




Presencia del principio de igualdad de género en las Guías Docentes del Grado de Educación Primaria en España

Erlantz VelascoUniversidad de Deusto (España) ✉ **Paulina Meza**Universidad de La Serena (Chile) ✉ **Jone Hurtado-Reina**Universidad de Deusto (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82933>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

ES Resumen. El principio de igualdad de género constituye un elemento consagrado en la legislación española. Así, su desarrollo en los diferentes currículos educativos debe considerarse como una obligación, convirtiendo la formación universitaria en un canal para la consolidación de vías de cambio social. Sobre esto, la guía docente constituye un género discursivo fundamental para la visibilización de dicho principio. En este marco, el estudio tiene por objetivo determinar la presencia del principio de igualdad en las guías docentes de las asignaturas de didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española. Desde un enfoque cualitativo, se analiza un corpus constituido por 794 guías docentes obtenidas de 65 universidades públicas y privadas que ofertaron el Grado de Educación Primaria durante el curso 2020-2021. El análisis se realiza a través de un instrumento que permite obtener categorías de análisis para confirmar la inclusión del principio de igualdad de género. Dichas categorías emergen a través de palabras clave y raíces semánticas. Entre los principales resultados destaca la escasa presencia del principio de igualdad de género en el corpus, situándose Ciencias Sociales como el área más permeable a su inclusión. Además, cabe señalar la inconsistencia técnico-didáctica de aquellas guías docentes que visibilizan preceptos de igualdad de género en alguna sección. Así, los preceptos de género no se materializan en resultados de aprendizaje, contenidos ni indicadores de evaluación. Asimismo, existe una limitación de contenidos y resultados de aprendizaje vinculados a aprendizajes conceptuales y procedimentales. En conclusión, la situación del grado analizado demanda de una activación del reconocimiento de la figura de las mujeres a través del principio de igualdad de género, para seguir trabajando en la erradicación de desigualdades entre hombre y mujeres y favorecer, así, la transformación de las prácticas docentes en post de modelos sociales inclusivos.

Palabras clave: igualdad de género; educación primaria; guía docente; competencias; resultados de aprendizaje.

EN Presence of the gender equality principle in the Teaching Guides of the Primary Education Degree in Spain

EN Abstract. The principle of gender equality is an element enshrined in Spanish legislation. Thus, its development in the different educational curricula should be considered as an obligation, turning university education into a channel for the consolidation of ways of social improvement. In this regard, the teaching guide constitutes a fundamental discursive genre for the visibilization of this principle in the teaching programs. Within this framework, the study aims to determine the presence of the principle of equality in the teaching guides of specific didactic subjects in the Primary Education Degree of the Spanish University Network. From a qualitative approach, a corpus of 794 teaching guides obtained from 65 public and private universities offering the Primary Education Degree during the 2020-2021 academic year was analyzed. The analysis is carried out through an instrument that allows raising categories of analysis to confirm the inclusion of the principle of gender equality. These categories emerge through key words and semantic roots. Among the main results, the scarce presence of the principle of gender equality in the corpus as a whole stands out, with the area of Social Sciences being the most permeable to its inclusion. In addition, it is worth noting the

technical-didactic inconsistency of those teaching guides that include gender equality precepts in some sections: it is evident that gender precepts do not materialize in learning outcomes, contents or evaluation indicators. In addition, there is a limitation of contents and learning outcomes linked to conceptual and procedural learning. In conclusion, the situation of the academic degree analyzed demands an activation of the recognition of the figure of women through the principle of gender equality, in order to continue working on the eradication of inequalities between men and women and thus favor the transformation of teaching practices in favor of inclusive social models.

Keywords: gender equality; primary education; teaching guide; competencias; learning outcomes.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Corpus. 2.2. Procedimientos de análisis y conformación del instrumento. 3. Análisis y Discusión de los Resultados. 3.1. Presencia del PIG en las GD en función de las variables: área didáctica, comunidad autónoma y titularidad. 3.2. Recurrencia del PIG en las diferentes secciones constitutivas de la GD. 3.3. Inclusión del PIG en los elementos curriculares competencias, resultados de aprendizaje y contenidos comparecientes en las GD. 4. Conclusiones.

Cómo citar: Velasco, E.; Meza, P.; Hurtado-Reina, J. (2024). Presencia del principio de igualdad de género en las guías docentes del Grado de Educación Primaria en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 151-162.

1. Introducción

La igualdad de género es un principio consagrado en diversos instrumentos internacionales (ONU Mujeres, 2015). A pesar de ello, investigaciones recientes han detectado actitudes de sexismo en los pensamientos de diferentes agentes del ámbito educativo (Martori, 2016; Pérez et al., 2019; Rotaeché et al., 2021). En efecto, los espacios educativos constituyen escenarios especialmente permeables para la perpetuación de las desigualdades, pero, simultáneamente, suponen un canal idóneo para fomentar mejoras para la sociedad (Gómez, 2015). En este sentido, el principio de igualdad de género (PIG, en adelante) constituye uno de los principales recursos del sistema educativo para mitigar problemáticas sociales como la violencia de género y la instauración de estereotipos (Prendes-Espinosa et al., 2020).

En términos legislativos, varias normas señalan la obligatoriedad de integrar los preceptos del PIG en la educación. Así, la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres declara que las Administraciones educativas deberán atender con “atención en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres” (p.16). Y, además, fomentar “la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres” (p.16). Del mismo modo, la legislación educativa superior española en sus Reales Decretos 1393/2007, 861/2010 y el hoy vigente Real Decreto 822/202 señalan que la formación de cualquier actividad profesional debe incluir el PIG. Concretamente, este Real Decreto señala que todos los planes de estudios universitarios deberán realizarse “desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres” (p.119.542).

