



Construyendo ciudadanía crítica a través de la participación con perspectiva de género en las aulas universitarias

Ainhoa Resa Ocio. (Autora de correspondencia).

Profesora Ayudante, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C. del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid, España ✉ 

Miriam Revuelta Vidal

Contratada Predoctoral FPU. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/redc.94929>

Recibido: 7 de marzo de 2024 • Aceptado: 17 de junio de 2024

Resumen: En un contexto en el que se asimilan dinámicas neoliberales en las universidades, se hace necesario abogar por prácticas docentes que favorezcan la participación desde una perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria. En este artículo se analizan los datos cualitativos obtenidos a partir de grupos de discusión con profesorado universitario y observaciones participantes en las aulas que permiten la triangulación de estos en el marco de un proyecto de investigación de la UCM de la red PartyGen. Los resultados ponen de relieve, entre otros, conceptualizaciones diferenciadas de la participación, la importancia de la cohesión y la construcción del aula como espacio seguro, así como sesgos de género en la misma. Se evidencia la necesidad de trabajar desde una perspectiva feminista y participativa desde miradas interseccionales en las aulas universitarias.

Palabras clave: participación; género; docencia universitaria; formación inicial; igualdad

ENG Building critical citizenship through gender-sensitive participation in university classrooms

ENG Abstract: In a context where neoliberal dynamics are being assimilated in universities, it is necessary to promote practices that favour egalitarian participation in teaching-learning processes. As part of a research project at the UCM, a quantitative and qualitative approach to teacher and student participation is being carried out. This article analyses the qualitative data obtained through the instruments of focus groups and participant observation, which allow their triangulation. The findings highlight, among other things, differentiated conceptualisations of participation, the importance of cohesion and the construction of the classroom as a safe space, as well as biases in participation. The need to work from an egalitarian and participatory intersectional perspective in the classroom is evident.

Keywords: participation; gender; university teaching; initial training; equality.

FRA La construction d'une citoyenneté critique par une participation sensible au genre dans les salles de classe universitaires

FRA Résumé: Dans un contexte où les dynamiques néolibérales sont omniprésentes dans les universités, il est nécessaire de préconiser des pratiques qui favorisent la participation égalitaire dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre d'un projet de recherche à l'UCM, une approche quantitative et qualitative de la participation des enseignants et des étudiants est menée. Cet article analyse les données qualitatives obtenues à partir des outils que sont les focus groupes et les observations participantes, qui permettent leur triangulation. Les résultats mettent en évidence, entre autres, des conceptualisations différenciées de la participation, l'importance de la cohésion et de la construction de la salle de classe comme un espace sûr, ainsi que des biais dans la participation. Il est évident que la salle de classe doit être gérée dans une perspective d'égalité et de participation intersectionnelle.

Mots-clés: participation; genre; enseignement universitaire; formation initiale; égalité.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Diseño de investigación. 2.2. Técnicas de investigación. 2.3. Procedimiento y análisis de los resultados. 3. Resultados. 3.1. ¿Qué entienden por participación los diferentes actores educativos? 3.2. ¿Cuál es el papel del profesorado? 3.3. ¿Qué podemos hacer para favorecer la participación igualitaria? 3.4. Desigualdades de género apreciadas a la hora de participar en clases teóricas y prácticas. 4. Discusión y conclusiones. 5. Agradecimientos. 6. Fuentes de financiación. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Resa Ocio, A.; Revuelta Vidal, M. (2024): “Construyendo ciudadanía crítica a través de la participación con perspectiva de género en las aulas universitarias”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (REDC), 51(2), 223-230

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha venido produciendo una incorporación de las ideas de la democracia liberal en todos los campos sociales, educativos o culturales (Imbernon, 1999), permeando en la universidad y favoreciendo dinámicas individualistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entender la educación desde una perspectiva crítica para hacer frente a estas mecánicas, en la línea de lo establecido por Freire (2014), Giroux (1990) o Hooks (2021) nos interpela inevitablemente hacia situar en el centro del aprendizaje al alumnado, apostando por metodologías activas y repensando el papel docente para el ejercicio de la educación como práctica de libertad. Buscando, así, romper con el individualismo y la pasividad del estudiantado. Al mismo tiempo, las pedagogías feministas han ofrecido perspectivas que, en esta línea, identifican la participación como un elemento fundamental para la educación emancipadora (Martínez et al., 2020). Dado que la educación actual limita la participación a acciones puntuales en el espacio de aula, se hace necesario cuestionar esta práctica en favor de dinámicas que favorezcan la participación, la democracia y la emancipación.

