave lagoa que está a sufrir quen van ser as mestras e mestres das próximas xeracións. A Universidade como institución, polo seu papel educativo, socializador e de referente social, constitúe un espazo central de actuación no emprego desta linguaxe (Jiménez et al. 2011). Se os discursos da educación xiran en torno á educación inclusiva como filosofía ideal, sen discriminacións, como habemos deixar de lado a linguaxe inclusiva?

Sobre o uso da linguaxe non inclusiva, deben ser resaltados varios asuntos. Por un lado, o propio alumnado da materia que ocupa esta comunicación chegou a afirmar na clase que até o momento ningunha profesora ou profesor da facultade lle pedira antes o uso da linguaxe inclusiva nos traballos nin lles dera unhas pautas xerais de como entregar traballos académicos. Isto reafirma o defendido case 10 anos atrás, cando destacaba que nas aulas universitarias son limitadas as experiencias de sensibilización e formación neste ámbito (Espín et al., 2007). O alumnado chegou incluso a asegurar que as normas APA tampouco lles foran esixidas antes, de aí o descoñecemento de todas estas cuestións. Todo isto, sen reservas, tería que facernos pensar, e moito, xa non só ao profesorado en formación e perfeccionamento, como é o meu caso, senón tamén ao cadro de profesorado estable.

Conclusións

O estudo de caso desenvolto, aínda sendo só analizadas as producións dun grupo escollido ao azar, en representación do grupo-clase, ofrece unha panorámica

do grao de sensibilización do futuro profesorado especialista en Educación Infantil para co uso da linguaxe inclusiva. Os resultados, como vimos na análise, van na liña doutros estudos realizados noutros puntos de España. O que está claro é que a universidade non é senón un axente máis da sociedade que reproduce os modelos hexemónicos desta, apoiados no tradicional e na norma que marcan as reais academias. Mais como espazo académico por excelencia, ten que cuestionarse todo tipo de “regras” ou padróns sempre que promovan a discriminación, como é a linguaxe sexista. Para min, o importante aquí é ter coraxe a enfrontarse, a calquera nivel, a unhas reais academias que seguen ancoradas no pasado e que se amosan resistentes ao cambio. Como ben se di moitas veces, se o cambio non se fai dende arriba, sempre se pode comezar a construír dende abaixo.

Anexo

Expóñense de seguido os extractos que se comentan ao longo do texto. Entre corchetes figura o número identificador de cada extracto, e entre paréntese, o número da práctica/traballo do que foi extraído (práctica 1, 2 ou 3). Obsérvese que os extractos 2 e 5 aparecen en ámbalas prácticas 2 e 3.

Evidencias do uso da linguaxe inclusiva nos traballos

Indicativos expresos de xénero

- [1] “Profa. Lucía Casal de la Fuente” (1)
- [2] “Profesora Lucía Casal de la Fuente” (2, 3)

Neutralización/Xeneralización

- [3] “lograr la participación de la familia” (1)
- [4] “accesibles para todo el mundo” (1)
- [5] “Grado en Maestra de Educación Infantil” (2, 3)
- [6] “A consellería poderá habilitalos como...” (2)
- [7] “Alumnado con Necesidades Educativas Especiais” (2)
- [8] “É función das administracións educativas” (2)
- [9] “identificar o alumnado con dificultades e valorar o antes posible as necesidades” (2)
- [10] “É función das administracións educativas asegurar os recursos necesarios” (2)
- [11] “como para el alumnado” (3)
- [12] “Evaluación según criterios elaborados por la dirección” (3)
- [13] “Involucrar TIC al alumnado” (3)

Recursos gráficos

- [14] “Grao en Mestre/a de Educación Infantil” (1)
- [15] “creo que puede ayudar a las maestr@s” (1)