Este escenario pone de manifiesto que tanto las instituciones universitarias como el profesorado poseen influencia directa sobre la formación del estudiantado. El profesorado se sitúa ante la obligación de tomar conciencia de los resultados formativos que debe garantizar ante un público cercano a su inserción en el contexto socio-profesional. Así, el profesorado debe, por un lado, asegurar el conocimiento de la práctica profesional para la cual está formando (Tejada y Ruiz, 2016); y, por otro, preparar al estudiantado para la práctica vital (Yániz y Villardón, 2008). Esta doble tarea se instaura en la lógica pedagógica del modelo educativo propuesto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante), donde no se privilegia únicamente el conocimiento técnico-profesional, sino también la inclusión de principios de carácter social y cívico (Fernández, 2011). Esto ha hecho transitar a la universidad española hacia la búsqueda de una enseñanza que contribuya al desarrollo y a la optimización de las personas y de la sociedad. En la actualidad, como consecuencia de la regulación del modelo EEES, existe un documento académico que permite visualizar cómo el profesorado establece todas estas bases en su práctica programática: la guía docente (GD en adelante).

Dicho documento, de dominio público, constituye un objeto de estudio extraordinario, pues, al concretar la planificación docente y la estructura general de una asignatura, posibilita contrastar si el profesorado atiende a los requerimientos formativos desde el plano profesional, social y cívico (Muñoz y Martínez, 2014; Díez et al., 2016). Nos situamos frente a un género discursivo que funciona como herramienta didáctica, ya que, a través de los elementos curriculares básicos, se establece un compromiso entre estudiante y docente sobre la asignatura (Díez et al., 2016). Además, constituye un producto altamente riguroso, pues nace del compromiso de diferentes agentes académicos, y es avalado por órganos con competencia para la aprobación del mismo (Delgado y De Justo, 2018).

Resultado evidente que los planes de estudios y las GD debieran reflejar los preceptos fundamentales de los principios y valores circulantes en nuestra sociedad, y, por supuesto, el PIG. Las secciones prototípicas de las GD son un buen espejo para visibilizar esta cuestión. Ellas son: justificación, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación (Velasco et al., 2022). A través de estas se percibe, por un lado, la coherencia técnica y, por otro, las características de la programación docente (Llatas, 2016), lo que permite, por ejemplo, visibilizar con exactitud la presencia efectiva del PIG.

Entre los elementos curriculares básicos, las competencias son el elemento nuclear, pues sobre estas, pivotan el resto de elementos. Así, las GD deben incluir obligatoriamente, como señala la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (2021), competencias transversales, comunes al estudiantado de una misma universidad; competencias específicas, propias de un ámbito; y, optativamente, competencias básicas, adaptadas al contexto específico de cada Título. Además, las asignaturas universitarias debieran definir en sus competencias transversales o específicas “los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (ANECA, 2021, p.19). Otro de los elementos curriculares básicos son los resultados de aprendizaje, que el Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005) define como “aprendizajes correspondientes a lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer al final de un periodo desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal” (p.29). Junto a estos, los contenidos y la evaluación comprenden los elementos técnicos básicos que debieran incluir preceptos del PIG.

Hasta la fecha, la comunidad académica no ha prestado gran atención a cómo se incorporan principios y valores en las propuestas docentes en educación superior. Existen estudios de carácter general que han atendido a las percepciones, actitudes o disposiciones directivas institucionales (González y Cardentey, 2016; Zayas et al., 2019; Carrillo, 2020). También, resulta especialmente relevante el vacío en torno al PIG, pues las incursiones sobre este principio en educación superior no abundan. Los estudios proyectan una mirada fundamentalmente institucional, poniendo el foco en la legislación para la inclusión del PIG desde un concepto amplio (Matarranz y Ramírez, 2018; Clavijo y Bautista-Cerro, 2020; Lucena et al., 2021; Resa y Rabazas, 2021). Otros avances se han materializado en revisiones sistemáticas sobre el tema (Prendes-Espinosa et al., 2020), trabajos de investigación-acción que pretenden fomentar la diversidad y la igualdad de género en una carrera específica (Aguayo et al., 2017; Barros et al., 2018; Rodríguez y Miraflores, 2018), estudios que abordan la relación entre los estereotipos de género (Miralles-Cardona et al., 2020) y escasas incursiones en el análisis de propuestas docentes (Aguilar, 2015; Vizcarra et al. 2015; Ros et al, 2016; Ortega, 2017; Sánchez y Blanch, 2018; Hermoso 2019; Lleixá et al., 2020; Lucena et al. 2021). En consecuencia, hasta la fecha, no encontramos propuestas que analicen de manera sólida diferentes programaciones docentes para conocer el alcance de la inserción del PIG en la formación universitaria. Esto resulta fundamental, pues el profesorado constituye un medio favorecedor del desempeño y participación equitativa en la sociedad. Es ese el nicho central sobre el que se posiciona esta investigación.

En este marco, el estudio tiene por objetivo general determinar la presencia del PIG en las GD de las asignaturas de didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria (EP, en adelante) de la Red Universitaria Española (RUE, en adelante). Este se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la presencia del PIG en las GD sobre la base de las variables: contexto disciplinar, comunidad autónoma (CA, en adelante) y tipo de titularidad.
- Identificar la recurrencia del PIG en las diferentes secciones constitutivas de la GD.
- Analizar el tipo de inclusión del PIG en las competencias, resultados de aprendizaje y contenidos de las GD.

Para concretar estos objetivos, se desarrolla una investigación cualitativa. En ella, se aborda el estudio de un corpus compuesto por 794 GD.

2. Método

El estudio, con resultados generalizables y representativos de la población seleccionada (Hernández et al., 2006), se desarrolló a partir de un diseño de investigación cualitativo de corte descriptivo y contrastivo que privilegia la profundidad de análisis (Creswell & Creswell, 2018). Se trata de una investigación no experimental, pues no existe manipulación de variables, sino que ellas se integran a la investigación ya confeccionadas, en el sentido de que ya han ejercido sus efectos, si es que han originado alguno (Sierra, 2007). Las variables aplicadas al primer objetivo específico son de tipo nominal: área disciplinar, CA y titularidad universitaria.