En este sentido, el proyecto de investigación *Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia* (SUPERA) sostenido con fondos de la Comisión Europea (CE) en el marco del Horizonte 2020 buscaba promover la igualdad de género a través del cambio estructural de las instituciones de investigación y las universidades. Bajo este proyecto, se desarrollaron seis planes de igualdad en diferentes universidades entre las que destacó la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En ella, se organizó una red de nodos de igualdad que se distribuyeron a lo largo de las facultades y que eran las encargadas de dinamizar cambios en sus contextos próximos. Esta sirvió como un ejemplo ilustrativo de acercamientos desde abajo hacia arriba en los que se catalizaron cambios relacionados con el género y sus dinámicas en la institución educativa mencionada (Bustelo, 2023).

Esta red activa y formada, tras la finalización del proyecto europeo, ha continuado trabajando a través de diferentes facultades y espacios universitarios. Así, en el impulso por la igualdad, en las convocatorias 2019-20 y 2020-21, se han realizado sendos proyectos de innovación docente “Metodologías participativas e innovadoras en la docencia universitaria desde un enfoque de género” y “Motivar la participación activa e igualitaria en las metodologías docentes online desde un enfoque de género”. Los resultados de los tres proyectos (Proyecto Supera H2020 y Proyectos de Innovación Docente 2019-2021) constataron una participación escasa del alumnado en términos de implicación con el aprendizaje y la existencia de sesgos de género clásicos, ocupando simbólicamente el espacio del aula en mayor medida los hombres.

Buscando analizar estas dinámicas en profundidad y favorecer la participación con perspectiva de género, en el siguiente año académico, se acogió a un proyecto de investigación financiado por el Observatorio del Estudiante de la UCM en la convocatoria 2021-22. El proyecto “Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades” tenía el objetivo de analizar las percepciones en torno a la participación dentro de las aulas universitarias desde una perspectiva de género, estableciendo conexiones entre las aportaciones mencionadas de la educación crítica y las pedagogías feministas. Una de las preocupaciones fundamentales del mismo radicaba en el cuestionamiento de la participación como elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su conceptualización e implicaciones que, desde un punto de vista social

supone la implicación del estudiantado y del profesorado en dinámicas individuales y grupales, en la interacción en un espacio común con fines comunes, en donde poder tomar decisiones, tener capacidad de organización, planificación y control, en donde haya compromiso, responsabilidad y conciencia de lo que esto supone, tanto de manera individual como colectiva (Martínez y Sanz, 2022).

En la actualidad, el trabajo en esta línea continúa a través de la Red Docente PartyGen¹ conformada por 27 docentes de diferentes facultades y especialidades de la UCM. Esta red busca impulsar una docencia activa basada en metodologías de enseñanza-aprendizaje en las que se refuerce el aprendizaje autónomo del alumnado, así como las pedagogías críticas y transformadoras. De esta forma, se cuestionan los roles, percepciones, espacios o metodologías que guían las prácticas universitarias con el objetivo de generar prácticas participativas sin sesgos de género. Para ello, se propone implementar una perspectiva feminista directa y transversal que visibilice el género como un elemento vertebrador de nuestras sociedades y espacios educativos.

¹ <https://www.ucm.es/partygen/>

La participación ha sido especialmente estudiada desde una perspectiva feminista en el ámbito de la política y la gobernanza en las que se pretende alcanzar una participación igualitaria por medio de cuotas, políticas de discriminación positiva, etc. Sin embargo, estos modelos no ahondan en las raíces estructurales de la desigualdad. En la socialización diferenciada en función del género, la masculinidad se relaciona con roles productivos, de poder, competitividad y ganancia, que se desarrollan en los espacios públicos, mientras que la femineidad se vincula con roles reproductivos, emocionales, de cuidados, que se llevan a cabo en espacios privados de la vida.