Evidencias do uso da linguaxe non inclusiva nos traballos

Masculino/Sexismo xenérico

- [16] “un grupo de 25 niños de entre 3 y 4 años” (1)
- [17] “hay niños con características muy diversas” (1)
- [18] “la mejor manera de conocer y ayudar a todos los niños es acercándose a ellos un grupo de niños estaban jugando a imitar” (1)
- [19] “Lo primero que hice fue hablar con los padres” (1)
- [20] “decidí hacer un proyecto llamado Todos somos únicos, en el cual se pretendía romper las barreras y destacar los puntos fuertes de cada niño” (1)
- [21] “todos tenemos una serie de inteligencias” (1)
- [22] “intenté con ello que descubrieran en cual se sentían más cómodos o eran más hábiles” (1)
- [23] “cada día un niño era el protagonista, y durante esa jornada los demás compañeros debían expresar las cualidades que veían en él, haciéndole sentir valorado” (1)
- [24] “vinieron los padres para ver como evolucionó la problemática y donde entre todos valoramos lo que aprendimos durante este proyecto y la importancia de aceptarnos y respetarnos tal y como somos, porque somos ÚNICOS” (1)
- [25] “Aprobacións: orientador, pais e inspector” (2)
- [26] “Revisión trimestral (Xefe do Departamento)” (2)
- [27] “Estos de aquí son mis papás, ¡son los mejores! Nos protegen mucho por eso fueron a hablar con los profes” (2)
- [28] “Mis profes eran muy buenos y había gatitos como yo” (2)
- [29] “Eran mis amigos ¡tenían una sorpresa!” (2)
- [30] “tanto para los docentes” (3)
- [31] “una educación inclusiva no atiende a diferencias, es decir, parte de la base de que todos somos iguales” (3)
- [32] “Mejorar calidad de aprendizaje (alumnos y profesores)” (3)
- [33] “Animar a los profesores a centrarse en su trabajo” (3)
- [34] “amigos críticos” (3)
- [35] “Colaboración entre compañeros” (3)
- [36] “Reunión profesores-alumnos” (3)
- [37] “Reflexión entre compañeros” (3)
- [38] “Ayudar a los profesores” (3)
- [39] “Aceptación de las opiniones de los demás” (3)

Referencias bibliográficas

Ainscow, Mel (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.

Bolaños Cubero, Carolina (2005): "La calidad universitaria desde una perspectiva de género", *Revista actualidades investigativas en educación*, Vol. 5, nº Especial, (1-15).

Bringas López, Ana; Castro Vázquez, Olga; Fariña Busto, María Jesús; Martín Lucas, Belén y Suárez Briones, Beatriz (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*, Vigo, Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo.

Casal de la Fuente, Lucía (2016). *Normas de entrega de traballos*. Documento realizado e utilizado para o desenvolvemento da materia "Escola Inclusiva e Necesidades Educativas Especiais" do 2º curso do Grao en Mestra/e de Educación Infantil, USC, febreiro 2016. Documento sen publicar.

Espín, Julia; Folgueiras, Pilar; Massot, María Pilar et al. (2007). "Resultados de la investigación: Publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, nº 1, (235-257).

Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). "Critical discourse analysis", en Van Dijk, Teun A. (ed.), *Discourse as social interaction*, London, Sage, (258-284).

Jiménez Rodrigo, María Luisa; Román Onsalo, Marisa & Traverso Cortes, Joaquín (2011). "Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario", *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 2, nº 9 (2), (174-183).

Jiménez Rodrigo, María Luisa, Román Onsalo, Marisa & Traverso Cortes, Joaquín (2010). "Diagnóstico sobre la sensibilidad hacia el lenguaje no sexista por parte del alumnado universitario", *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, Sevilla : Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla (567-5859).

Roles de género y lenguaje inclusivo: propuestas para trabajar en el aula universitaria los cuentos tradicionales

Faya Cerqueiro, Fátima
Departamento de Filología Moderna
Universidad de Castilla-La Mancha
Fatima.Faya@uclm.es

Vila Carneiro, Zaida
Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas
Universidad de La Rioja
zaida.vila@unirioja.es

Resumen

En el presente trabajo se ofrecen una serie de ideas y pautas didácticas para trabajar los roles de género y el lenguaje inclusivo tanto en español como en inglés tomando como base los cuentos tradicionales. El público destinatario de esta propuesta es el alumnado de los grados de Educación, que muchas veces no es consciente de los estereotipos que le han sido transmitidos desde la infancia. Así pues, se fomentará la reflexión crítica; primeramente de manera deductiva a través de un ejercicio de escritura creativa y, a continuación, se completará esta tarea mediante un debate establecido a partir de una serie de preguntas guiadas escogidas por el o la docente con el fin de lograr un análisis íntegro de las situaciones estereotipadas que se reflejan en este tipo de obras literarias. Este enfoque se ampliará con unas nociones básicas sobre el lenguaje inclusivo en las dos lenguas propuestas para concienciar a nuestro estudiantado de la importancia de su uso en la educación de niños y niñas.

