



# La incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios y en las organizaciones como garantía de buenas prácticas y buena ciencia

*Empar Aguado Bloise*   
Universidad de Valencia  
Teresa.Empar.Aguado@uv.es

*Josep V. Pixet i Campos*   
Universidad de Valencia  
Josep.V.Pitxer@valencia.edu

*Resumen. Incorporar la perspectiva de género en el ámbito universitario, y por ende a posteriori en las organizaciones, implica el establecimiento de una política integral para promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia, la gestión de las universidades y las prácticas profesionales, ámbitos todos ellos afectados por diferentes sesgos de género. Los análisis de género están abriendo nuevas vías para la innovación y la buena ciencia, y su poder creativo se puede aprovechar en las disciplinas científicas. Por otro lado, esta transversalidad es un mandato legal que viene desplegado en diversas normativas. No obstante, pese al prolífico marco reglamentario, su implementación todavía no ha sido efectiva (Verge y Alonso, 2019).*

*En este sentido, el proyecto Innovagen pretende incorporar a la docencia del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos esta perspectiva de género imperativa para formar profesionales con una visión integral de la igualdad real, necesaria e incompleta de los planes de estudios actuales. Por otra parte, los objetivos centrales del proyecto Innovagen son proporcionar al alumnado las herramientas que les permitan*

*identificar los estereotipos y roles de género, así como contribuir al desarrollo de su espíritu crítico y a la adquisición de las competencias requeridas para conseguir una práctica profesional consciente y que incorpore la perspectiva de género.*

*Una de las acciones impulsadas en el marco de este proyecto ha consistido en diagnosticar la situación en las aulas. Para ello, se ha diseñado una encuesta, que se ha llevado a cabo en los distintos niveles educativos del grado en Relaciones Laborales y del máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos de la Universidad de Valencia, y se ha analizado e interpretado la información recabada. El objetivo era conocer la opinión del alumnado en relación con la incorporación de la perspectiva de género tanto en los contenidos de la titulación como en las prácticas habituales en la enseñanza-aprendizaje de estos estudios universitarios, a fin de identificar posibles déficits y, por consiguiente, los ámbitos de actuación más importantes.*

*Palabras clave: Docencia; género; relaciones laborales; recursos humanos; igualdad.*

#### INCORPORATING THE GENDER PERSPECTIVE INTO UNIVERSITY DEGREES AND ORGANIZATIONS AS A GUARANTEE OF GOOD PRACTICES AND GOOD SCIENCE

*Abstract. Incorporating the gender perspective into the university and, therefore, subsequently into organizations is a comprehensive policy that promotes gender equality and diversity in research, teaching, university management and professional practices, all of which are affected by different gender biases. Gender analysis is opening new avenues for innovation and good science, and becoming the source of considerable creative power in scientific disciplines. It is also a legal mandate that is enshrined in various regulations. However, despite the extensive regulatory framework, it has not yet been fully implemented (Verge & Alonso, 2019).*

*The project INNOVAGEN aims to incorporate the gender perspective into the teaching of the Bachelor's Degree in Labor Relations and Human Resources, which provides professionals in the world of employment with an overview of the real, necessary and incomplete equality in current study programs. The main objective of the INNOGEN project is to give students the tools so that they can identify stereotypes and gender roles, develop their critical spirit and acquire the skills they need for conscientious professional practice that incorporates the perspective of gender. One of the tasks was to diagnose the situation in the classrooms.*

*This initial diagnosis involved designing a survey, and then applying it in the Bachelor's Degree in Labor Relations and the Master's Degree in Human Resources Management of the University of Valencia. The information collected was then subject to analysis and interpretation. The aim was to find out the opinion of the students*

*(mainly those on the Bachelor's Degree in Labor Relations and Human Resources) regarding the incorporation of the gender perspective into the content of the degree and the teaching-learning process, and identify possible existing deficits and therefore the main areas in which action needs to be taken if they are to be overcome.*

**Keywords:** *Teaching; gender; labor relations; human resources; equality.*

## 1. Introducción

La incorporación de la perspectiva de género (en adelante, IPG) en el ámbito universitario es necesaria para acompañar y alimentar una política integral de promoción de la igualdad de género y la diversidad en la investigación, en la docencia y en la gestión de las universidades, áreas todas ellas afectadas por diferentes sesgos de género presentes en nuestra cultura. La necesidad de estudiar las cuestiones de género e igualdad es prioritaria para el estudiantado universitario de cualquier disciplina, pero especialmente en las ciencias sociales y jurídicas (Blázquez, 2015), que incluyen el campo de las relaciones laborales y los recursos humanos, objeto de atención de este trabajo. Los análisis de género están abriendo nuevas vías para la innovación y la buena ciencia, además de ofrecer su poder creativo a las disciplinas científicas (Schiebinger, 2008, 2014). La búsqueda de nuevos conocimientos y tecnologías aplicando estos análisis ha alcanzado una dimensión de colaboración internacional y ha logrado el apoyo de instituciones como la Comisión Europea (Magallón, 2016). Por otro lado, incorporar esta transversalidad es un mandato legal que viene desplegado en diversas normativas (Pérez-Sedeño, 2018; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). No obstante, pese al prolífico marco reglamentario, su implementación todavía no ha sido efectiva (Verge y Alonso, 2019).

La Global University Network for Innovation o GUNI (2017), de la cual forma parte la Unesco, presentó en marzo de 2017 su informe *Higher education in the world: Towards a socially responsible university*. En dicho informe, se recogen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un conjunto de 17 prioridades que sirven como hoja de ruta para las universidades socialmente responsables (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2018). Incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria está directamente relacionado con dos de los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2018): el ODS 5 y el ODS 8. El primero de ellos (ODS5) persigue la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. Como es conocido, la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino uno de los cimientos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Aunque se han producido avances en este sentido, las leyes y las normas sociales discriminatorias continúan siendo generalizadas. Además, los efectos de la pandemia de COVID-19 están suponiendo una reversión de los logros en materia de igualdad de género. Mediante los recursos incorporados a la docencia, se está luchando contra los estereotipos, se está eliminando la ceguera de género y se está favoreciendo la generación de imaginarios igualitarios y procesos de socialización más simétricos que facilitan la deconstrucción de los mandatos de género. Por

otro lado, la IPG entronca también con el ODS 8, especialmente con las metas 8.5 (conseguir la ocupación plena y productiva, y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor) y 8.6 (reducir considerablemente la proporción de jóvenes que no están ocupados y no cursan estudios ni reciben capacitación).