Desde el feminismo, se ha tratado de ocupar espacios que les han sido negados a las diferentes personas históricamente, tratando de subvertir los órdenes existentes de opresión y privilegios. Para ello, precisamos de “un proyecto colectivo de transformación donde la participación pública, democrática y activa se torna un eje fundamental de reivindicación” (Martínez et al., 2022: 490). Analizar la participación en relación con el género, la clase social, la etnia-raza, el idioma, la edad, las capacidades u otros elementos que interseccionan generando opresiones y privilegios dispares (Hill, 2019) nos permite cuestionarnos las dinámicas de ocupación física y simbólica de los espacios educativos, la participación, los canales de comunicación o las diferencias en los roles de toma de decisiones, entre otras. Buscando quiénes están quedando al margen de estos, hemos de atender a elementos que limitan la participación de las mujeres (Martínez et al., 2020): las mujeres participan menos porque tienen menos oportunidades para ello al dedicar más tiempo al trabajo tanto productivo como reproductivo; existen violencias simbólicas y físicas que coartan la participación de las personas; existen dinámicas desiguales en el ejercicio del poder y la toma de decisiones; faltan referentes de liderazgo que rompan con las dinámicas de participación hegemónicas; se impone una idea de normalidad basada en principios coloniales, masculinos, blancos, cisheterosexuales, capacitistas y de clase alta; los espacios de socialización no masculinos se han visto aislados y han contado con menor valor social; las dinámicas basadas en la paz, el reconocimiento de las emociones, la sororidad o el trabajo cooperativo han sido menospreciadas.

Por todo lo mencionado, el objetivo principal de este artículo es evidenciar la necesidad de trabajar desde una mirada de participación y género en la docencia universitaria desde una perspectiva interdisciplinar. Para ello, exponemos a continuación los resultados derivados del mencionado proyecto “Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades” desarrollado en el marco de la convocatoria del Observatorio del Estudiante de la UCM en el curso 2021-22.

2. Metodología

Con respecto a la metodología, cabe destacar que se empleó una metodología mixta basada en técnicas de investigación-acción-participativa. Si bien el presente trabajo pretende centrarse principalmente en el análisis de la parte cualitativa, es preciso aludir al planteamiento cuantitativo, dado que la información recogida en el mismo sirvió, posteriormente, como base para la implementación de las técnicas de recogida de información que se expondrán más adelante.

2.1. Diseño de investigación

Tal y como se ha adelantado al comienzo del apartado, el diseño de esta investigación responde a una metodología mixta.

En lo relativo a la parte cuantitativa, se diseñó un cuestionario de 41 preguntas que pretendían evaluar la autopercepción que tiene el estudiantado sobre su participación. El cuestionario, además de las preguntas iniciales requeridas para el conocimiento de la sociodemografía del alumnado, se categorizó en función de dos grandes bloques: clases teóricas y clases prácticas. Tras la fase de diseño de esta herramienta, se procedió a la validación de este a través de un juicio de expertas, que introdujeron cambios en el mismo. Además, el cuestionario obtuvo la aceptación por parte del Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid. Por su parte, el cuestionario se habilitó para su cumplimentación por parte del alumnado en dos ocasiones, una por cada uno de los dos cuatrimestres del curso académico 2021-2022. Esta actividad tuvo carácter voluntario, y se realizó a través de la modalidad *online*. A través de este, se obtuvieron 707 respuestas —473 de mujeres y 212 de hombres—, de todos los niveles universitarios (grado, máster y doctorado), en diferentes áreas de conocimiento, que se analizaron a través del software de análisis estadístico SPSS.

Con respecto a la parte cualitativa de la investigación, la metodología que se aplicó fue, por un lado, el método narrativo en investigación social y, por otro, el análisis del discurso, sobre la información recogida a través de las técnicas del grupo de discusión y la observación participante.

El método narrativo se basa en la recopilación del conocimiento experiencial construido de las personas a través de fuentes orales. En este sentido, este método parte de la subjetividad de los testimonios —que resultan influenciados por recuerdos, sentimientos o vivencias—, haciendo énfasis en la recuperación de la memoria a través de las historias de vida. Para ello, se toma en consideración el relato que cuenta el narrador, pero también el significado que le atribuye el que lo escucha, tomando en consideración diversos aspectos como los sentimientos o el lenguaje —tanto verbal como no verbal—. Este modelo se basa en la reflexión, lo cual permite clasificarlo como un “modelo de formación docente reflexivo y crítico” (Bejarano y Martínez, 2022: 50).

En el contexto universitario, este método resulta imprescindible para añadir significados sociales a las investigaciones cuantitativas en el ámbito educativo, pudiendo dotar de científicidad los relatos

producidos de las narrativas experienciales de los docentes (Bejarano y Martínez, 2022). Además, esta técnica de investigación permite, más allá de la deconstrucción de categorías sexistas:

Reconstruir, entretejer, conectar e interseccionar los diversos modos de pensar, hacer, conocer y sentir en torno a la labor docente y donde se visibilizan otros modos de habitar esas experiencias y realidades educativas. Se trata de dejar de reproducir viejos métodos que son generadores de desigualdades para empezar a transformar, desde una reflexión crítica, a partir de las propias experiencias mediadas por las sexualidades (Bejarano y Martínez, 2022: 52).