Palabras clave

Lenguaje inclusivo, literatura infantil, roles de género, cuentos tradicionales

Introducción

Uno de los aspectos de la literatura infantil más estudiados en la actualidad es el del sexismo y la transmisión de estereotipos de género (cf. Davies 1994; Rosal 2008; Vintró 2008; Colomer y Olid 2008; Pastor 2009-2010; Ros García 2012/2013), sin embargo, estas investigaciones todavía no se aplican de manera mayoritaria en el aula de los grados de Educación Infantil y Primaria de nuestro país, por lo que gran parte del futuro profesorado que estamos formando no llegan a reflexionar ni cuestionar nunca los roles establecidos desde los inicios de la literatura, los cuales siguen perpetuándose aún hoy en día.

De manera paulatina, el panorama didáctico de estas titulaciones va cambiando, alejándose de lo tradicional y canónico e incorporando prácticas innovadoras que despiertan el espíritu crítico de nuestro alumnado¹. En esta línea, queremos proponer aquí una serie de ideas para llevar a las aulas universitarias con el objetivo de hacer que el estudiantado tome conciencia de la realidad textual y, de este modo, sensibilizarlo para lograr que el día de mañana seleccione la literatura infantil desde un punto de vista más responsable y comprometido. Asimismo, también nos aseguramos de que dispongan de las herramientas apropiadas para cumplir de manera eficaz con la legislación vigente. Recordemos que la LOMCE, modificando a la LOE, señala que se desarrollarán en la escuela “valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (p.97867); si bien estas indicaciones se obvian en el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, mientras que en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, se observa una referencia aislada y poco concreta relacionada con los estereotipos de género².

Asimismo, buscamos concienciar también al alumnado de la importancia que reviste la normalización del uso del lenguaje inclusivo en las aulas, con el objetivo de educar en igualdad ya desde los primeros niveles educativos. Esta sensibilización creemos que es preciso lograrla a través del enfoque globalizador que persigue la etapa de Educación Infantil y, en concreto, en el presente trabajo mostraremos cómo promo-

1 Puede verse, por ejemplo, Vara López (2016), quien, a través de una base de datos de teatro del Siglo de Oro español (*TESO*), propone una experiencia didáctica bastante completa para que los alumnos y las alumnas del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba reflexionen acerca de los estereotipos sexistas.

2 “Es fundamental que el medio escolar ofrezca oportunidades múltiples y variadas de aprendizaje y desarrollo a niños y niñas, que trasciendan estereotipos” (p. 1031).

ver el pensamiento crítico de nuestro estudiantado a este respecto a través de la literatura.

Antes de desarrollar nuestra propuesta de carácter integrador, realizaremos una pequeña introducción acerca del establecimiento de roles en las LIJ, así como sobre ciertas peculiaridades que español e inglés presentan en el tratamiento del género desde un punto de vista gramatical.

Roles de género

Como ya se ha avanzado, son muchos los estudios que se ocupan de examinar la caracterización de los roles femeninos y masculinos en la literatura infantil, por lo que aquí solo mostraremos de manera sintética las conclusiones extraídas de aquellos que hemos considerado más relevantes para incluir en nuestra propuesta. De esta manera, en el análisis de 125 álbumes ilustrados infantiles del periodo 1995-1999, realizado por Gooden y Gooden (2001), se mostró que los personajes femeninos (incluyendo animales de este sexo) tenían una menor representación en las imágenes y que, además, aparecían en menor número de roles diferentes, la mayoría de ellos tradicionales, frente a la escasa presencia de personajes masculinos realizando tareas domésticas o de cuidado de criaturas. Pese a ello, este estudio sí mostraba algún avance con respecto a otros anteriores, en concreto un mayor porcentaje de personajes femeninos protagonistas que en los años 70. En un estudio similar, Hamilton *et al* (2006) dan cuenta de una presencia significativamente más baja de los personajes femeninos en 200 álbumes infantiles en el periodo 1995-2001, pero con notables diferencias entre escritores y escritoras. Además, el análisis muestra que, aunque tanto personajes masculinos como femeninos tienden a ser mostrados en ocupaciones tradicionales, en el caso de los femeninos la mayoría son, además, estereotipados.

