

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LENGUA, LITERATURA Y ELE
GENDER PERSPECTIVE IN THE UNIVERSITY TEACHING
OF LANGUAGE, LITERATURE AND SPANISH**

AS A FOREIGN LANGUAGE¹

M. Isabel CALLE ROMERO
M. Isabel GIBERT ESCOFET
Sandra IGLESIA MARTÍN
M. Dolores JIMÉNEZ LÓPEZ
M. José RODRÍGUEZ CAMPILLO
Adrià TORRENS URRUTIA
Lilica VOICU

Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

En este trabajo presentamos los resultados de un proyecto que estamos desarrollando en la Universitat Rovira i Virgili. Nuestro proyecto analiza los estudios universitarios del grado de lengua y literatura y del máster de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) con el objetivo de determinar hasta qué punto se incluye la perspectiva de género en las competencias, contenidos, bibliografía y evaluación de las diferentes asignaturas que forman parte del currículum. El análisis realizado ha puesto de manifiesto carencias importantes que nos han llevado a proponer un protocolo de buenas prácticas para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

Palabras clave: perspectiva de género, docencia universitaria.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda de la Universitat Rovira i Virgili (URV) (2017PFR-URV-B2-47) y al proyecto de Innovación Docente A12/16 concedido por el Institut de Ciències de l'Educació de la URV.

ABSTRACT

In this paper, we present the results of a project that we are developing at the Universitat Rovira i Virgili. Our project analyzes the university studies of the Degree in Spanish Language and Literature and of the Master in Language Teaching: Spanish as a Foreign Language (ELE) in order to determine the extent to which the gender perspective is included in the competences, contents, bibliography and evaluation of the different subjects that are part of the curriculum. The analysis carried out has revealed important deficiencies that have led us to propose a protocol of good practices for the inclusion of the gender perspective in the teaching of language, literature and ELE.

Key words: gender perspective, university teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género y, especialmente, su introducción en la docencia universitaria se nos revela hoy en día como uno de los retos más importantes y acuciantes a los que nos convoca el siglo XXI. A pesar de la proliferación de los estudios de género y de las investigaciones en el ámbito de la igualdad de género y, aunque la legislación advoque tanto por influir como por fomentar a todos los niveles educativos la perspectiva de género (Consejo de Europa, 2013; Gobierno de España, 2007), la realidad universitaria demuestra que a nivel docente no hay una oferta proporcional a la cantidad de investigación desarrollada y a los requisitos legales existentes. Tener una legislación de estas características no garantiza que el profesorado de todos los ámbitos educativos esté formado en competencias de género ni que el alumnado trabaje de forma concreta y/o transversal los contenidos de género. Esta falta de formación puede deberse a dificultades diversas que el profesorado puede encontrar y que pueden dificultar la aplicación de la ley.

Desde la toma de consciencia de estos mismos hechos y de la necesidad y la urgencia que supone y requiere su superación, hemos concebido y desarrollado un proyecto que tiene como

finalidad diseñar un protocolo de buenas prácticas para introducir la perspectiva de género en el currículum del Grado en Lengua y Literatura Españolas y del Máster en Enseñanza de Idiomas: Español como Lengua Extranjera.

Hemos pretendido analizar los estudios mencionados con el objetivo de: 1) determinar la presencia de la perspectiva de género en las diferentes asignaturas que forman parte del currículum; 2) detectar las carencias en este aspecto; y 3) proponer un protocolo de buenas prácticas para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

El proyecto se ha dividido en tres fases: Una primera fase de recogida de datos; una segunda fase en la que se ha realizado el diagnóstico de la situación; y, una tercera fase, en la que se ha elaborado el protocolo de buenas prácticas.

Para hacer el diagnóstico, se han empleado instrumentos que han demostrado su eficacia y utilidad como, por ejemplo: encuestas; análisis de los materiales, contenidos, planes de trabajo, métodos de evaluación, etc.; asistencia y grabación de las clases. Los datos recogidos han permitido un diagnóstico de la situación actual en vista de la elaboración del protocolo de buenas prácticas (recomendaciones, actividades, recursos) para la introducción de la perspectiva de género en la docencia de lengua, literatura y ELE.

Los resultados esperables pueden organizarse en tres grandes ejes: 1) implementación del protocolo de buenas prácticas en los estudios de Grado y Máster; 2) sensibilización sobre la problemática de la perspectiva de género por parte de profesores y alumnos; 3) mejora de los resultados académicos de los alumnos que participan de una docencia en la que se incluye la perspectiva de género.

Estamos convencidos de que los procesos de formación en los que se incluye la perspectiva de género son necesarios para contar con una masa crítica que transmita y produzca nuevo conocimiento.

2. DIAGNOSTICO DE LA SITUACIÓN/DETECCIÓN DE PROBLEMAS

Como indican Verje y Cabruja (2017: 7), la perspectiva de género, aplicada a la docencia universitaria, supone un análisis

que permita identificar y eliminar los posibles sesgos de género en la transmisión de contenidos de cualquier materia. Es necesaria una reflexión sobre los contenidos y los métodos utilizados, puesto que esta reflexión ayudaría al profesorado a determinar si los intereses y las experiencias de hombres y mujeres están debidamente incorporados en las materias impartidas.

En este proyecto, con el objetivo de realizar esa reflexión, hemos realizado un análisis documental de los planes de estudios del grado y el máster impartidos en nuestro departamento. Por otro lado, se han distribuido dos encuestas, una al profesorado y otra al alumnado. El objetivo de la primera ha sido acercarnos desde una perspectiva cuantitativa a la visión, expectativas, compromisos y dificultades del profesorado. Con la segunda, hemos querido obtener datos sobre el conocimiento del alumnado sobre cuestiones de género.