Gracias al proyecto de innovación docente (en adelante, PID) «Incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria del grado en relaciones laborales como elemento de innovación y práctica de buena ciencia (Innovagen)», se pretende mejorar los recursos al alcance del estudiantado del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante, GRLyRH) (Aguado y García Testal, 2020; 2021). En este PID, planteamos el objetivo de incorporar la perspectiva de género en la docencia del GRLyRH de la Universidad de Valencia mediante una acción sistemática y organizada por parte del profesorado, llevada a cabo a lo largo de un proceso continuado de identificación de los puntos débiles y vinculada con actuaciones que lleguen a todo el estudiantado. Inicialmente, este PID se propuso en el curso 2019-2020 y se ha venido renovando hasta el momento actual. Las líneas estratégicas en las que se inserta son: *a*) la digitalización y el diseño de materiales y estrategias para las modalidades de docencia virtual e híbrida; *b*) la actualización de la docencia, y *c*) la creación de estrategias para incorporar los ODS a la docencia. El área de conocimiento en la que se ubica son las ciencias sociales y jurídicas.

El GRLyRH de la Universidad de Valencia tiene por objeto la adquisición de la formación necesaria para comprender de manera integral la complejidad y el carácter dinámico e interrelacional del trabajo humano, atendiendo a las perspectivas jurídica, organizativa, psicológica, sociológica, histórica y económica. Además, promueve el espíritu crítico ante problemas sociales y laborales, la responsabilidad y el sentido ético para la aplicación y la defensa de los derechos fundamentales, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y los valores democráticos. De acuerdo con la descripción que se hace en el sitio web de la misma universidad, parece imprescindible que el acercamiento al fenómeno del trabajo humano en el siglo XXI se realice desde una perspectiva de género. Una reflexión que es extensible a los estudios del máster universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos (en adelante, MUDGRH) de la Universidad de Valencia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En este caso, también de acuerdo con la información proporcionada en el sitio web de la Universidad de Valencia, «este máster pretende formar expertos capaces de aportar tanto conocimientos sólidos e innovadores como valores respetuosos en el ámbito de la gestión de los recursos humanos, sus distintas metodologías y técnicas en relación con la organización empresarial, las prácticas directivas, la promoción de la calidad de vida laboral y la estrategia empresarial. (...) Su programa formativo responde a las actuales necesidades de nuestro tejido

Nos hallamos, pues, ante dos titulaciones (el GRLyRH y el MUDGRH) en las que una adecuada incorporación de la perspectiva de género resulta crucial. En primer lugar, porque, como hemos apuntado más arriba, esta incorporación, así como el estudio de las cuestiones de género e igualdad, es particularmente relevante en los estudios universitarios del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. Y, en segundo lugar, porque, en el caso de los dos títulos mencionados, estamos contribuyendo a la conformación de las competencias de las y los profesionales que en un futuro próximo serán quienes gestionarán el ámbito laboral de las organizaciones de nuestro territorio, que, por tanto, son determinantes en el avance hacia una sociedad más igualitaria. A este respecto, no debemos olvidar que las prácticas de gestión empresarial, incluyendo las de gestión laboral, son un factor determinante del mercado laboral español (Banyuls y Recio, 2015), por lo que también constituyen un elemento clave en la mejora de los problemas laborales, entre los cuales las desigualdades de género.

Como hemos indicado al principio de este apartado, partimos de la hipótesis de que la actividad universitaria en general (incluyendo la docencia, la investigación y la gestión) presenta carencias en materia de igualdad de género. Más concretamente, que los estudios universitarios en general, y las dos titulaciones objeto de atención (el GRLyRH y el MUDGRH de la Universidad de Valencia) en particular, presentan un grado importante de ceguera de género en sus contenidos y en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta coherente con las deficiencias en cuanto a perspectiva de género que se han constatado en las actividades universitarias, tanto en la docencia como en la investigación, en diversos estudios e investigaciones. Valgan como ejemplo dos informes elaborados en el ámbito de la Red Vives de Universidades: primero, el de Verge y Cabruja (2017), en el que se aborda la situación en ambos terrenos (docencia e investigación), y, más recientemente, el Rodríguez Jaume y Gil (2021), que centra la atención en las actividades docentes.

En este contexto, los objetivos centrales del presente artículo son contrastar la hipótesis que acabamos de formular en relación con las dos titulaciones universitarias indicadas (especialmente la de grado), al tiempo que identificar, si es el caso, las principales carencias existentes, así como los ámbitos de actuación sobre los que intervenir de cara a salvar las deficiencias identificadas. Se trata de un análisis circunscrito a dos titulaciones de la Universidad de Valencia y en el que se pone más énfasis en el diagnóstico que en el diseño de medidas. Con todo, si bien no podemos establecer generalizaciones, desde nuestro punto de

empresarial y a la creciente demanda de trabajo correspondiente, así como a las recientes políticas españolas de I+D+I y a la estrategia "Europa 20" de esta década, con especial atención a la productividad, el desarrollo económico y el bienestar del personal implicado en estas actividades».

vista, la situación en otras titulaciones e incluso en otras universidades españolas se aproximará a la observada en este estudio. De hecho, consideramos que este primer diagnóstico puede complementarse con otros estudios de caso y alentar otras investigaciones en esta misma dirección. Asimismo, aunque nuestro foco es el diagnóstico de la situación, se ha añadido como objetivo secundario la identificación a grandes rasgos de los ámbitos de actuación derivados de los resultados, aunque se ha dejado para otro momento la elaboración de un catálogo detallado de medidas.

Partiendo de estos objetivos, el artículo se estructura como sigue. En el apartado siguiente, presentamos las preocupaciones en torno a las titulaciones objeto de estudio que motivaron el PID Innovagen en el que se enmarca esta investigación, incluyendo el diagnóstico de la situación, entre otras líneas de trabajo. En el apartado 3, exponemos la metodología y las fuentes de información utilizadas en la tarea de diagnóstico, entre las que destacan una encuesta efectuada al estudiantado de los dos títulos. A su vez, en el apartado 4, recogemos los resultados del diagnóstico, con un ejercicio que compagina la descripción con la identificación de algunos vectores explicativos de los fenómenos y comportamientos observados. Por último, cerramos el texto con un apartado de conclusiones y consideraciones finales, acompañado del bloque final con las referencias bibliográficas utilizadas.

## **2. La perspectiva de género en las titulaciones universitarias: el caso de dos títulos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia**

Una aproximación a la memoria verificada del GRLyRH de la Universidad de Valencia (2011) nos devuelve un resultado desolador, porque permite comprobar las escasas ocasiones en las que se hace referencia al término *género* y a la igualdad entre hombres y mujeres. En concreto, solo en una competencia general (CG) y una específica (CE): la CG9 («Capacidad para respetar y promocionar los derechos fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, los valores democráticos y la sostenibilidad») y la CE14 («Analizar y evaluar los factores que determinan las desigualdades en el mundo del trabajo»), no vinculada específicamente a la igualdad por razón de género. A esto, se le pueden añadir algunas referencias más o menos precisas en los resultados de aprendizaje y en los contenidos de algunas asignaturas. De las cincuenta materias que componen el plan de estudios del grado, únicamente diez mencionaban en alguno de sus resultados de aprendizaje o de sus contenidos el género y la igualdad entre mujeres y hombres. No hemos identificado ninguna

asignatura dedicada al diagnóstico, al análisis de las previsiones normativas o a la relevancia de la igualdad por razón de género en el mundo del trabajo.