Otra investigación relevante es la llevada a cabo por Ros García (2012/2013), aunque incluye menor número de obras, quien llega a conclusiones similares: los roles que desempeña la mujer están ligados al ámbito doméstico y al cuidado y se relacionan con “la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección” (2012/13: 345), mientras que los hombres desempeñan un mayor número de roles que tienen que ver con “la fortaleza, el dominio, la iniciativa, agresividad y violencia, y con el trabajo remunerado” (2012/13: 346).

En cuanto a la evolución de las LIJ en España, Pastor (2014) muestra que la representación masculina y femenina en la literatura infantil sufre un cambio a finales de

los años 80 y que a principios del siglo XXI se observan diferencias en las relaciones sociales, que dejan de plasmar los patrones de comportamiento desigual de épocas anteriores.

Algunos apuntes sobre el género gramatical en inglés y español

Por otra parte y, como ya se ha mencionado en la introducción, trazamos a continuación un breve panorama acerca del género gramatical en las dos lenguas que se trabajarán en la propuesta que sigue³, ya que es necesario que nuestro alumnado sea consciente de las estrategias que ofrece cada una de estas lenguas para que pueda hacer uso de ellas en el aula.

Los mecanismos de formación de masculino y femenino en inglés y español son muy diferentes, por lo que la configuración del lenguaje inclusivo varía notablemente de una lengua a otra. En el caso del inglés, la mayor parte de los sustantivos no hacen distinciones de género, salvo algunas excepciones, sobre todo con derivaciones de origen francés y en algunas profesiones (*fireman/firewoman*⁴ o *actress/actor* vs. *writer*), así que corresponde a la persona que lee un texto redactado de forma ambigua, establecer la distinción de sexos si es preciso. Sin embargo, en lengua española es necesario por norma general recurrir a la flexión de género (*escritor/escritora*).

Por lo que respecta a los pronombres, en inglés existen varios modos de hacer referencia a la tercera persona del singular con un uso inclusivo: a través de la neutralización de género con el pronombre *they* inclusivo o con estrategias de feminización, recurriendo a combinaciones como *he/she*, *s/he*, *she or he* o incluso con el genérico *she*, siendo este último el más controvertido (cf. Gardelle 2015). Normalmente, el sector docente, y en concreto el que se ocupa de la enseñanza de lenguas, suele tener una mayor concienciación sobre la elección nominal y pronominal para construir un discurso inclusivo. Así lo evidencian algunos estudios que apuntan a una numerosa aceptación de *he or she* y el singular *they* entre el profesorado, más notable entre las docentes (Pauwel y Winter 2006)⁵.

3 Hemos elegido introducir también el inglés en nuestra propuesta por diversas razones. Por un lado, para que el alumnado pueda establecer una comparativa del uso del lenguaje inclusivo en la L1 y la LE (y comprender así mejor las estrategias de configuración del mismo) y, por otro, por la presencia cada vez más importante de la lengua inglesa en las aulas.

4 En estos casos suele haber alternativas como *firefighter*.

5 El estudio de estas autoras está basado en una muestra de 182 docentes de diferentes niveles educativos, incluyendo enseñanzas Primaria, Secundaria y posteriores, tanto formación profesional como estudios universitarios.

En español, por el contrario, se suele optar por la estrategia coordinativa. Además, la habitual elisión del pronombre personal en función de sujeto facilita que el discurso sea más neutro. Lo mismo ocurre con el uso del determinante posesivo, que difiere en ambas lenguas, ya que en español el uso de *su* es válido para femenino y masculino, singular y plural, mientras que en lengua inglesa es necesario nuevamente especificar el género, en *his or her* o recurrir al epiceno *their* para el singular. Estas diferencias suelen ocasionar problemas de producción escrita y oral entre los aprendices de inglés, incluso en niveles avanzados, por tanto es importante que futuras y futuros docentes asimilen de un modo correcto estas características para poder transmitir las con naturalidad a su alumnado.

Propuesta

La propuesta que se plantea tiene dos partes diferenciadas, aunque complementarias: trabajaremos con obras tradicionales desde un punto de vista literario, por un lado, y, por otro, desde un enfoque de carácter lingüístico. En la primera fase, nos ocuparemos de cuentos en sus versiones en lengua española e inglesa. En concreto, hemos seleccionado *Caperucita Roja/Little Red Riding Hood*, *Cenicienta/Cinderella* y *La Bella y la Bestia/Beauty and the Beast*, tres obras conocidas por todas y todos⁶. Tras un estudio teórico, histórico, lingüístico y literario, con sus correspondientes prácticas, pasaríamos a la realización de distintas actividades en las que la reflexión y la escritura creativa irían de la mano. Así pues, en grupos de máximo cinco personas, les pediríamos que confeccionasen un breve cuento, destinado a alumnos y alumnas de Educación Infantil, basado en *Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *La Bella y la Bestia*⁷ o algún otro cuento tradicional que conozcan que tenga como protagonista a un personaje femenino. Solo se les solicitará que cambien a esta figura principal por uno de género masculino, intentando no dejar de lado ni la verosimilitud ni la adecuación a las edades propuestas. Esta tarea podría hacerse en español y en inglés con la premisa de no repetir las mismas obras para evitar que los y las discentes se limiten a traducir.