2.1. Corpus

El proceso de conformación del corpus partió del análisis de los planes de estudio de 68 universidades que ofertaron el Grado de EP durante el curso 2020-2021. Tres de ellas fueron excluidas, pues no mantenían las GD en abierto. Posteriormente, se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los textos que integran el corpus (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios para la conformación del corpus.

| N | Se incluye | Se excluye |
|---|--|---|
| 1 | Grados académicos | Dobles Grados y posgrados. |
| 2 | Curso académico 2020-21. | GD de años previos o posteriores. |
| 3 | Asignaturas de didácticas específicas. | Asignaturas de tipo técnico o puramente dirigidas a conocimientos declarativos. |
| 4 | GD escritas en castellano. | GD escritas en inglés, euskera, gallego y catalán. |

Inicialmente, se obtuvo 842 GD. Tras la aplicación de los criterios descritos en la Tabla 1, se excluyeron 51 GD. Así, el corpus quedó constituido por 794 GD (93,4% del total), dividido en corpus piloto (40), corpus de prueba

(222) y corpus general (532). Cada GD se almacenó en formato PDF y se registró con un código identificador con la siguiente información: CA, titularidad, documento y área didáctica (ejemplo: AN_P_03_L). Además, todos los textos incluidos cumplen con los requerimientos señalados por especialistas en trabajos con corpus: claridad sobre la procedencia (Parodi, 2010), reputación (Nwogu, 1997), integridad (Parodi, 2010), autenticidad y representatividad (Pontrandolfo y Piccioni, 2021). La conformación final del corpus se sintetiza en la Tabla 2:

Tabla 2. Características del corpus (Meza et al., en evaluación).

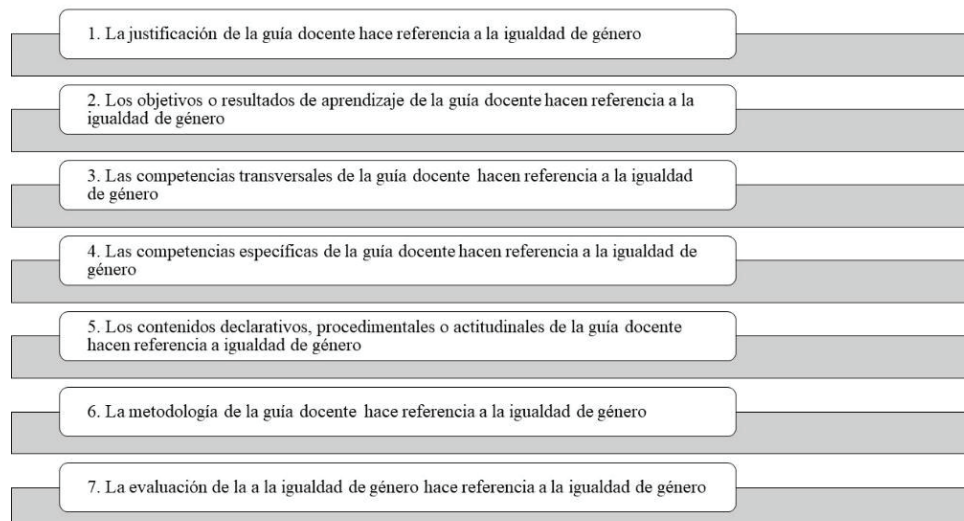
| CA | Área didáctica y titularidad | | | | | | | | | | | |
|----------------------|------------------------------|----|---------------------|----|-------------------|----|------------------|----|--------------------|----|-------------|----|
| | Lengua y Literatura | | Educación Artística | | Ciencias Sociales | | Educación Física | | Ciencias Naturales | | Matemáticas | |
| | P | PR | P | PR | P | PR | P | PR | P | PR | P | PR |
| Andalucía | 12 | 2 | 17 | 0 | 12 | 2 | 21 | 0 | 18 | 0 | 23 | 1 |
| Aragón | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 | 0 | 4 | 1 |
| Asturias | 2 | 0 | 4 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| Canarias | 3 | 1 | 8 | 5 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 |
| Cantabria | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Castilla la Mancha | 2 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Castilla y León | 7 | 6 | 12 | 6 | 7 | 5 | 11 | 6 | 10 | 3 | 11 | 5 |
| Cataluña | 8 | 9 | 15 | 10 | 7 | 3 | 11 | 3 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| Comunidad Valenciana | 6 | 6 | 14 | 7 | 6 | 7 | 10 | 6 | 5 | 5 | 8 | 5 |
| Extremadura | 2 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| Galicia | 6 | 0 | 7 | 0 | 5 | 0 | 9 | 0 | 6 | 0 | 3 | 0 |
| La Rioja | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Madrid | 5 | 15 | 10 | 16 | 8 | 8 | 10 | 17 | 10 | 9 | 9 | 13 |
| Murcia | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Navarra | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| País Vasco | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 4 | 1 |

Nota: Universidad Pública (P), Universidad Privada (PR).

2.2. Procedimientos de análisis y conformación del instrumento

El procedimiento de análisis siguió las siguientes fases. En primer lugar, se definió el constructo de análisis, a través de aquellos elementos que confirman la inclusión desde la igualdad de género de las mujeres y la igualdad como criterio de equidad frente al simbolismo del hombre. En segundo lugar, se establecieron las categorías de análisis que permitirían identificar, por un lado, la presencia de referencias al PIG en las diferentes secciones retóricas; y, por otro, analizar el tipo de inclusión y la coherencia didáctico-técnica de las GD. Esto se hizo a través del levantamiento de palabras clave (desde su significado contextual) y raíces semánticas a través de las que se aludiera tanto a la figura expresa de las mujeres como al PIG (mujer, hombre, género, igualdad, entre otros). Finalmente, los textos del corpus fueron analizados sobre la base de las categorías establecidas (ver Figura 2):

Figura 2. Categorías de análisis.