Por ello, en el PID Innovagen, que se viene desarrollando ininterrumpidamente desde el curso 2019-2020, se han llevado a cabo acciones para incorporar a la docencia del GRLyRH la perspectiva de género, necesaria, pero incompleta en los actuales planes de estudios. El desarrollo durante los cursos siguientes ha puesto de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en esta cuestión que todavía debe ser resuelta de forma adecuada y que sigue precisando una atención específica mediante varias actuaciones.

El objetivo principal del proyecto Innovagen es facilitar al alumnado las herramientas que le permitan, por un lado, identificar los estereotipos y roles de género, contribuyendo así al fomento de su espíritu crítico, y, por otro, adquirir las competencias necesarias para desarrollar una práctica profesional consciente y que incorpore la perspectiva de género. Una de las acciones emprendidas en el marco de este proyecto de innovación docente ha consistido en diagnosticar la situación en las aulas y, más en general, en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para elaborar este primer diagnóstico, se llevó a cabo una encuesta en los distintos niveles educativos del GRLyRH y en el MUDGRH de la Universidad de Valencia. El cuestionario tenía como objetivo conocer la opinión del alumnado en relación con el grado de incorporación de la perspectiva de género en los estudios. Una actividad desarrollada en el seno del proyecto Innovagen, el cual desde el curso 2019-2020 viene siendo financiado en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación educativa del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la Universidad de Valencia. Los objetivos de este PID están en consonancia con el objetivo cuatro y cinco de los ODS, y refuerzan los objetivos del Tercer Plan de Igualdad de la Universidad de Valencia.

A partir de la realización la encuesta y su análisis, se ha podido constatar, entre otras cuestiones, la sensibilidad de una buena parte del alumnado respecto a la IPG en la docencia universitaria como elemento de innovación y mecanismo de adquisición de competencias requeridas en el ámbito profesional. El PID Innovagen impulsa la implantación de la perspectiva de género, de forma transversal, en la enseñanza del GRLyRH.

El citado cuestionario, cuyos contenidos presentamos brevemente en el siguiente apartado —aunque podemos avanzar que estaba constituido en su mayor parte por preguntas de respuesta cerrada (opciones, verdadero-falso o valoraciones en una escala de Likert)—, se creó con la herramienta Google Forms y el estudiantado (principalmente) lo respondió en el aula a través de dicha plataforma, tras facilitarles el enlace de acceso.



Se debe remarcar que este primer ejercicio diagnóstico no hubiese sido posible sin la colaboración de buena parte del estudiantado de las dos titulaciones, ni tampoco sin el esfuerzo del amplio grupo de profesorado vinculado a estas titulaciones que forma parte del equipo del PID Innovagen. Estas profesoras y profesores de distintos departamentos de la Universidad de Valencia han colaborado en mayor o menor medida en el diseño del cuestionario, pero, sobre todo, en la traslación al estudiantado. Partiendo de esta base, quienes firman este artículo se han encargado tanto de tratar la información obtenida con las respuestas al cuestionario como de elaborar este diagnóstico inicial e identificar los principales ámbitos de intervención de una posible estrategia para revertir la situación.

### **3. Metodología y fuentes de información**

Atendiendo a los objetivos recogidos en el punto anterior, este trabajo se nutre de tres fuentes de información. Por una parte, la bibliografía sobre la ceguera de género y la incorporación de la perspectiva de género en las titulaciones universitarias. Por otra, la información institucional de la Universidad de Valencia en relación con las dos titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales objeto de estudio. Por último, y como fuente principal, el estudiantado de los títulos mencionados mediante un cuestionario en el que profundizamos en el presente apartado.

Tal como hemos recogido en el primer epígrafe de este artículo, se han constatado deficiencias en la IPG en las actividades universitarias, tanto en la docencia como en la investigación (Verge y Cabruja, 2017; Rodríguez Jaume y Gil, 2021). De cara a definir con más precisión dichas deficiencias, conviene dotarse de las herramientas adecuadas. Es una tarea importante y necesaria; sin embargo, no todo el esfuerzo debe circunscribirse al diagnóstico. Por ello, en el proyecto Innovagen, se decidió averiguar cuál es la situación en dos de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, concretamente el GRLyRH y el MUDGRH, lo que se llevó a cabo en el curso académico 2020-2021.

En el marco de la Red Vives, Verge y Cabruja (2017, pp. 14-15) describen cómo los estudios realizados hasta el momento han consistido en una combinación de dos líneas de trabajo. Así, cada universidad o centro ha optado por una u otra, o bien por la combinación de ambas, a saber: por una parte, una aproximación general, consistente en la revisión de las guías docentes de los títulos universitarios; por otra, un enfoque integral centrado en el contacto con las partes implicadas, al tiempo que se amplía el esfuerzo para ir más allá del diagnóstico incorporando la definición y el diseño de propuestas de mejora bajo una

perspectiva de investigación-acción. Con este último propósito, se plantean un conjunto de herramientas a las que recurrir. Si bien el listado no agota todas las posibilidades, resulta muy ilustrativo de las diversas líneas de trabajo: análisis de los planes docentes; grupos de discusión con el estudiantado; cuestionarios dirigidos al alumnado; entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión con el profesorado, y entrevistas con las personas que asumen la responsabilidad externa de las prácticas curriculares.

A la vista de las diversas opciones, nuestro análisis se centró en la obtención de información pertinente para el diagnóstico, en este caso, mediante un cuestionario en línea denominado «Incorporar la perspectiva de género en la docencia del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valencia». Dirigido al estudiantado de las dos titulaciones indicadas anteriormente, se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del curso 2020-2021, un momento en el que (tras la suspensión de las clases presenciales desde marzo de 2020 hasta el final del curso 2019-2020) en la Universidad de Valencia se había adoptado un modelo de docencia híbrida (combinación de sesiones presenciales y telemáticas, en unos cursos, y docencia totalmente presencial en otros). Gracias a la amplia colaboración del profesorado, integrantes del grupo de investigación del proyecto Innovagen, las y los estudiantes respondieron el cuestionario en un breve espacio de tiempo durante una de sus sesiones de clase.

El proyecto Innovagen tuvo una alta capacidad de recogida de información, ya que las personas que lo componen tienen presencia en todos los niveles del grado y del máster, proceden de diversos departamentos y participan en un gran número de asignaturas y disciplinas dentro de las titulaciones objeto de análisis. Esto resultó fundamental para alcanzar un buen nivel de respuestas, algo especialmente complejo teniendo en cuenta que, por término medio, completar el cuestionario requiere entre 15 y 20 minutos.