Dos de estas obras, *Caperucita* y *Cenicienta*, han formado parte del estudio de Segura Graiño (2014), que también incluye *La Bella Durmiente* y *Blancanieves*, en el cual

⁶ No nos detendremos aquí en las distintas versiones de cada cuento. El estudiantado trabajará con aquella que le hayan transmitido desde la infancia.

⁷ Una versión moderna de este clásico aparece en *Shrek*, pero en este caso en lugar de acabar ambos personajes con una belleza estereotipada, la pareja protagonista comparte una apariencia física menos aceptada por la sociedad, aunque la mayoría de las reescrituras de esta obra tienden a crear un paralelismo en el resultado final: o ambos personajes son bellos o ambos son bestias (cf. Correa Santana y Perera Santana 2009).

se reflexiona sobre la repercusión que algunos de estos modelos femeninos pueden tener en la etapa infantil y, sobre todo, en las niñas. Como comenta la autora, estos cuentos tradicionales suelen dividir los personajes femeninos en buenas y malas: el primer bloque tiende a incluir igualmente características como belleza y juventud, mientras que el segundo incluiría los rasgos opuestos. El fin principal de la mujer suele ser el matrimonio con el príncipe. Por el contrario, la función de los protagonistas masculinos, siempre mucho más activa, tiende a estar relacionada con la de un salvador o rescatador. Segura Graíño concluye que estas obras describen un sistema patriarcal y tienden a fomentar la obediencia y sumisión como ideales femeninos y, por ello, las hemos seleccionado para la actividad que hemos planteado.

Con esta tarea, por un lado queremos comprobar que nuestro estudiantado maneja las marcas típicas de la narrativa tradicional infantil: principio y final estereotipados con fórmulas de apertura y cierre; personajes arquetípicos, como princesas, príncipes o figuras malvadas; que emplea el léxico propio del mundo literario infantil, jugando con la sonoridad de las palabras, los recursos estilísticos... y, por otra parte, queremos suscitar el debate entre las y los miembros del grupo y, posteriormente, con el resto de la clase con preguntas del tipo: ¿sería peligroso el camino a casa de la abuela si Caperucita fuera un chico?, ¿prohibiría una madrastra a un hombre ir a un baile? ¿lo tendrían castigado en casa realizando tareas domésticas? (...), ¿le pediría matrimonio la Bestia al Bello?

La segunda fase de nuestra propuesta tomaría como base, como ya hemos adelantado, aspectos del lenguaje inclusivo, a partir de los cuales se promoverá una comparativa entre las dos lenguas. Facilitaríamos a nuestro alumnado ejemplos de lenguaje inclusivo en ambos idiomas para que reflexionasen sobre las diferencias que se plasman sobre todo en el uso del léxico y de las categorías pronominales. Con este propósito, escogeremos una serie de fragmentos significativos para que modifiquen el texto empleando un lenguaje no sexista tanto en español como en inglés de modo que apliquen diferentes estrategias contra el sexismo gramatical (cf. Bringas López *et al* 2012). En lengua inglesa resulta más sencillo recurrir a la neutralización o generalización, como se ha esbozado anteriormente. En el caso de *the hunter* en *Little Red Riding Hood*, por ejemplo, podríamos pedirle al futuro profesorado que redactase el texto sin especificar el género de dicho personaje. Mientras que en español les solicitaremos que usen la estrategia de especificación para reescribir algunos de los cuentos tradicionales tratados en clase sobre todo en lo referente a personajes o entes colectivos.