En cuanto al instrumento de análisis, este fue objeto de tres acciones de validación:

1. Triangulación equipo investigador: cada investigador codificó y etiquetó los textos asignados (5% del corpus global) y, posteriormente, se llevó a cabo una triangulación con lo obtenido. Concretamente, se procedió a la anotación de aquellos códigos y etiquetas que generaban dudas. Tras esto, en conjunto, se delinearon tanto los recursos como el etiquetaje provisional de análisis.
2. Interconsulta con expertas: el objetivo fue evaluar la confiabilidad de las categorías obtenidas para el análisis del corpus. En este procedimiento, las expertas propusieron ajustes en la definición teórica de algunas de las categorías y sobre la codificación de una de estas.
3. Juicio de expertas: el procedimiento de validación concluyó con el análisis del subcorpus de prueba (28%). Tras esto, las categorías de análisis fueron examinadas por tres juezas expertas (dos españolas y una chilena). Para ello, se creó un documento de Excel donde debían calificar con un “sí” o un “no” los niveles de concordancia, pertinencia y claridad entre las categorías y los recursos definidos, así como su descripción y el ejemplo incluido. El nivel de acuerdo entre las evaluadoras se calculó con la prueba de Kappa de Fleiss ($K = 0,722$), que mostró un índice considerable de coincidencia (Landis & Koch, 1977).

Finalmente, para el análisis del corpus se utilizaron dos softwares diferentes. En primer lugar, el programa Excel de Microsoft en el que se registró la presencia o ausencia de cada categoría en las GD. Este archivo fue diseñado de tal forma que permitiera el cálculo automático de la frecuencia y ratios en aquellas categorías que fuese necesario (primer y segundo objetivos específicos). En segundo lugar, se utilizó el software Atlas.Ti (versión 9.0.2) para analizar el tipo de desarrollo que se plantea por parte del profesorado en las GD en las secciones curriculares básicas: competencias, resultados de aprendizaje y contenidos (tercer objetivo específico). Para ello, se utilizó también el gestor de redes del software. *A priori*, la sección evaluación pudiera considerarse un elemento a incluir en esas categorías básicas, no obstante, el primer análisis de la presencia o ausencia de los PIG en las GD hizo descartar la inclusión de la misma.

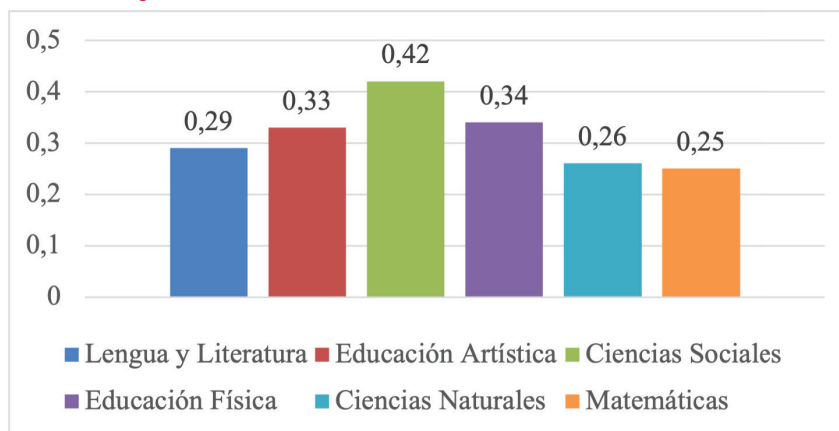
3. Análisis y Discusión de Resultados

3.1. Presencia del PIG en las GD en función de las variables: área didáctica, comunidad autónoma y titularidad

Los resultados evidencian que el 33,2% de las GD de las asignaturas de didácticas específicas de los grados de EP en la RUE (264 sobre 794) presentan en su desarrollo preceptos del PIG. Este resultado general sugiere que tanto la legislación y las normativas de las instituciones universitarias como también de las propias titulaciones no ejercen un impacto en la inclusión del PIG. Por tanto, se advierte cierta incoherencia entre el discurso legislativo e institucional con respecto a la práctica docente.

A fin de acercarse más ajustadamente a los datos generales, se establece una comparativa entre las variables seleccionadas. Para ello, se han calculado los ratios que señalan el número de guías que incluyen el PIG frente al total en cada una. En la Figura 3, se disponen los datos concernientes a las áreas didácticas:

Figura 3. Ratio de Inclusión del PIG en función del área didáctica



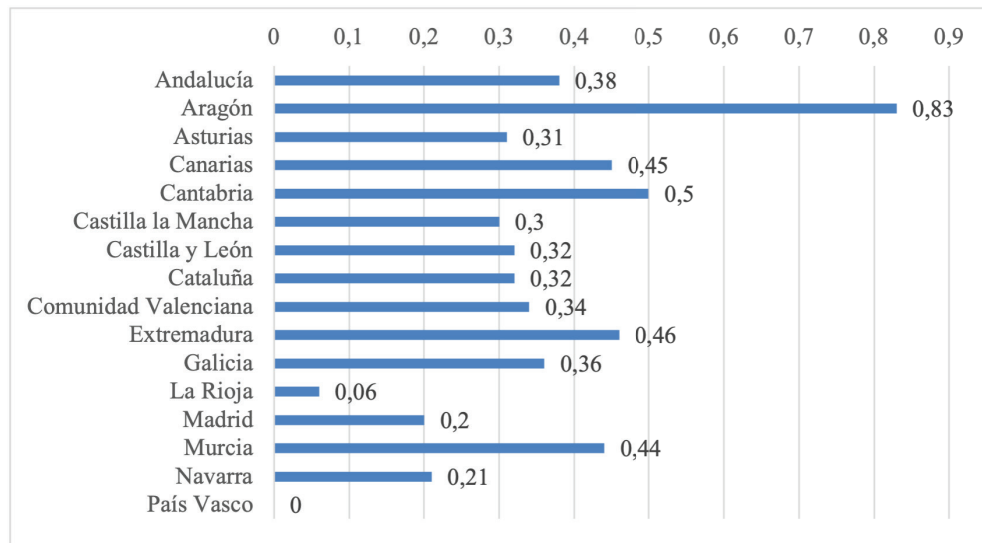
Como se observa, Ciencias Sociales es el área con mayor ratio, aunque no alcanza el medio punto (0,42). Con un ratio inferior se encuentran Educación Física (0,34) y Educación artística (0,33). Por su parte, Lengua y Literatura (0,29), Ciencias Naturales (0,26) y Matemáticas (0,25) presentan el menor ratio de registro. Este resultado evidencia que Ciencias Sociales es el área más abierta a incorporar el PIG en sus GD. Todos los valores obtenidos son bajos y, en concordancia con investigaciones anteriores (Aguilar, 2015; Díez et al. 2016; Moreno y Díez, 2018; Sánchez y Blanch, 2018), las Ciencias Sociales son el área que evidencia mayor permeabilidad. Esto podría deberse, primero, al hecho de que, en publicaciones recientes, se han ofrecido propuestas didácticas para enseñar igualdad de género en las asignaturas de dicha área (Moreno y Díez, 2018). Segundo, podría tener relación con que los valores de igualdad, participación y democracia intrínsecos a las propias ciencias sociales (Ríos, 2010; Sánchez y Blanch, 2018).