La encuesta contenía 37 preguntas de diferente índole y combinaba preguntas de respuesta cerrada (con opciones, escala de Likert o verdadero-falso) con otras de respuesta abierta en las que se solicitaba un comentario o reflexión. Con la información recogida, se pretendía cumplir el objetivo de aproximación a la situación y la realidad que se vivía en las aulas del GRLyRH y del MUDGRH de la Universidad de Valencia a finales de 2020. A continuación, se detallan algunas características de la muestra, primero, y del cuestionario, después.

El número de respuestas ascendió a 337, aunque se tuvieron que depurar ocho. De las 329 ( $n = 329$ ) respuestas finales válidas, 297 procedían de personas matriculadas en el GRLyRH (90,3 % de la muestra) y 32 en el MUDGRH (9,7 %), como se refleja en la tabla 1.

**Tabla 1. Caracterización de la muestra según sexo y estudios en curso**

	Mujer	Hombre	Total
<b>Personas que han respondido el cuestionario</b>			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	206	91	297
Máster Universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos	21	11	32
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>102</b>	<b>329</b>
<b>% vertical</b>			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	90,7	89,2	90,3
Máster Universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos	9,3	10,8	9,7
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>% horizontal</b>			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	69,4	30,6	100,0
Máster Universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos	65,6	34,4	100,0
<b>Total</b>	<b>69,0</b>	<b>31,0</b>	<b>100,0</b>
<b>% sobre el total</b>			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	62,6	27,7	90,3
Máster Universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos	6,4	3,3	9,7
<b>Total</b>	<b>69,0</b>	<b>31,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Durante el curso en el que se llevó a cabo el cuestionario, la matrícula total fue de 1019 personas (669 mujeres y 350 hombres) en el GRLyRH y de 29 personas (20 mujeres y 9 hombres) en el MUDGRH. El porcentaje de respuesta fue muy elevado: 29,1 % en el grado y 100 % en el máster<sup>2</sup>.

La distribución por sexos de la muestra se ajusta bastante fielmente a la composición de la población objeto de estudio en ambas titulaciones. De las 329 respuestas, 227 fueron de mujeres (69 %) frente a 102 de hombres (31 %). Centrándonos en los estudios de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, las 227 respuestas obtenidas vienen a representar el 29 % de la matrícula, con un indicador algo más elevado entre las mujeres (30,8 %) que entre los hombres (26 %). Ocurre lo mismo respecto a la respuesta distribuida por cursos, que también guarda unas proporciones de representatividad bastante razonables, si bien algo menores entre el

<sup>2</sup> La causa de que el número de respuestas en el MUDGRH sea algo superior a la matrícula (concretamente, una mujer y dos hombres) probablemente radica en que algunas personas inician el curso y, por cuestiones diversas, se dan de baja ya avanzado el mismo. Esto es lo que nos lleva a razonar el porcentaje de respuesta del 100 % en esta titulación.

estudiantado del tercer curso del GRLyRH que entre el cuarto, con un mayor peso relativo<sup>3</sup>. A su vez, por edades, la mayor parte de la muestra corresponde al grupo entre 18 y 23 años (79,9% en el conjunto de ambos títulos, 83,2% en el GRLyRH y 50,0% en el MUDGRH), mientras que los demás tienen 24 años y más.

En el cuestionario, se indagó acerca de un amplio abanico de asuntos, combinando unas preguntas iniciales dirigidas a determinar el perfil de la persona entrevistada (sexo, edad, titulación, curso, etc.) y otras consistentes en recabar su percepción y opinión sobre la perspectiva de género en las titulaciones objeto de estudio a finales de 2020.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados, organizados en varios campos temáticos. En la tabla 2, se recogen los seis ámbitos en los que se ha estructurado el diagnóstico elaborado a partir de la información proporcionada por las 329 personas que completaron el cuestionario.

**Tabla 2. Análisis de la información recogida en el cuestionario**

Información recogida en el cuestionario	Número de preguntas	Preguntas
<b>Campo temático objeto de análisis</b>		
a. Formación en género recibida en las etapas universitaria y preuniversitaria	2	P9, P10
b. Competencias en género del profesorado	1	PII
c. Incorporación de la perspectiva de género en la docencia y evaluación universitaria	6	P12, P31, P16, P21, P32, P20
d. Comentarios sexistas y lenguaje inclusivo en el aula	10	P22, P23, P24, P25, P26, P27, P25, P29, P30
e. Otros ingredientes del comportamiento del profesorado y el estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje	5	P13, P14, P15, P17, P1S, P19
f. El futuro profesional del estudiantado	6	P5, P6, P7, P32, P33, P34
<b>VARIABLES DE CRUCE</b>		
Perfil general de la persona informante	5	P1, P2, P3, P4, P8

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

<sup>3</sup> Dado que una parte del estudiantado combina asignaturas de dos o más cursos, estos pequeños desajustes no resultan preocupantes. Con todo, la distribución por cursos en el GRLyRH es la siguiente: 33,0% en primero, 25,6% en segundo, 16,8% en tercero y 24,6% en cuarto. Cabe aclarar que se les solicitó que, en el caso de estar cursando asignaturas de más de un curso, indicasen el nivel más elevado.

## **4. Elementos destacados del diagnóstico**

Antes de ahondar en los aspectos centrales del diagnóstico, es necesario hacer algunas aclaraciones previas. En primer lugar, como se ha indicado en el apartado anterior, la fuente de información principal son las respuestas estudiantiles al cuestionario al que nos hemos referido más arriba.

En este sentido, si bien el carácter anónimo de las respuestas estuvo garantizado, como se recoge en la tabla 2, a cada persona entrevistada se le solicitó que facilitase algunas características personales con vistas a utilizarlas como variables de cruce en el momento de procesar y analizar la información. En concreto: el título que estaba cursando (P1), su sexo (P2), franja de edad (P3), el curso más elevado que estaba cursando (P4) y el conjunto de rasgos personales con los que se autodefine la persona entrevistada (P8). Ahora bien, puesto que no hemos apreciado grandes diferencias entre las dos titulaciones, ni en función de la edad u otros rasgos personales ni en el curso académico, la variable de atención principal en esta explotación de resultados ha sido el sexo de la persona entrevistada. Cuando resulta necesario, se añade alguna consideración relativa a otras variables.

En segundo lugar, cabe subrayar que, tras un primer análisis general de los datos proporcionados, se ha creído oportuno centrar la atención en el conjunto de preguntas enumeradas en la tabla 2, lo que implica que alguna información no se ha incorporado en este análisis por su menor vinculación con el objeto de estudio.

Por último, hay que tener en cuenta que, si bien el cuestionario que rellenaron los estudiantes incluía las 37 preguntas una tras otra, sin ningún apartado, en este análisis se ha creído conveniente agrupar la información en los seis bloques mostrados en la tabla 2, que guían los contenidos de este diagnóstico.