El uso de los pronombres invita, asimismo, a la reflexión en los cuentos y álbumes ilustrados protagonizados por animales. En este sentido, mientras que en lengua española habitualmente los animales son descritos como masculinos o femeninos dependiendo de la categoría gramatical correspondiente, en lengua inglesa se les suele asignar un género masculino en los cuentos⁸. Este hecho se manifiesta incluso en obras recientes que abordan temas relacionados con los centros de interés de los niños y las niñas, como en el premiado álbum *Blown away* (2014) de Rob Biddulph.

Conclusiones

Sorprende que las alumnas y los alumnos, en un primer acercamiento a las LIJ, no sean capaces de reconocer los estereotipos subyacentes en este tipo de textos. Por ello, hemos decidido llevar la literatura infantil tradicional al aula de los grados de Educación desde otra perspectiva, esperando con ello, sin dejar de lado el estudio de la literatura desde un punto de vista conceptual, que las y los discentes desarrollen su pensamiento crítico e identifiquen los tópicos sexistas que se esconden tras las líneas de estos cuentos.

Asimismo, aprovechando el material de trabajo que dichos textos nos proporcionan, buscamos que el estudiantado sea consciente de las estrategias contra el sexismo gramatical que pueden utilizar tanto en el aula como fuera de ella para fomentar el uso respetuoso e integrador de las lenguas materna, segunda y extranjera.

Tras su participación en las tareas expuestas confiamos en que el alumnado muestre una mayor capacidad de reflexión sobre aspectos de género presentes en los cuentos tradicionales. Creemos que la mayoría de los y las participantes será capaz de elaborar propuestas didácticas que incluyan temáticas de igualdad relacionadas con los roles de género, como mostrar a niños y niñas que aunque en un cuento tradicional una determinada tarea la desarrolle un personaje masculino también la podría llevar a cabo uno femenino y viceversa. De un modo similar, se busca una mayor concienciación sobre la importancia de hacer uso de un lenguaje no sexista y cómo este aspecto se puede enfatizar en el aula tanto en lengua inglesa como en lengua española ya desde edades tempranas.

Bibliografía

Biddulph, Rob (2014): *Blown Away*. HarperCollins, London.

⁸ Sería interesante también analizar si la alta presencia de personajes animales masculinos en la literatura infantil puede derivar en parte de la traducción de obras desde lenguas con estas características.

Bringas, Ana, Olga Castro, María Jesús Fariña, Belén Martín y Beatriz Suárez (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*, Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo, Vigo.

Colomer, Teresa e Isabel Olid (2008): "Princesitas con tatuaxe: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil", *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Vol. 51, (55-67).

Correa Santana, José Luis y Ángeles Perera Santana (2009): "Ni tan bellas ni tan buenas: el canon de belleza en la literatura infantil", en Francisco Gutiérrez, Juan Luis Luengo, David Mañero, María Mercedes Molina, Lourdes Ruiz, María Isabel Sancho (eds.): *Lengua, literatura y género: X Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Jaén, Jaén (481-493).

Davies, Bronwyn (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Editorial Cátedra, Madrid.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

España, Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

España, Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Gardelle, Laure (2015): "Sex-indefinite references to human beings in American English: Effective uses and pragmatic interferences. A case study of *your child*", en Laure Gardelle y Sandrine Sorlin (eds.), *The Pragmatics of Personal Pronouns*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Gooden, Angela M. y Mark A. Gooden (2001): "Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999". *Sex Roles*, Vol. 45, nº 1/2 (89-101).

Hamilton, Mykol C., David Anderson, Michelle Broaddus y Kate Young (2006): "Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update". *Sex Roles*, Vol. 55 (757-765).

Pastor, Brígida M (2014): "La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género", *Raído*, Vol. 8, nº 17 (87-104).

Pauwel, Anne y Joanne Winter (2006): "Gender Inclusivity or 'Grammar Rules OK'? Linguistic Prescriptivism vs Linguistic Discrimination in the Classroom", *Language and Education*, Vol. 20, nº 2 (128-140).

Ros García, Esther (2012/2013): El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 22 (329-350).

Rosal, María (2008): "Semiótica de la soledad o la cancelación del síndrome de Cenicienta", *ED.UCO Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3 (53-70).

Segura Graíño, Cristina (2014): "Modelos desautorizadores de las mujeres en los cuentos tradicionales", *ARENAL*, vol. 21, nº 2 (221-241).

Vintró, Montserrat (2008): "Sexismo en la Literatura Infantil", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, Vol. 217 (21-27).