Por su parte, la metodología de análisis del discurso se basa en un enfoque interdisciplinar que incluye varias ramas como lo son la lingüística y la gramática del texto, así como otros enfoques. Se podría hacer alusión a una pluridisciplina que estudia el uso de la lengua desde todas las posibles perspectivas (Satriano y Moscoloni, 2000).

Nos permite navegar conjuntos textuales, reconocer sus diferencias y peculiaridades, identificar sus procesos de reproducción, sus ciclos de existencia. Para iniciar el trabajo es necesario someter a procesos de metaforización el discurso: verlo como un espacio, un organismo que palpita y vive de una determinada manera; el discurso ayuda a entrever esos procesos y dinámicas (Karam, 2005: 39).

2.2. Técnicas de investigación

A lo largo de esta investigación se ha hecho uso de grupos de discusión y observaciones participantes con la intencionalidad de contar con varias técnicas de recogida de información cualitativa que permitieran la triangulación de los datos obtenidos.

Por un lado, los grupos de discusión facilitan acceder al discurso que elaboran los miembros a través de preguntas que no están planteadas con anterioridad, sino que se van produciendo en un contexto abierto.

La característica esencial del grupo de discusión reside en que produce un único discurso como material para el análisis, puesto que los discursos de los miembros del grupo al producirse en una situación de interacción social se ven sometidos a un constante feed-back que aboca a un consenso discursivo (discurso consensuado) (Álvarez, 2009: 202).

Para la presente investigación, se llevaron a cabo dos grupos de discusión entre profesorado de diferentes áreas de conocimiento. Los temas propuestos para las dinámicas de discusión fueron:

1. Definición y cultura de la participación.
2. Rol y estilo del profesorado en relación a la transmisión de los conocimientos y la labor docente.
3. Actuaciones propias para facilitar la participación y la construcción de espacios donde se facilite la participación.
4. Desigualdades de género apreciadas a la hora de participar en clases teóricas y prácticas.

Tras el grupo de discusión se hizo una segunda sesión reflexiva con los mismos docentes. En esta ocasión se les dio una serie de “verbatim” obtenidos de los cuestionarios realizados al estudiantado (en la fase cuantitativa) que respondían a cada tema planteado. El objetivo de esta segunda sesión consistía en procurar la detección de diferencias y puntos de encuentro entre las ideas propias de cada docente, las ideas de los grupos de discusión previos y las frases destacadas verbalizadas por el estudiantado.

Por otro lado, la observación participante es una técnica en la que se produce una interacción entre el personal investigador y los/as informantes en el contexto de estos. En este sentido, resulta imprescindible el trabajo de campo como medio para conseguir el intercambio de información (Piñeiro, 2015).

Durante dicha interacción se recogen datos de la forma más sistemática y no intrusiva posible, o al menos eso se pretende, con diferentes resultados y suertes. Por lo tanto el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia. Para esto ha de entrar en conversación con sus miembros estableciendo un contacto lo más estrecho posible con ellos (Piñeiro, 2015: 82).

Durante la investigación, se llevaron a cabo 10 observaciones en asignaturas universitarias de los ámbitos de Educación, Historia, Químicas y Políticas, tanto en sesiones teóricas como prácticas. De manera concreta, se observaron cuatro clases en el grado de educación social; una en el de pedagogía; dos en el de magisterio; tres en el de química; y dos en el grado y el máster de políticas.

2.3. Procedimiento y análisis de los resultados

En una primera fase del proyecto, se realizó un taller de formación —con una duración de cuatro horas— para el Personal Docente e Investigador (PDI) participante, que tuvo por título “Metodologías de la participación en el aula universitaria”. En él, se consensó una definición de participación y cómo podía fomentarse en las aulas universitarias. A continuación, se procedió a la elaboración del cuestionario y su respectiva validación y aplicación. Para poder contrastar y complementar los resultados de este, se realizaron las observaciones que han sido detalladas en el apartado anterior. En una última fase de la investigación, se procedió a la ejecución de los grupos de discusión.

Tabla 1. Categorías para el análisis de los resultados cualitativos.