### **4.1 Formación en género recibida en las etapas universitaria y preuniversitaria**

Uno de los objetivos fundamentales del diagnóstico consistía en averiguar si las personas participantes habían recibido formación en género (formal o informal) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea en la etapa preuniversitaria o en la universitaria<sup>4</sup>.

En relación con la etapa preuniversitaria, el 55,3% manifestó haber recibido este tipo de formación (con un porcentaje algo mayor entre los hombres que entre las mujeres), frente al 33,7% que respondió negativamente y al 10,9% que indicó la opción «No sabe / No contesta». Estas respuestas demuestran que, aunque

---

<sup>4</sup> Las preguntas 9 y 10 del cuestionario, de respuesta cerrada, indagan sobre este tema en ambas etapas.

se ha trabajado este asunto, queda bastante camino por recorrer. En cambio, en la etapa universitaria, aunque el perfil es muy parecido (con menores diferencias entre mujeres y hombres), la situación es algo más negativa, ya que menos del 50 % de las personas consideran que han recibido formación en género: el 47,6 % del estudiantado encuestado afirmó haber recibido este tipo de formación en la universidad, frente al 36,6 % que respondió negativamente y al 14,6 % que optó por «No sabe / No contesta».

Estos resultados nos hacen pensar que hay una menor sistematización a la hora de incorporar la perspectiva de género en los estudios de la etapa universitaria, a pesar de la promoción que intentan llevar a cabo las unidades de igualdad de la universidad. Además, aun cuando la IPG forma parte del Tercer Plan de Igualdad de la Universidad de Valencia, concretamente dentro del Eje 2 destinado a los procesos clave, cabe concluir que se debe incrementar el esfuerzo en este terreno de cara a salvar el déficit apreciado en la percepción del estudiantado de los dos títulos objeto de estudio. Es preciso, pues, determinar las causas del fenómeno observado, que comprenden un conjunto variado de factores, entre los que probablemente se incluyan —con un papel no menor— ciertas carencias docentes en formación de género, de lo cual nos ocupamos a continuación.

## 4.2 Competencias en género del profesorado universitario

Pedimos la opinión del alumnado acerca de la competencia o formación en género que posee el profesorado universitario<sup>5</sup>. De nuevo, las respuestas fueron ambivalentes, lo cual es resultado tanto de la diversidad existente dentro del colectivo docente encargado de las materias como de las percepciones del estudiantado, unas diferencias que en buena medida responden a cuestiones de género.

En respuesta a la pregunta relativa a la formación del profesorado, el 58 % de las personas encuestadas opinó que el equipo docente tiene suficiente formación en cuestiones de género, frente al 47,1 % que afirmó que esto ocurre ocasionalmente (a veces). A su vez, se observa que las mujeres son más exigentes que los hombres y dudan en mayor proporción sobre la existencia de esta competencia: del 58 % entre los varones, se baja hasta el 46,7 % entre las mujeres, algo que nos hace pensar que son más críticas y exigentes en relación con esta formación, probablemente porque se sienten más interpeladas como grupo no hegemónico.

---

<sup>5</sup> La pregunta 11, también de respuesta cerrada, formulaba lo siguiente: «¿Crees que el profesorado tiene suficiente formación en cuestiones de género para poder incorporar la Perspectiva de Género en el ejercicio de su docencia?».

Así las cosas, los servicios de formación del profesorado deberían detectar deficiencias formativas y adoptar una estrategia dirigida a revertir la situación, algo que incluso podría acompañarse de medidas en las políticas de incentivos y de una mayor atención a este punto en las encuestas sobre calidad de la formación.

### **4.3 La incorporación de la perspectiva de género en la docencia y evaluación universitarias<sup>6</sup>**

Prácticamente nueve de cada diez personas (el 88,5 %) opinan que la IPG es fundamental para facilitar y garantizar la transformación de la cultura androcéntrica, y mejorar la inserción profesional del alumnado. Esta sensibilidad se expresa con mayor rotundidad en el caso de las mujeres (el 93 % frente al 78,4 % de los hombres). A lo anterior, se suma el hecho de que el 7,9 % de las personas que han respondido el cuestionario consideran que el factor que estamos analizando es poco importante, una opinión más generalizada entre los hombres (14,7 % frente al 4,8 % de las mujeres). Todo esto evidencia la importancia de reflexionar sobre la mirada situada y observar la desagregación de los datos por sexo para su análisis posterior.

No obstante, a pesar de la brecha de género en esta cuestión, debemos subrayar el número considerable de hombres que se sienten cada vez más interpelados por la IPG. El 83,9 % del alumnado considera que la IPG en los grados y posgrados universitarios es muy o bastante importante. En el nivel más alto de exigencia, vemos que más de la mitad de las mujeres y uno de cada tres hombres la consideran muy importante.

Por otra parte, si bien el 59,9 % de las personas entrevistadas aseveran que la enseñanza y las competencias en género forman parte de los objetivos de la titulación siempre o a menudo, todavía el 40,1 % detecta deficiencias a este respecto (el 25,8 % considera que esto únicamente ocurre a veces, el 4,7 % opina que no ocurre nunca y el 9,7 % restante se decanta por la opción «No sabe / No contesta»). En coherencia con estos resultados, únicamente el 50 % de las personas encuestadas opinan que la evaluación del aprendizaje (siempre o a menudo y más frecuentemente a menudo) incluye también la evaluación del conocimiento y las

---

<sup>6</sup> Las seis cuestiones utilizadas para elaborar este subapartado son preguntas de respuesta cerrada sobre la importancia que la persona entrevistada le otorga a la IPG en los estudios cursados (pensando especialmente en la transformación de la cultura androcéntrica y en el futuro ejercicio profesional), sobre las competencias en género como objetivo, así como sobre la evaluación del conocimiento y las competencias en género, las y los referentes utilizados, el recurso a estereotipos sexistas y la posible reproducción de una visión androcéntrica y patriarcal de la realidad de la profesión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

competencias de género, mientras que el 33,1 % sostiene que esto solo ocurre a veces y el 17,9 % restante piensa que estos contenidos nunca son objeto de evaluación. Como en puntos anteriores, las mujeres son un poco más exigentes que los hombres en estas cuestiones.

Así pues, el aprendizaje de género integrado en las actividades educativas y su evaluación, pero también la incorporación de referencias y referentes femeninos, así como la perpetuación de los estereotipos mediante el uso de ejemplos en clase, son algunas de las asignaturas pendientes que se han podido constatar a partir de las respuestas obtenidas. Cuatro de cada diez alumnas señalan la falta de referentes femeninos y siete de cada diez mujeres consideran que los ejemplos y recursos utilizados en clase muchas veces refuerzan los estereotipos sexistas y dan paso a la producción y reproducción de una visión androcéntrica y patriarcal de la realidad en la profesión, que es nombrada generalmente en masculino.