El caso de Lengua y Literatura resulta especial, pues, a pesar de ser una disciplina humanista, la presencia del PIG resulta notablemente baja. Este caso podría explicarse por la fuerte influencia que tiene en ella la RAE, institución que se opone al uso no sexista del lenguaje por motivos ideológicos, más que filológicos y lingüísticos (Peris, 2013; Núñez et al., 2021). Del mismo modo, resultan llamativos los datos de Matemáticas, pues en esta área existen iniciativas importantes tendientes a la inclusión del PIG. Por ejemplo, en 2005, la Real Sociedad Matemática Española manifiesta su compromiso con la igualdad de género mediante la constitución de la Comisión Mujeres y Matemáticas (Macho et al., 2020). Sin embargo, los resultados obtenidos evidencian que, en la formación del profesorado, ese compromiso no se materializa. En consecuencia, nuevamente, identificamos un desencuentro entre los discursos institucionales y el docente.

En definitiva, el resultado descrito sugiere la existencia de un continuum en el que, en un polo, con mayor inclusión del PIG, se encuentra Ciencias Sociales, un área con un marcado carácter social. Mientras que, en el polo opuesto, caracterizado por una menor apertura hacia la inclusión del PIG, se ubica una disciplina formal con menor carácter social o humanista: Matemáticas (0,25).

En la Figura 4, se ofrecen los datos referidos a la variable CA:

Figura 4. Ratio de Inclusión del PIG en relación con la CA

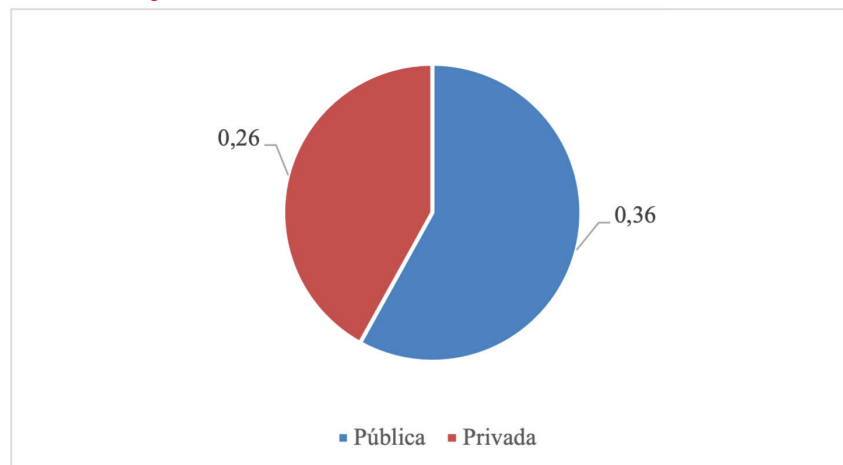


Como se muestra, Aragón presenta mayor registro del PIG (0,83). Junto a ella, únicamente Cantabria se sitúa sobre el medio punto (0,5). Especialmente residuales son los casos de La Rioja (0,06) y el País Vasco (0).

Este último, resulta especialmente llamativo, pues, en esta comunidad, se han desarrollado diversas iniciativas conducentes a diagnosticar la situación de la igualdad de género en los niveles de enseñanza obligatorios del sistema educativo vasco (Angulo et al., 2017), así como la percepción de la igualdad de género (Angulo y Caño, 2017). Los resultados de dichos estudios no coinciden con los hallazgos de esta investigación que señalan que, en EP, un 63,6% de los Planes de Formación 2014-15 promueven relaciones igualitarias para eliminar estereotipos sexistas (Angulo y Caño, 2017). Aparentemente, aún es necesario que estos contenidos avancen hacia la educación superior, y se incluyan en la preparación del futuro profesorado formado en el País Vasco. En virtud de los ratios de cada CA, cabe señalar que no resulta pertinente establecer ningún patrón ideológico entre el desarrollo del PIG y el espacio administrativo, pues el paradigma derechazquierda se sitúa indistintamente en ratios altos y bajos.

Finalmente, respecto de la titularidad, los datos revelan lo siguiente (Figura 5):

Figura 5. Ratio de Inclusión del PIG en función de la titularidad



Los datos indican que las instituciones públicas (0,36) se sitúan en niveles superiores a las privadas (0,26) en cuanto a la inclusión del PIG en las GD analizadas. En esta línea, son las instituciones públicas las que evidencian mayor conciencia de que el profesorado es un agente social clave en el ámbito educativo, por lo que es necesario que su formación incluya el desarrollo de competencias docentes desde una perspectiva de género que les prepare para ser agentes de cambio para la justicia social (Álvarez et al., 2021).

3.2. Recurrencia del PIG en las diferentes secciones de la GD

Los resultados muestran un total de 336 registros en referencia al PIG, que, como se ha mencionado, se distribuyen en un total de 264 GD (de un total de 794). De los 336 registros, la mayor concentración se sitúa sobre tres secciones: 127 corresponden a la sección competencias transversales (37,7%), 117 a las competencias específicas (34,7%) y 47 a los resultados de aprendizaje (14%). Este resultado evidencia que la inclusión de preceptos específicos es bajo en términos cuantitativos en todas las secciones. No obstante, el énfasis en la presencia del PIG en la sección competencias parece guardar relación con la preponderancia de esta sección en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto del resto de secciones congregan el 13,2%, distribuido de la siguiente forma: 17 referencias en la sección contenidos (5%), 12 en metodología (3,5%), 11 en justificación (3,2%), 2 en técnicas y recursos (ambas 0,6%), y 1 en evaluación (0,3%). Especialmente reseñable es la baja presencia en 2 secciones fundamentales para visibilizar la materialización del despliegue competencial: contenidos y evaluación.