Variables de análisis	Indicadores	Descriptorios	Código
¿Qué entienden por participación los diferentes actores educativos?	Participación	Definiciones de participación	Q1
¿Cuál es el papel del profesorado?	Roles	Rol del profesorado en cuanto a la motivación y la transmisión de los conocimientos	Q2
¿Qué podemos hacer para favorecer la participación igualitaria?	Actuaciones	Actuaciones propias para facilitar la participación y la construcción de espacios donde se facilite la participación	Q3
¿A qué se deben las diferencias en la participación?	Sesgos	Desigualdades de género apreciadas a la hora de participar en clases teóricas y prácticas	Q4

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. ¿Qué entienden por participación los diferentes actores educativos?

Entre las anotaciones que el profesorado realizó sobre la primera categoría de análisis “definiciones de participación”, en primer lugar, se pone el foco en la dinamización de las clases a través de la resolución de preguntas, la implicación en los debates, o el diálogo en el aula derivado de cualidades inherentes en el alumnado como es el caso de la seguridad en sí mismos/as.

La seguridad, porque qué pasa con toda la gente que llega con baja seguridad, con baja autoestima a la universidad. Si fuera realmente así lo que tenemos que hacer es trabajar primero la seguridad (P.1).

Por otro lado, alguno/as docentes señalan la necesidad de establecer cierta obligatoriedad en la participación del alumnado para procurar la inclusión de cualidades que resultan imprescindibles en su formación.

Yo soy partidaria de la participación obligatoria, para que aprendan la destreza de hablar en público, porque es fundamental y en el mundo laboral tienes que exponer lo que haces (P.3).

En relación con esto, más allá de la imposición de la participación, otros señalan el peligro que supone que el alumnado no participe en las clases por miedo y/o vergüenza.

Desde la psicología lo que se dice es que la exposición a algo reduce la ansiedad. Entonces la evitación es lo que hace que te traumices más (P.4).

Además, exhortan al profesorado de los niveles educativos inferiores al ámbito universitario a incentivar la participación en el alumnado para asegurar la adquisición de competencias que permitan establecer dinámicas participativas y democráticas.

Y ese es el problema, que muchas veces estamos hablando de participación en la universidad cuando nosotros y nosotras no podríamos trabajar estas cuestiones. Serían muy difíciles de trabajar ya en primero de carrera. Entonces, yo creo que rasgos de las personas de quien participan y cómo participan deberían de visibilizarse para que lo trabajaran desde antes (P.7).

En lo relativo a la diferenciación en tipologías de intervenciones, se hizo hincapié en la importancia de transgredir la mera necesidad que presenta el alumnado de compartir sus intervenciones, procurando, en contraposición, la fundamentación de las aportaciones para lograr un mayor enriquecimiento del grupo de clase.

Participar no se limita al acto de hablar en clase, tenemos que hacer que el alumnado comparta sus reflexiones con los compañeros y compañeras para que sean capaces de sacar reflexiones que no se habrían planteado estando solos (P.5).

3.2. ¿Cuál es el papel del profesorado?

En relación con la segunda categoría “rol del profesorado en cuanto a la motivación y la transmisión de conocimientos”, encontramos miradas diversas sobre el papel que deben adquirir los y las docentes, fundamentalmente en torno a la participación y motivación del alumnado.

Por una parte, se hace alusión a los valores y a la figura de la persona educadora como referente. No únicamente conciben que el profesorado deba ser referente en cuanto a la materia que imparte y los conocimientos que enseña, sino también a los valores que inculca y que definen las relaciones con el alumnado. Las respuestas coinciden en que el respeto, tanto a las personas como hacia el aprendizaje, son un pilar fundamental en el rol docente, para los que se exponen como fundamentales el entusiasmo y la vocación.

Esa responsabilidad de hacer las clases, cuando somos nosotros y nosotras los que lo tenemos que hacer. Y lo tenemos que hacer a conciencia, porque nosotros lo que tenemos es que formar, hacerles competentes para la vida y también para el mercado de trabajo (P.7).

Asimismo, coinciden en la importancia que tiene que el alumnado quiera aprender. Sin embargo, existen visiones contrapuestas sobre el papel que deben adquirir las y los docentes en relación con su motivación. Algunas personas consideran que es su función despertar el interés del alumnado hacia el contenido

de la asignatura, incitando a la curiosidad sobre el mismo. Otras, por el contrario, consideran que “los alumnos deberían de llegar motivados desde casa” (P.2). En cualquier caso, coinciden en la inmadurez del alumnado y en la diversidad de motivaciones y capacidades en las aulas.