Área. Metodoloxía docente e perspectiva de xénero

Esperanza Bosch Fiol, Universitat de les Illes Balears
Ana Bringas López, Universidade de Vigo
María Elena Díez Jorge, Universidad de Granada
Trinidad Donoso Vázquez, Universitat de Barcelona
Lina Gálvez Muñoz, Universidad Pablo de Olavide
Jorge García Marín, Universidade de Santiago de Compostela
María Elia Gutiérrez Mozo, Universitat d'Alacant
María Nieves Herrero Pérez, Universidade de Santiago de Compostela
Elisa Jato Seijas, Universidade de Santiago de Compostela
María Asunción López Arranz, Universidade da Coruña
Cristina López Villa, Universidade da Coruña
María Jesús Lorenzo Modia, Universidade da Coruña
Tomasa Luengo Rodríguez, Universidad de Valladolid
Marta Macho-Stadler, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
María Isabel Menéndez Menéndez, Universidad de Burgos
Enrico Mora Malo, Universitat Autònoma de Barcelona
Silvia Moscoso Ruibal, Universidade de Santiago de Compostela
Trinidad Núñez Domínguez, Universidad de Sevilla
Margot Pujal i Llombart, Universitat Autònoma de Barcelona
Coral del Río Otero, Universidade de Vigo
María Olga Sánchez Martínez, Universidad de Cantabria
Luz Varela Caruncho, Universidade de Vigo
María Elena Vázquez Abal, Universidade de Santiago de Compostela
Amelia Verdejo Rodríguez, Universidade de Vigo

Área. Innovación e boas prácticas na aula con perspectiva de xénero

María del Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid
Esther Barberá Heredia, Universitat de València
Aritza Sáenz del Castillo Velasco, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
Sandra Dema Moreno, Universidad de Oviedo
Capitolina Díaz Martínez, Universitat de València
Victoria A. Ferrer Pérez, Universitat de les Illes Balears
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla



Consuelo de Frutos Martínez, Universidade de Santiago de Compostela
Beatriz García Antelo, Universidade de Santiago de Compostela
Belén García Cabeza, Universidade da Coruña
Ana Guil Bozal, Universidad de Sevilla
Ana María Iglesias Galdo, Universidade da Coruña
Elisa Jato Seijas, Universidade de Santiago de Compostela
María José Méndez Lois, Universidade de Santiago de Compostela
Montse Novell Enrech, Universitat Politècnica de Catalunya
Teresa Nuño Angos, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
Ana Concepción Puy Rodríguez, Unidad de Mujeres y Ciencia (UMyC)
Coral del Río Otero, Universidade de Vigo
Yolanda Rodríguez Castro, Universidade de Vigo
Ana Sánchez Bello, Universidade da Coruña
María Olga Sánchez Martínez, Universidad de Cantabria
Marina Subirats Martori, Universitat Autònoma de Barcelona
Amada Traba Díaz, Universidade de Vigo
Elena Vázquez Cendón, Universidade de Santiago de Compostela
Dolores Vilavedra Fernández, Universidade de Santiago de Compostela

Área. Integración da perspectiva de xénero no ensino virtual

Marta Macho Stadler, Universidad del País Vasco
Patricia Paderewski Rodríguez, Universidad de Granada
Nieves Rodríguez Brisaboa, Universidade da Coruña
Amelia Verdejo Rodríguez, Universidade de Vigo

Área. Dinámicas de xénero na aula

Consol Aguilar Ródenas, Universidad de Castellón
María Mercedes Álvarez Lires, Universidade de Vigo
Elvira Burgos Díaz, Universidad de Zaragoza
Alejandra Germán Doldán, Universidad de Burgos
Águeda Gómez Suárez, Universidade de Vigo
María Jiménez Delgado, Universidad de Alicante
María Lameiras Fernández, Universidade de Vigo

Isabel Menéndez Menéndez, Universidad de Burgos
Antía Pérez Caramés, Universidade da Coruña
Ana Sánchez Bello, Universidade da Coruña
María Olga Sánchez Martínez, Universidade de Cantabria
María Ángeles Fernández Vilariño, Universidade de Vigo

Área. Comunicación inclusiva: o uso da linguaxe na docencia

Mercedes Bengoechea Bartolomé, Universidad Alcalá de Henares
María Teresa Bermúdez Montes, Universidade de Vigo
Ana Bringas López, Universidade de Vigo
María Jesús Fariña Busto, Universidade de Vigo
Belén Martín Lucas, Universidade de Vigo
Herminia Provencio Garrigós, Universidad de Alicante