Con respecto a la inclusión de los registros hallados por GD, los datos muestran que las competencias transversales están presentes en el 15,9 % de las GD, las específicas en el 14,7% y los resultados de aprendizaje en el 5,9%. En este sentido, únicamente el 6,9% de las GD analizadas refieren al PIG en ambas competencias. En las demás categorías se representan índices muy inferiores: contenidos 2,1% de las GD, metodología 1,5%, justificación 1,3%, técnicas y recursos ambas con 0,2%, y la evaluación con 0,1%.

3.3. Inclusión del PIG en los elementos curriculares de las GD

En este apartado, se indican los resultados obtenidos sobre el tipo de inclusión del PIG que se desarrolla en tres de las secciones nucleares del género GD y que, además, han sido aquellas en las que se ha identificado mayor concentración de registros: competencias, resultados de aprendizaje y contenidos. Los datos indican lo siguiente (ver Tabla 3):

Tabla 3. Inclusión del PIG en la sección competencias de las GD sobre la base de sus componentes y subcomponentes

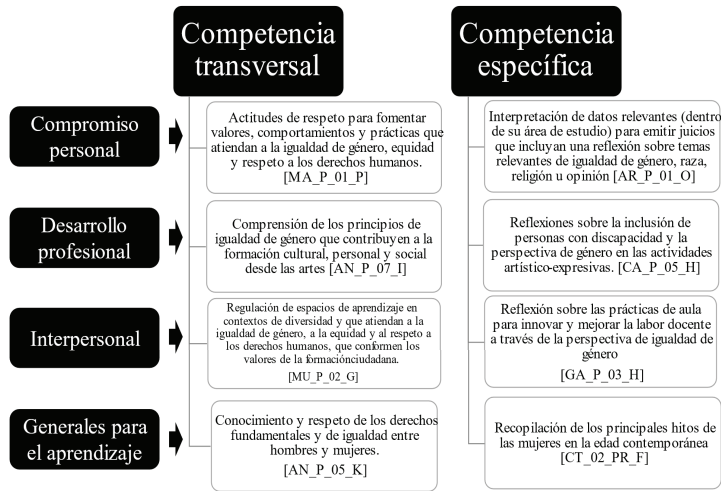
| | | Competencias Transversales | | Competencias Específicas | |
|--------------------------------|--|----------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| | | Absoluto | Relativo | Absoluto | Relativo |
| Conocimientos | Generales para el aprendizaje | 2 | 1,5% | 6 | 5,1% |
| | Académicos vinculados a una materia | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Vinculados al mundo profesional | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Habilidades y Destrezas | Intelectuales | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | De comunicación | 0 | 0% | 0 | 0% |
| | Interpersonales | 39 | 30,7% | 38 | 32,4% |
| | Organización/ Gestión personal | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Actitudes y valores | Desarrollo profesional | 18 | 14,1% | 19 | 16,2% |
| | Compromiso personal | 60 | 47,2% | 54 | 46,1% |
| Total | | 127 | 100% | 117 | 100% |

Los datos reflejan que el PIG se desarrolla de manera fundamental sobre acciones relacionadas con el componente "Actitudes y Valores". Concretamente, el subcomponente "compromiso personal" alcanza un 47,2% del total de registros en las competencias transversales y un 46,1% en las competencias específicas. Además, el subcomponente "desarrollo profesional" hace alcanzar al componente "Actitudes y Valores" una representatividad del 62%. Por su parte, el componente "Habilidades y Destrezas" únicamente se representa en el subcomponente "interpersonales" (30,7% en las competencias transversales y 32,4% en las específicas). El componente "Conocimientos" es, de los tres, el más bajo. Así, únicamente se identifica el subcomponente "Generales para el aprendizaje" (1,5% en las competencias transversales y 5,1% en las específicas).

Estos resultados indican que el PIG se ha incorporado en las GD, fundamentalmente, asociado a las actitudes y valores; y, en menor medida, a través de acciones relacionadas con el ámbito conceptual

o procedimental. Es decir, la inclusión del PIG se asocia al saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) más que al saber (datos, conceptos, conocimientos) o al saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación) (Melgarejo, 2021). En consecuencia, aún queda trabajo pendiente para que, desde el punto de vista de la inclusión del PIG, exista una integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. A continuación, se ofrecen ejemplos de los cuatro subcomponentes definidos y operativizados en las GD analizadas (figura 6):

Figura 6. Ejemplos de inclusión del PIG en la sección competencias de las GD



En cuanto a resultados de aprendizaje se refiere, articulados sobre la base de los preceptos del proyecto Tuning (2006), donde se proyectan aprendizajes basados en conceptos, procedimientos y actitudes y valores, los datos indican lo siguiente (ver Tabla 4):

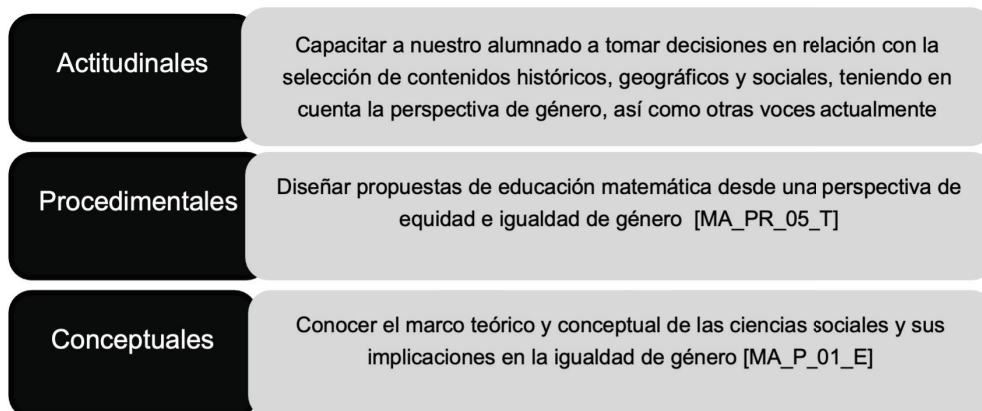
Tabla 4. Inclusión del PIG en la sección resultados de aprendizaje de las GD

| | Resultados de Aprendizaje | |
|------------------------|---------------------------|----------|
| | Absoluto | Relativo |
| Actitudinales | 24 | 61,5% |
| Procedimentales | 14 | 35,8% |
| Declarativos | 1 | 2,5% |