No es cuestión de saber más. Para eso está la universidad, para aprender. Pero yo creo que sí, que hay que tener una actitud, para mí eso es muy importante. Y para mí no todo vale (P.3).

Pero no vienen motivados desde casa en primero fíjate y a lo mejor en cuarto sí. Es que cuando empiezan los grados todavía no están en ese nivel de madurez que nosotros esperamos (P.1).

Por otra parte, sí convienen que el profesorado cuenta con estrategias que debe poner en práctica para promover la participación del alumnado y la mediación en los conflictos interpersonales.

Para mí el docente debe ser un mediador de los conocimientos e impulsar la motivación de los estudiantes a través de preguntas o problemas actuales, conectando el profesor con el estudiante y poner en práctica dinámicas de grupo para fomentar la participación del alumnado (P.2).

Finalmente, en cuanto a fomentar la participación del alumnado, las personas informantes creen que una de las funciones fundamentales del docente es favorecer la interacción de los estudiantes siempre desde el interés por el contenido de la asignatura.

El profesor debe mediar o facilitar el aprendizaje, no divertir en clase, pero esto pensamos que puede conseguir que no se aburran. Hay que despertar su interés otorgando conocimientos y haciendo que tomen la iniciativa de participar (p.5).

Así, consideran que, para ello, hay que crear un clima de diálogo y confianza, espacios libres de juicios en los que sientan que se pueden equivocar.

El primer paso es crear clima en el aula, en plan humanista. No juzgamos, apoyamos, cualquier comentario peyorativo de “no me gusta” no tiene ningún sentido, puedes decir “oye por qué no tal”, entonces obligar hace que quien esté así, que tiene que salir, pues ya va haciendo callo y ya se van abriendo cada vez más. Y que seamos firmes, con cariño y no demos opción (P.8).

3.3. ¿Qué podemos hacer para favorecer la participación igualitaria?

La tercera categoría “actuaciones para facilitar la participación y la construcción de espacios donde se facilite la participación” trata de dar respuesta a estrategias docentes que las personas informantes llevan a la práctica o consideran relevantes para fomentar la participación del alumnado.

En este sentido, destacan de nuevo la importancia de crear espacios seguros, especialmente en el caso de garantizar la participación de aquellas personas que habitualmente quedan en los márgenes de las aulas. Refuerzan la idea de evitar los silencios por miedo al juicio.

Yo diría espacios seguros, no para la participación sino para que realmente puedan aprender, para que el derecho a la educación no esté en juego, para mí eso es clave. Luego la participación es secundaria, pero que no se olvide. Y para mí la clave es espacios seguros para que la gente pueda aprender y para que pueda ejercer su derecho a la educación en la universidad (P.1).

Además, proponen herramientas metodológicas concretas para la promoción de la participación en las aulas. Entre ellas, destaca la creación de grupos pequeños con portavoces que compartan las ideas –lo cual permite que no se personalice y se juzguen las ideas en lugar de a las personas–; proponer prácticas reflexivas y críticas a través de preguntas abiertas, pero concretas; emplear las tecnologías de la información y la comunicación para acercarse al estudiantado; o contar con mesas y sillas móviles que permitan compartir y generar debates horizontales.

Hay muchas plataformas en internet que les explican los conceptos muchísimo mejor que cualquiera de nosotros. Y a mí me encanta que lo usen, entonces lo que tenemos que ver los profesores qué podemos aportar para que vengan a clase y no les dan el temario igual que viene en un libro, para eso compran el libro, sino porque yo creo que les tenemos que emocionar (...) Y tenemos herramientas para eso en kahoot, mentimeter, debates, grupos... (P.2)

3.4. Desigualdades de género apreciadas a la hora de participar en clases teóricas y prácticas

En la cuarta y última categoría, “desigualdades de género apreciadas a la hora de participar en clases teóricas y prácticas”, sale a colación la escasa participación de las mujeres en las aulas universitarias, incluso en aquellos grados altamente feminizados y, por lo tanto, cuentan con un alto porcentaje de alumnado femenino. A este respecto, señalan cómo ello representa el legado que se ha perpetuado históricamente a través de los estereotipos de género que tradicionalmente han estado arraigados en la sociedad.

[En los grados con mayor número de hombres] Porque a lo mejor el que dice no, los hombres participan más, porque está valorando que hay menos hombres, pero realmente, aunque las veces que participen sean más pequeñas en proporción es mucho mayor porque también hay menos (P.5).