#### 4.4 Comentarios sexistas y lenguaje inclusivo en el aula

Una de las preocupaciones del equipo investigador consistía en detectar el posible recurso a un lenguaje sexista en el aula, así como casos en los que se incorpora en mayor o menor medida el lenguaje inclusivo, lo que llevó a recoger diversas preguntas en el cuestionario sobre este tipo de aspectos (cuatro preguntas relativas a la presencia de lenguaje sexista en el aula por parte del profesorado o del estudiantado; dos dirigidas a detectar si existe permisividad por parte del profesorado respecto a comentarios sexistas del alumnado; otras dos centradas en el grado de incorporación del lenguaje inclusivo por parte del profesorado, y una última en la que se interrogaba a la persona entrevistada acerca de si se había sentido incómoda alguna vez por el uso de lenguaje sexista o no inclusivo por parte del profesorado en el aula). Este bloque de nueve preguntas combina cuestiones de respuesta cerrada con otras de respuesta abierta.

El 16 % del estudiantado —más las mujeres (17%) que los hombres (13 %)— afirma haber escuchado comentarios sexistas del profesorado. Los demás miembros consideran que esto no pasa. No es la situación mayoritaria, pero muestra que, a pesar de que el grueso del equipo docente no recurre a estas prácticas, hay una parte que presumiblemente sí lo hace.

Con todo, entre el estudiantado los comentarios sexistas están más extendidos: el 34 % de las personas encuestadas afirman haber escuchado este tipo de intervenciones por parte del alumnado, más las mujeres que los hombres (39 % frente al 22 % respectivamente). De nuevo, no es la situación mayoritaria, pero el



recurso a los comentarios sexistas es más frecuente o se halla más extendido entre el estudiantado que entre el profesorado.

Las diferencias anteriores también demuestran que las mujeres captan más y mejor este tipo de prácticas. Seguramente hay más permisividad entre los chicos en esta vertiente, lo cual constituye un aspecto que hay que trabajar. No es un problema solo entre el estudiantado, sino que el 8,5 % de las personas que respondieron el cuestionario (10 % de las mujeres y 6 % de los hombres) afirman haber presenciado situaciones de permisividad del profesorado ante este tipo de prácticas. Quizás en futuras ediciones de la encuesta habría que investigar si este fenómeno se da con mayor frecuencia entre profesorado masculino o femenino.

Igualmente, más de la cuarta parte del estudiantado (28 % de las mujeres y 22 % de los hombres) afirma haberse sentido incómodo alguna vez a causa del uso de lenguaje sexista o no inclusivo en el aula por parte del profesorado.

Si miramos la otra cara de la moneda, esto es, el uso de lenguaje inclusivo por parte del profesorado, todo apunta a que se está haciendo un esfuerzo en esta dirección, pero también que todavía queda un largo camino por recorrer. La percepción de que es importante que el profesorado use lenguaje inclusivo está bastante extendida entre el estudiantado, más entre las mujeres que entre los hombres: el 62 % de las personas han adoptado este posicionamiento (el 69 % de las mujeres y el 45 % de los hombres que han contestado). No obstante, no debemos pasar por alto que queda pendiente desarrollar una tarea de sensibilización sobre estas cuestiones, especialmente entre el estudiantado de sexo masculino.

#### **4.5 Otros aspectos del comportamiento del profesorado y el estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Otra de las cuestiones que centraba el interés del equipo investigador tiene que ver con las intervenciones del estudiantado en el aula, así como con la dinámica propiciada a este respecto y la apreciación que el profesorado hace de las mismas. También se quería analizar si el profesorado evalúa ecuanímente al estudiantado al margen de su sexo, intentando detectar si, a lo largo del proceso, se aprecian diferencias de género significativas. Para ello, se recurrió a una batería de seis preguntas de respuesta cerrada.

Ante la pregunta acerca de la frecuencia de las intervenciones y contribuciones en el aula, no se observan grandes diferencias entre mujeres y hombres: la opinión mayoritaria es que tanto los chicos como las chicas intervienen en clase (73 % de las respuestas). Por otro lado, están quienes opinan que quienes intervienen con más frecuencia son las chicas (19 % de personas que han res-

pondido el cuestionario) y quienes consideran que son los chicos (5% de las respuestas)<sup>7</sup>. También de manera mayoritaria señalan, tanto las mujeres como los hombres, que el profesorado se dirige indistintamente y sin diferencias a mujeres y hombres (algo que el 78% afirma que ocurre siempre o a menudo). Esto no impide que el 17% sostenga que lo anterior solo ocurre a veces, mientras que el 1% considera que el profesorado nunca tiene este comportamiento.

En la misma línea, el 86% del estudiantado con el que se ha contactado (87% de las mujeres y 84% de los hombres) considera que el profesorado interpela y da la palabra indistintamente a chicas y chicos. El 9% opina lo contrario (en ambos casos, consideran que se beneficia al sexo contrario) y el 5% se decanta por la opción «No sabe / No contesta». Cuando la persona encuestada opina que se interpela y se da la palabra más a unas o a otros, la causa que se apunta más a menudo es el tipo de clase (magistral, seminario, etc.), si bien también se menciona con cierta frecuencia el sexo/género del profesorado como razón del fenómeno indicado.

Respecto a la evaluación, la mayoría de las personas que han respondido el cuestionario (concretamente el 86%), si bien con mayor frecuencia las mujeres que los hombres, consideran que el profesorado evalúa ecuanímente, siempre o a menudo, al margen del sexo. Por su parte, en torno al 5% no se define, mientras que el 7% de las mujeres y el 15% de los hombres consideran que dicha evaluación ecuanímente solo se da a veces o que incluso no se da nunca.

En suma, la mayor parte del estudiantado no parece detectar deficiencias en este tipo de cuestiones. Con todo, cabe evaluar la conveniencia de indagar algo más sobre este asunto en futuros ejercicios de diagnóstico, ya sea mediante un cuestionario enriquecido u otras vías de recopilación de información.

## 4.6 El futuro profesional del estudiantado

A lo largo del cuestionario, se indagó acerca del futuro profesional del alumnado. Concretamente, se les interrogó sobre la idoneidad de la formación para incorporar la perspectiva de género en su futura actividad profesional y sobre su percepción en torno a la importancia de la IPG para la futura práctica profesional en su campo. Además, se analizó en qué medida el estudiantado considera que el trabajo en el aula alimenta una visión androcéntrica y patriarcal de la

---

<sup>7</sup> La pregunta formulada era: «¿Quién crees que responde e interviene más frecuentemente en las clases?». Si bien nos hallamos ante estudios feminizados (esto es, con una mayor presencia relativa de mujeres que de hombres entre el estudiantado), entendemos que la mayor parte de las personas encuestadas interpretó que se trataba de intervenciones en términos relativos.

realidad de la profesión. Para ello, se introdujeron tres preguntas de respuesta cerrada.