Los resultados de aprendizaje, al igual que en la sección competencias, muestran una tendencia (64,2%) a operativizar estos en aprendizajes actitudinales; y, en menor medida, en aprendizajes de tipo procedimental (35,8%) o conceptual (2,5%). Al respecto, resulta llamativo que en las 794 GD analizadas se encuentre un único resultado de aprendizaje vinculado a elementos de tipo declarativo o conceptual de las seis áreas disciplinares analizadas. Nuevamente, se advierte cierto desequilibrio en la inclusión del PIG en los distintos componentes de la GD; más específicamente, en los distintos tipos de resultados de aprendizaje. Una vez más, la inclusión del PIG se asocia, primordialmente, al saber ser (resultados actitudinales) más que al saber (declarativos) o al saber hacer (procedimentales).

En la Figura 7, se ofrecen ejemplos de los resultados de aprendizaje dispuestos en las GD analizadas:

Figura 7. Ejemplos de inclusión del PIG en la sección resultados de aprendizaje



Finalmente, en cuanto a los contenidos, únicamente 4 de las 794 GD analizadas (0,5%) señalan algún contenido expreso referido a la igualdad de género. En la Figura 8, se señalan los ejemplos concretos extraídos del corpus:

Figura 8. Ejemplos de inclusión del PIG en la sección contenidos de las GD

| | |
|------------------------|---|
| Actitudinales | Actitudes hacia la ciencia, género y ciencia, salidas de campo e interdisciplinariedad [CA_P_01_P] |
| Procedimentales | Diseño de actividades artístico-exresivas para la inclusión y la diversidad de género [AN_P_08_N] |
| Conceptuales | Educación para la igualdad de género (contra el sexismo, machismo, discriminación, etc. [MU_P_01_D] |

En el apartado siguiente, cerramos este trabajo con las conclusiones obtenidas a partir del análisis realizado.

4. Conclusiones

En primer lugar, la baja presencia del PIG en las GD del Grado de EP en el curso académico 2020-2021 en España evidencia una inconsistencia entre las disposiciones legales y la verdadera práctica docente. En efecto, se produce un claro desencuentro entre el discurso legal e institucional y la inserción efectiva del PIG en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permite afirmar que tanto las instituciones universitarias como el profesorado sostienen un marco sobre el que se evidencian patrones claramente androcéntricos; y, por ello, signos expresos de desigualdad que no contribuyen a responder a una de las mayores problemáticas sociales en la actualidad. Este resultado conlleva una clara implicación en términos formativos. Así, los diseños docentes evidencian una exclusión de las cuestiones de género en la educación de las materias propias del estudiantado del Grado de EP, lo que refuerza la necesidad de revisar tanto los planes de estudio como las propias prácticas docentes.

Las tres variables consideradas en este estudio permiten esbozar detalles más concretos. En lo que respecta a las áreas didácticas, se confirma que el Grado de EP en la RUE sigue perpetuando imaginarios colectivos que sitúan a las mujeres más cerca de las ciencias humanas y sociales, y más alejada de las ramas científico-tecnológicas (Sánchez y Blanch, 2018). Así pues, en este estudio, las Ciencias Sociales muestran una mayor presencia de PIG. Excepcionalmente, Lengua y Literatura se comporta de manera diferente a las ciencias humanas y sociales, constatándose como un espacio resistente a la inserción de PIG. Por último, las áreas científicas como Ciencias Naturales y Matemáticas parecen mostrar una resistencia a la inclusión de PIG, ratificando, así, que las mujeres parecen representar un sujeto poco visible en contextos científico-técnicos. Con respecto a las CA, no es posible establecer implicaciones entre la presencia del PIG y sus tendencias político-ideológicas. Resulta reseñable, eso sí, la situación del País Vasco, comunidad en la que no se ha registrado ningún elemento relacionado con la igualdad de género en ninguna de las GD analizadas. Finalmente, en lo que a la variable titularidad se refiere, si bien las universidades públicas presentan una mayor concienciación por parte del profesorado, no es posible establecer diferencias sustantivas entre estas y las privadas.

Por otro lado, este estudio ha analizado la inclusión del PIG atendiendo al desarrollo de los elementos curriculares dispuestos en las GD. Los datos revelan que todas las secciones muestran niveles muy bajos de inserción del PIG. No obstante, las competencias transversales y específicas son aquellas secciones con mayor presencia (un tercio de GD analizadas), siendo algo más bajo en los resultados de aprendizaje y claramente residual en el resto de secciones.

Lo anterior implica que, en términos curriculares, el elemento central de la enseñanza universitaria española, la competencia, no está incluyendo de manera generalizada un principio consagrado por la legislación. Por tanto, no se está llevando a cabo una formación igualitaria del futuro profesorado de EP. En segundo lugar, la mayoría de referencias al PIG se posicionan sobre aprendizajes de tipo actitudinal, pero se evidencia una carencia casi absoluta de aprendizajes conceptuales o procedimentales. Esto tiene una importante implicación: los conocimientos se limitan a valorizar la figura de las mujeres y la necesidad de visibilizar el espacio de la igualdad de género, pero no tanto a posibilitar diseños explícitos y aprendizajes conceptuales concretos de las mujeres. En tercer lugar, el análisis de los elementos curriculares de las GD permite afirmar que el profesorado incurre en una falta didáctico-técnica de manera generalizada. El diseño didáctico debe concretar su práctica docente, manteniendo una rigurosa coherencia entre lo propuesto en las competencias, lo dispuesto en los resultados de aprendizaje, contenidos y evaluación. Así pues, únicamente una de las 794 GD analizadas incluye de manera efectiva dicha concreción. Aquí, se abre una incógnita de análisis puramente técnica de la programación didáctica: ¿está sucediendo lo mismo en el

resto de disciplinas universitarias? En definitiva, el análisis curricular nos permite afirmar que, a pesar de que la inclusión de PIG está presente en un tercio de las GD, en ningún caso, la programación didáctica es técnicamente correcta y, por consiguiente, la materialización efectiva del PIG es nula.