Asimismo, encontramos reflejos en las aulas de la socialización diferenciada que se mantiene socialmente. Ya que a las niñas se les educa para ocupar los espacios privados y a los niños los espacios públicos, el profesorado observa dinámicas sesgadas en función del género. Por una parte, las chicas tienden a participar más en grupos pequeños, mientras que se mantienen calladas en grupos grandes. Al mismo tiempo, delegan la palabra en la función de portavoz o muestran mayor reticencia a hablar en público. El profesorado identifica un perfil de alumna que toma la palabra para reivindicarse, pero esto se percibe por parte del grupo-clase de manera exagerada. En el caso de los alumnos, se identifican tendencias mayores de ocupación del espacio físico y simbólico del aula. Los hombres tienden a participar más, toman la palabra durante más tiempo, imponen su criterio en mayor grado en los debates y son portavoces con mayor frecuencia.

A mí me parece esto super interesante porque está claro que nuestros ámbitos de socialización siguen siendo los mismos, ósea, a los chicos los educamos desde pequeños para lo público y a las chicas para ... No solo me refiero a estas sino por lo que hemos visto, para lo privado, para la intimidad, para el cómo nos mostramos (P.2).

Durante las observaciones participantes, se ha podido comprobar que esta percepción del estudiantado resulta discrepante, ya que en los casos en los que la proporción de chicas era superior a la de chicos, ellos participaban casi en su totalidad en las clases teóricas, participando del total de chicas solo una pequeña parte. En las clases teóricas en las que la proporción de alumnos por género era similar, los chicos participaban en mayor medida que las chicas, siendo que, si ellas participaban lo hacía o por exigencia del/a profesor/a o para preguntar alguna duda, a diferencia de los chicos que participaban de manera voluntaria y para expresar opiniones.

4. Discusión y conclusiones

El presente artículo desarrollado en el marco del Proyecto del Observatorio del Estudiante (POE) "Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidades" de la Universidad Complutense de Madrid pretende atender a la demanda de formar al profesorado para la participación con perspectiva de género.

De este modo, atendiendo a los resultados obtenidos de la parte cualitativa, en una primera categoría de análisis relativa al entendimiento de la participación por parte de los diferentes agentes educativos, se aludió a la seguridad como una cualidad necesaria para diferentes tareas que fueron consensuadas como participativas –véase la intervenciones en las actividades en gran grupo-. En este sentido, otras investigaciones han definido, asimismo, que "el tema más recurrente ha sido el temor para hablar en público, que es catalogado tradicionalmente como un trastorno de ansiedad ante la posible evaluación de personas que no sean familiares" (Ruedas et al., 2017: 150). Además, señalando el peligro de conductas evitativas, se subrayó la necesidad de fomentar la participación desde todos los niveles educativos dado que "actualmente, la participación corresponde a un proceso fundamental para generar procesos de mejora educativa efectiva quedando demostrado en una serie de marcos normativos y legales de la política educativa" (Loyola, 2020: 2).

En segundo lugar, con respecto a la segunda categoría que concierne al papel del profesorado en la motivación y la transmisión de conocimientos, se estableció de forma consensuada la importancia de estos profesionales como referentes, más allá de su área de conocimiento, en la transmisión de una serie de valores. Asimismo, se enfatizó la importancia de promover la interacción entre los estudiantes, a través de diversas vías, siendo una de ellas la revalorización de las materias impartidas. En el texto de Morell (2007: 16), asimismo, "se puede apreciar el papel destacado de cada uno de los componentes de cualquier situación de enseñanza y aprendizaje; es decir, del profesor, de los alumnos y del mensaje".

Por otro lado, en cuanto a la variable de análisis correspondiente a las iniciativas para favorecer la participación igualitaria, se destacaron, principalmente, dos direcciones de actuación: la creación de espacios seguros para todos los sujetos educativos; así como la implementación de metodologías específicas que se adecúen a la promoción de la participación. En relación con esto, Moliní y Sánchez-González (2019: 2014) exponen que "los principales factores que podrían explicar el grado de participación de los alumnos son: la timidez del estudiante; el tamaño de la clase; el que sirva para la calificación y el género de los alumnos".