No podemos pasar por alto que ambos títulos tienen salidas profesionales bastante próximas. De hecho, el MUDGRH es una de las opciones importantes por las que se decantan las y los estudiantes del GRLyRH que deciden completar su formación. En estos estudios de posgrado, coinciden con estudiantes procedentes de otras titulaciones universitarias, principalmente Psicología. De ahí que, en el análisis de este bloque, se puedan tratar de manera conjunta las respuestas de ambas titulaciones. Con todo, y aunque no se pueden apreciar diferencias sustanciales entre ambas, en este apartado se incluyen algunas referencias a este título.

Atendiendo a las preocupaciones formuladas al principio de este apartado, se ha ahondado en la percepción de las personas encuestadas en torno a su capacidad para incorporar la perspectiva de género en su futura actividad profesional. Mayoritariamente, el estudiantado considera que los ejemplos y recursos empleados en clase alimentan una visión androcéntrica y patriarcal de la realidad de la profesión. El 67,2% de las personas de ambos títulos se decantaron por esta opción (más las mujeres que los hombres: el 72,2% de las primeras y el 55,9% de los segundos, y algo más en el GRLyRH que en el MUDGRH: el 67,7% en el primer caso y el 62,5% en el segundo), mientras que el 39,8% sostiene que esto ocurre a veces y el 27,4% opina que es una práctica más sistemática.

Asimismo, en coherencia con lo anterior, el 43,2% del estudiantado (el 50,2% de las mujeres y el 27,5% de los hombres) considera que no recibe suficiente formación para incorporar la perspectiva de género en el ejercicio profesional en el futuro. Una vez más, es una preocupación más extendida entre las mujeres que entre los hombres, al tiempo que las mujeres son más sensibles a esta cuestión en términos relativos. También a este respecto las diferencias entre títulos son escasas, puesto que el 42,4% de las y los estudiantes del GRLyRH y el 50% de las personas estudiantes del MUDGRH señalan las deficiencias en esta competencia.

Lo anterior es preocupante, más si cabe porque el 82,7% de las personas que respondieron el cuestionario (el 88,5% de las mujeres y el 69,7% de los hombres) consideran que la IPG es muy importante en la práctica profesional de las personas egresadas en los títulos objeto de estudio. Un sentir que es compartido en ambas titulaciones: lo sostienen el 82,8% de las y los estudiantes del GRLyRH y el 81,2% del MUDGRH.

Así pues, teniendo en cuenta las salidas profesionales de las personas que cursan estos estudios y su incidencia significativa sobre las prácticas empresariales de gestión laboral y, de manera más general, sobre las desigualdades de género existentes y persistentes en nuestro mercado de trabajo, cabe concluir que nos hallamos ante uno de los ámbitos en los que resulta necesario y urgente

empezar a trabajar. En particular, es preciso determinar las carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dos titulaciones universitarias objeto de estudio, sus causas y las medidas para salvarlas. Si bien no se ha recopilado información suficiente para abordar esta tarea, a la vista de las respuestas recolectadas, conviene señalar lo siguiente:

- a) Buena parte del estudiantado está sensibilizado sobre la importancia de incorporar la perspectiva de género en la futura actividad profesional. Ello no implica que se pueda descuidar la tarea de sensibilización, dado que todavía el 14 % considera que este asunto es poco importante y otro 3,3 % cree que carece completamente de importancia.
- b) La tarea de sensibilización es extensible al profesorado, puesto que dos terceras partes del estudiantado (independientemente del sexo, si bien más las mujeres que los hombres) afirma que, en nuestra actividad docente, se está recurriendo a ejemplos y recursos que refuerzan los estereotipos sexistas, al tiempo que alimentan la reproducción de una visión androcéntrica y patriarcal de la realidad de la profesión.
- c) El esfuerzo de sensibilización en las dos direcciones indicadas (una dirigida al estudiantado y otra al profesorado) se debe acompañar de una definición de las vías y los recursos para reforzar la IPG en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudios universitarios, como medio para alcanzar una reducción significativa del porcentaje de estudiantado que opina que no recibe la formación suficiente para incorporar la perspectiva de género en su futuro ejercicio profesional (porcentaje que, en el momento de las encuestas, estaba en el 43,2 %).

## 5. Conclusiones

Ante la ceguera de género generalizada en buena parte de los estudios universitarios actuales, resulta del todo pertinente tomar el pulso de la situación en las dos titulaciones objeto de atención en el PID Innovagen y, por extensión, en el presente artículo: el GRLyRH y el MUDGRH. Entre las alternativas existentes para llevar a cabo el diagnóstico, la decisión de encuestar al estudiantado se ha revelado fructífera, ya que ha permitido constatar la existencia de carencias en la IPG en dichos títulos, así como detectar de manera más concreta deficiencias y aspectos mejorables tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudios universitarios como en los resultados y competencias alcanzados.

El catálogo de deficiencias ha permitido esbozar algunos ingredientes de una estrategia de intervención dirigida a revertir la situación. Ahora bien, parece

conveniente avanzar en un doble frente. De un lado, se debería dar continuidad al esfuerzo de diagnóstico y mejorarlo analizando en mayor profundidad ciertos aspectos a los que se ha hecho referencia a lo largo del texto. De otro, habría que definir de manera más detallada las medidas para salvar las deficiencias detectadas.

En esta vertiente, a lo largo del texto se han ido identificando las deficiencias principales en los seis campos de análisis escogidos. Sin ánimo de exhaustividad, se pueden remarcar las siguientes:

- Formación en género mejorable, tanto en la etapa preuniversitaria como en la universitaria.
- Insuficiencias en las competencias en género y en la sensibilización para profundizar en esta esfera por parte del profesorado.
- Falta de recorrido, como resultado del punto anterior, de la IPG en los estudios universitarios.
- Persistencia de los comentarios sexistas e insuficiente recurso al lenguaje inclusivo en el aula, tanto entre el profesorado como, especialmente, entre el estudiantado.
- Ausencia de referencias y referentes femeninos, junto con la alimentación de una visión androcéntrica y patriarcal de la realidad de la profesión.
- Falta de sensibilización también entre un grupo del estudiantado, mayor entre los hombres que entre las mujeres, en torno a la importancia de la IPG para alcanzar una formación de mayor calidad y una mejor práctica profesional futura.

La receptividad al cuestionario fue elevada, tanto en el GRLyRH (29% de respuesta en relación con la matrícula total) como en el MUDGRH (100% de respuesta), lo que ha permitido contar con una información representativa y fiable para el ejercicio de diagnóstico y la identificación de las áreas principales de intervención. En este sentido, ha sido fundamental la colaboración tanto del estudiantado como del profesorado que forma parte del PID Innovagen.