Entre las limitaciones de este trabajo cabe mencionar que no se ha podido contar con la totalidad de universidades que componen el espectro de la enseñanza del Grado de EP en la RUE. No obstante, se ha analizado casi el total de las GD (curso 2020-21) existentes en España (65 de 68 universidades). Por otro lado, se proyecta como línea de acción futura una aproximación a la GD desde sus protagonistas, la comunidad docente, a través cuestionarios o entrevistas semi-estructuradas que pudieran revelar detalles más concretos de su visión y concreción en torno al PIG. Como fortaleza es posible señalar que la inclusión de tres variables ha permitido explotar los datos desde distintos puntos de vista, lo que enriquece los resultados reportados. Por otro lado, el análisis didáctico-técnico, poco utilizado en el espacio investigativo, es un enfoque que permite visibilizar con precisión el grado de inclusión del PIG o cualquiera otro. En definitiva, este estudio aporta resultados de indudable valor que nos sitúan ante una realidad que parece indicar que el PIG no se encuentra entre las responsabilidades formativas del futuro profesorado de EP.

3. Referencias bibliográficas

- Aguayo, E., Freire, M. y Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado en Economía de la USC. *Revista Complutense de educación*, 28(1), 11-28. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Álvarez, M., Darretxe, L. y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14 (Especial), 60-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- ANECA (2021). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos universitarios oficiales. Recuperado de <https://acortar.link/ZJxVfc>
- Angulo, A. y Caño, A. (2017). La igualdad de género vista por los equipos directivos del País Vasco. *RILME. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora en la Educación*. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679662/117_igualdad_angulo_CILME_2017.pdf?sequence=1
- Angulo, A., Caño, A. y Elorza, C. (2017). La igualdad de género en la Educación Primaria y en ESO en el País Vasco. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207326>
- Barros, V., Vasconcelos, R., Araújo, E., Amaral, L. y Ramos, I. (2018). A positive perspective to implementation of a gender equality plan: A question of design, time and participation. In Institute of electrical and electronics engineers. <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8659112>
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. ISBN (internet): 87-91469-53-8.
- Carrillo, M. (2020). La ética y los valores en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1108-1117. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1340>
- Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Delgado, A. y de Justo, E. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 21(2), 179-203. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19415>
- Díez, R., Hernández, B. Trigueros, I., Cabezas, I., Martínez, M., Castelló, T. y Vera-Muñoz, M. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares (pp. 2665-2679). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Gómez, I. (2015). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González, R. y Cardentey, J. (2016). Educación en valores de estudiantes universitarios. *Humanidades Médicas*, 16(1), 161-174.
- Hermoso, A. (2019). Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas. (Trabajo Fin de Máster Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

- Llatas, L. (2016). Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT.
- Lleixà, T., Soler, S. y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642.
- Lucena, F., García, G., Marín, J. y Rodríguez, J. (2021). Gamificación por insignias para la igualdad y equidad de género en Educación Superior. *Prisma Social: revista de investigación social*, 35, 184-198.
- Macho, M., Padrón, E., Calaza, L., Casanellas, M., Conde, M., Lorenzo, E. y Vásquez, M. (2020). Igualdad de género en el ámbito de las matemáticas. En *Libro blanco de las matemáticas* (pp. 375-420). Real Sociedad Matemática Española. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87788>
- Martori, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- Matarranz, M. y Ramírez, E. (2018). Igualdad de género y Educación Superior: Retos por alcanzar en la Unión Europea. *Education Policy Analysis Archives*, 26(69), 1-22.
- Melgarejo, T. (2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 234-242. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.780>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI* 23(2), 231-257. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23899>.
- Moreno, J. y Diez, R. (2018). *Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. En *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* / coord. por Rosabel Roig Vila, 2018, ISBN 978-84-17219-25-3, págs. 716-726
- Muñoz, M. y Martínez, A. (2014). Las guías docentes: aplicación en la Universidad Pablo de Olavide. *Revista Torreón Universitario*, 6, 29-36.
- Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Núñez, J., Núñez, F. y Gómez, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- ONU Mujeres. (2015). Derechos humanos de las trabajadoras migrantes, Serie: Transformar nuestro mundo, Ciudad de México, México: ONU Mujeres Oficina de México.
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Peris, M. (2013). La despolitización de la violencia de género a través de la terminología. *Asparkia: investigación feminista. Avances y retos actuales para combatir la violencia de género*, 24, 176-194.
- Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2021). *Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus*. Routledge.
- Prendes-Espinosa, M., García-Tudela, P. y Solano-Fernández, I. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Real Academia Española (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el uso del lenguaje inclusivo en la constitución española, elaborado a petición de la vicepresidenta del gobierno. Disponible en: <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/879>.
- 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. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Resa, A. y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista española de educación comparada*. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Ríos, M. (2010). "Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género". En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.). *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 179-195.
- Rodríguez, L. y Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 293-297. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.56480>
- Rotaache, P., Alboniga-Mayor, J. y Mondragon, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *EducaciónXXI*, 24(2), 421-440. DOI: [10.5944/educXX1.28225](https://doi.org/10.5944/educXX1.28225)

- Sánchez, D. y Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 53-66.
- Sierra, R. (2007). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thompson.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. DOI:[10.5944/educXXI.12175](https://doi.org/10.5944/educXXI.12175)
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.
- Tuning (2006). Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html .5 de Agosto de 2006
- Velasco E., Díaz-Iso A. y Larruzea-Urkixo N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>
- Vizcarra, M., Nuño, T., Lasarte, M., Aristizabal, M. y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *RedU: revista de docencia universitaria*.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Vol. 12). Universidad de Deusto.
- Zayas, B., Gozávez, V. y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su intencionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación* 30(1), 1-15. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55443>.