Finalmente, en lo que respecta a la última categoría de análisis referente a las desigualdades de género encontradas en la participación, se ha podido observar que en las clases se reproducen las formas de socialización clásicas, siendo los chicos quienes toman los espacios públicos, derivando, en contraposición, en una escasa participación del alumnado femenino, incluso en aquellos grupos altamente feminizados. Esto, concuerda con los resultados obtenidos en Piedra (2022) que, tras realizar una revisión teórica de investigaciones en universidades mexicanas y españolas, señala que la universidad:

Por lo tanto, puede actuar como un espacio de reproducción de la desigualdad, discriminación, jerarquización, invisibilización y violencia ejercida inter e intragéneros, que se dan a lo largo de todo el proceso educativo, que incluye no solo lo que se enseña, sino también lo que no se dice, pero también se enseña (P.3).

Con el imperativo de impulsar propuestas concretas que se puedan llevar a la práctica, se creó la Red PartyGen de docentes de la UCM y se elaboró una publicación a modo de guía docente "Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias". Sin embargo, todavía se hace imperativa la revisión de las dinámicas de participación. Así, pretendemos aportar ciertas líneas de reflexión a través de los resultados expuestos en el presente estudio que permitan "lograr sociedades implicadas y críticas, universidades vivas

y conectadas con las realidades sociales y, por lo tanto, aulas participativas en igualdad y equidad” (Martínez y Sanz, 2023, p.216). La limitación propia del estudio que supone la especificidad de la investigación realizada impide generalizar sus resultados. Sin embargo, queremos destacar la necesidad de formación docente continua para renovar y revisar las metodologías docentes; la toma de conciencia sobre las desigualdades que existen en las aulas y el reflejo en la participación; la inclusión de dinámicas y metodologías variadas que respeten a las diversidades y las diferentes formas de participación; y la puesta de atención en la libertad desde la creatividad y las diversidades (Martínez et al., 2022).

5. Agradecimientos

Agradecimientos a Irene Martínez Martín y Jon Sanz Landaluze como coordinadores de la Red PARTyGEN, Red Docente de trabajo en participación y género.

6. Fuentes de financiación

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación “Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y diversidades” financiado por el Observatorio del Estudiante de la UCM en la convocatoria 2021-22.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. (2009): “Los grupos de discusión”, *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 6(7), pp. 201-207. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10305>
- Bustelo Ruesta, M. (2023): “Resilience and Gender-Structural Change in Universities: How Bottom-Up Approaches Can Leverage Transformation When Top-Level Management Support Fails”, *Sociologica. International Journal of Sociological Debate*, 17(2), pp. 17–36. Disponible en: <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/17787>
- Giroux, H. (2017): *Los profesores como intelectuales públicos*, Barcelona, Paidós Iberica.
- Imbernon, F. (coord) (1999): *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato (Vol. 136)*, Barcelona, Graó.
- Freire, P. (2014): *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores México.
- Hill, P. (2019): *Interseccionalidad*, Madrid, Morata.
- Hooks, B. (2021): *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing Libros.
- Karam, T. (2005): “Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso”, *Global Media Journal México*, 2(3), pp. 34–50. Disponible en: https://gmjmxico.uanl.mx/index.php/GMJ_EI/article/view/129
- Loyola, C. (2020): “La importancia de la participación educativa en los procesos de mejora”, *Revista Convergencia Educativa*, 7, pp. 1-18. Disponible en: <http://doi.org/10.29035/rce.71>
- Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. y Resa, A. (2020): “La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género”, *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 6, pp. 111-32. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/view/29160>
- Martínez, I., Sanz, C., Resa, A. y Rabazas, T. (2022): “Percepciones del alumnado sobre la participación igualitaria en las aulas universitarias: análisis y propuestas desde las pedagogías feministas e interseccionales”. En *La Praxis feminista en clave transformadora*, Valencia, Servei de Comunicació i Publicacions, pp. 487-499.
- Martínez, I. y Sanz, J. (2023): *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes*, Madrid, Catarata.
- Moliní, F. y Sánchez-González, D. (2019): “Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla”, *REDU: Revista de docencia universitaria*, 17(1), pp. 211-227. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/edu.2019.10702>
- Morell, T. (2009): *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?*, Alcoy, Marfil.
- Piedra, M. (2022): “Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior”, *Revista Reflexiones*, 101(2), pp. 192-215. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/rrv101i2.45869>
- Piñeiro, E. (2015): “Observación participante: una introducción”, *Revista San Gregorio*, pp. 80-89. Disponible en: <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Ruedas, E., Cárdenas, G., Beltrán, L., García, O. y Leyva, H. (2017): “La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales”, *Revista Iberoamericana de educación*, 74(1), pp. 149-162. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie741632>
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000): “Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso”, *Cinta moebio*, 9, pp. 287-306. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/09/satriano.html