Tampoco se puede pasar por alto que estos dos colectivos directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son heterogéneos. Ni uno ni otro son grupos uniformes. Esto explica la diversidad de valoraciones y perspectivas del estudiantado. Así, buena parte del alumnado es sensible a la IPG en los estudios universitarios analizados y exige mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a alcanzar una adquisición efectiva de esta competencia y a incluirla en las prácticas y la docencia en el aula.

Al margen de la constatación de este fenómeno, convendría buscar los factores que explican la diversidad de percepciones, opiniones y valoraciones

observadas entre el estudiantado. Esta es una de las líneas de trabajo en las que queda pendiente avanzar, si bien todo indica que entre los vectores vertebradores se hallan *a*) la sensibilidad alrededor de la importancia de incorporar la perspectiva de género en los estudios universitarios y en la práctica profesional, y *b*) el sexo y la mirada situada respecto a la pertenencia o no al grupo hegemónico. Pese a que el sexo del estudiantado es una variable fundamental, no se trata de hacer un análisis exclusivamente según esta variable, sino algo más complejo que probablemente se podría sintetizar combinando las dos variables anteriores (esto es, la sensibilidad acerca de la importancia de la IPG y el sexo).

La misma reflexión en términos de diversidad (o no homogeneidad) es extensible al profesorado. Atendiendo a las respuestas de las y los estudiantes, entre el personal docente de ambas titulaciones hallamos tanto profesoras y profesores con sensibilidad y competencias suficientes para incorporar la perspectiva de género como otras y otros docentes con elevadas deficiencias a este respecto. Convendría indagar también acerca de los perfiles y la presencia relativa de los distintos grupos significativos de profesorado a este respecto.

En este sentido, a la vista de la existencia de grupos de estudiantado y profesorado que minusvaloran (en mayor o menor grado) la ceguera de género, las acciones de sensibilización en torno a la incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, así como las iniciativas como el proyecto Innovagen u otras acciones para corregir estas deficiencias, son de gran importancia. Dirigidas a los distintos actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, convendría acompañarlas de la formación necesaria para remediar las deficiencias en una parte del profesorado y, de manera más general, para mejorar sus recursos y capacidades.

El cuestionario ha proporcionado información de valor, de la que se ha nutrido este primer ejercicio de diagnóstico. Sin embargo, para efectuar una evaluación más completa, será necesario profundizar en distintas vertientes de esta línea de trabajo. Parece conveniente apostar por un segundo ejercicio de recogida de datos, con vistas a completar la información existente, pero también a actualizar la generada. A este fin, cabría la posibilidad de mejorar algunas preguntas del cuestionario, así como recurrir a nuevas fuentes (grupos de discusión, entrevistas y otros informantes al margen del estudiantado).

Por último, otro frente de avance consiste en definir de manera detallada una estrategia de intervención para salvar las deficiencias todavía existentes en la incorporación de la perspectiva de género. Esto supone ir más allá del diagnóstico, no solo mediante las acciones que el profesorado vinculado al PID desarrolla en las distintas ediciones del mismo, sino buscando vías para llegar al gran

colectivo docente. También implica completar y perfilar las propuestas generales de actuación que se han ido definiendo a lo largo de este artículo.

Definir los factores y la estrategia que hay que adoptar para atacar las deficiencias en la IPG es importante en cualquier titulación universitaria. No obstante, en los títulos objeto de análisis, es fundamental, por cuanto las competencias y la perspectiva desarrolladas en los estudios del GRLyRH y del MUDGRH determinarán las prácticas de gestión laboral que en un futuro próximo se desarrollarán en las organizaciones. No se trata solo del vínculo con los objetivos 5 y 8 de los ODS, sino sobre todo del hecho que estas prácticas empresariales de gestión laboral son uno de los elementos principales que causan las desigualdades de género presentes en el mercado de trabajo español. Por tanto, el esfuerzo en la mejora de las competencias en género de estos futuros profesionales es totalmente necesario.

## Financiación del proyecto

Esta investigación forma parte del proyecto «Incorporar la Perspectiva de Gènere en la Docència Universitària del Grau en Relacions Laborals com a element d'innovació i pràctica de bona ciència (Innovagen)», financiado en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación educativa para el curso 2021-2022 UV-SFPIE\_PID-1639633 de la Universidad de Valencia. Por otra parte, las personas que hemos elaborado el artículo agradecemos los comentarios y aportaciones de quienes han revisado y evaluado el texto. Unos comentarios que sin duda han contribuido a mejorar la propuesta inicial.

## Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA. (2018). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència*. <https://tinyurl.com/yxfjx3o>
- AGUADO, E. y GARCÍA, E. (2020). La incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universitat de València. En E. Vendrell y V. Vega (eds.), *In-Red 2020. VI Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red* (pp. 1055-1066). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/155261>
- AGUADO, E. y GARCÍA, E. (2021). Incorporar la perspectiva de género como elemento de innovación y práctica de buena ciencia. En J. Durán Medina, J.



- Puche Gil y E. López Meneses (coords.), *Bases para una docencia actualizada* (pp. 30-40). Editorial Tirant lo Blanch.
- BANYULS, J. y RECIO, A. (2015). Gestión empresarial y dinámica laboral en España. *Ekonomiaz*, 87, 182-205. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58676/108273.pdf?sequence=1>
- BLÁZQUEZ, B. (2015). Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de la memoria y las guías docentes del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén. *Revista Internacional de Investigación e Innovación educativa*, 5, 28-41.
- DONOSO-VÁZQUEZ, T. y VELASCO-MARTÍNEZ, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24906>
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION [GUNI]. (2017). *Higher education in the world 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*. <https://tinyurl.com/yxklmmcf>
- MAGALLÓN, C. (2016). Ciència des de les vides de les dones, millor ciència? Com la investigació amb perspectiva de gènere millora les ciències i les vides. *Mètode: Science Studies Journal*, 91, 57-63. <https://metode.cat/wp-content/uploads/2017/01/91CA-2-ciencia-vides-dones.pdf>
- NACIONES UNIDAS. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- PÉREZ-SEDEÑO, E. (2018). Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 7(1), 2.ª época, 121-142. <https://revistas.usal.es/cinco/index.php/artefactos/article/view/art201871121142/18545>
- RODRÍGUEZ JAUME, M.J. y GIL, D. (2021). *La perspectiva de gènere en la docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Informe 2021*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/la-perspectiva-de-genere-en-docencia-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>
- SCHIEBINGER, L. (2008). *Gender innovations in science and engineering*. Stanford University Press.
- SCHIEBINGER, L. (2014). Gendered innovations: Harnessing the creative power of sex and gender analysis to discover new ideas and develop new



- technologies. *Triple Helix*, 1(9). <https://triplehelixjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40604-014-0009-7>
- VERGE MESTRE, T. y ALONSO ÁLVAREZ A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 135. <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/1036>
- VERGE MESTRE, T. y CABRUJA UBACH, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://tinyurl.com/y5bnojjb>