2.1. Análisis guías docentes

Para examinar las guías docentes, hemos considerado oportuno atender a la separación conceptual entre sexo y género para abordar la cuestión de la perspectiva de género en el ejercicio docente universitario, en concreto, en la planificación de las asignaturas. Se trata de reivindicar la figura de la mujer en el ámbito científico y de detectar diferencias de género en la planificación académica.

Utilizamos los conceptos de cuidado y provisión como criterios de análisis de la dimensión de género (Mora y Pujal, 2009; Izquierdo et al., 2008). El criterio de provisión va asociado a la adquisición de objetivos, al individualismo, autonomía y liderazgo y se relaciona con lo masculino. El criterio de cuidado va asociado a la empatía, la gestión de las emociones, la sociabilidad y el trabajo en grupo y se relaciona con lo femenino. Usamos estos polos estereotipados para defender que una guía docente que recoja ambos criterios tendrá en cuenta la perspectiva de género en toda su dimensión; mientras que si solo recoge uno de estos dos criterios presentará sesgo de género. De este modo, no solo abordamos la visibilidad de las mujeres denunciando las perspectivas sexistas, sino que, además, damos cuenta de la perspectiva de género desde un punto de vista más abstracto e invisible.

Nuestro análisis se divide en los siguientes apartados. A cada criterio se le asigna un 1 si se cumple y un 0 si no se satisface:

1. *Bibliografía*: tiene en cuenta la perspectiva de sexo. Valora:
 - El número de autoras en la bibliografía.
 - La presentación de criterios que justifiquen la bibliografía y la selección de autores atenuando el sesgo de sexo.
 - La introducción de los nombres completos de los autores y autoras y el rechazo de las citas con et al.
2. *Actividades planificadas con perspectiva de género*. Tiene en cuenta la propuesta de trabajos o sesiones especiales dedicadas a la perspectiva de género enlenzándolas con el temario de la asignatura.
3. *Lecturas adicionales*. Se observa si han incluido lecturas adicionales de libros de autoras o con protagonistas mujeres.
4. *Competencias*. Se ordena bajo los criterios de provisión y cuidado. Las competencias de memorización y argumentación, y las que tienen en cuenta las habilidades individuales del alumno se refieren al de provisión. Las competencias sobre la gestión de las emociones y las que tienen en cuenta el grupo-clase se refieren al de cuidado.
5. *Contenidos*. Se valora si el temario hace referencia a autoras, y si se proponen apartados con trabajos contrastivos entre autoras y autores. Tiene en cuenta las sesiones especiales sobre perspectiva de género.
6. *Planificación*. Las clases magistrales, prácticas individuales con uso de las TIC y pruebas están relacionadas con la provisión. Mientras que la resolución de problemas en el aula, los debates, las presentaciones en grupo y la atención personalizada están vinculadas al cuidado.
7. *Metodologías*. Se tiene en cuenta si se promueven iniciativas individuales, que se refieran a la provisión y si se promueven las iniciativas en grupo y la secuenciación flexible a las necesidades de los alumnos que se refieren al cuidado. Se considera si se fomentan los grupos mixtos y si se explicita que los roles no serán estereotipados. Se valora si se proveen estudios de hombres y mujeres y si se especifica que se organizarán charlas con conferenciantes mujeres.

8. *Evaluación.* Se valora si se evalúa teniendo en cuenta los criterios de provisión y cuidado. Los aspectos comunicativos y el alcance de los objetivos establecidos se asocian a la provisión. El cuidado se relaciona con dar relevancia a la motivación emocional para superar una asignatura; tener en cuenta los aspectos meta-comunicativos, como la participación en clase, que fuerza al alumno a generar una empatía comunicativa con el profesor y sus compañeros.

A continuación, presentamos los resultados de nuestro análisis.

En las asignaturas analizadas, el porcentaje de autoras en la bibliografía es muy bajo. En literatura corresponde a un 15,50%, en lengua a un 12,40% y en ELE a un 5,82%. Más del 90% de los que incluyen autoras explicitan los nombres. También suelen rechazar el uso del *et. al.* que oscurece la visibilidad de la mujer en las obras académicas.

En general, no hay asignaturas que propongan actividades para la perspectiva de género. Son excepción tres asignaturas de literatura que proponen líneas temáticas especiales donde se refleja el papel de la mujer como protagonista en el temario. En lengua, solo encontramos una asignatura que propone una línea temática con perspectiva de género, mientras que en las asignaturas de ELE no encontramos ninguna.

Las lecturas adicionales con obras de autoras también son una rara excepción ya que se presentan en las asignaturas de literatura con 12 títulos repartidos en 3 asignaturas.

Los criterios de provisión son satisfechos en un 80% en las tres materias (lengua, literatura, ELE). Los criterios de cuidado, en literatura representan un 26,42%, en lengua un 37,05% y en las asignaturas del ELE son casi inexistentes. El criterio de cuidado que más destaca es la atención personalizada, que aparece el 100% de las veces. En menor medida, aparecen los debates (35.7%), y las actividades en grupo (47.05%). Se tiene bastante en cuenta la participación en clase (40%). Nunca se indica que los ejercicios como grupo-clase vayan a ser mixtos y con roles de género no estereotipados. Tan solo dos asignaturas, una de lengua y otra de literatura, tienen en cuenta la gestión de las emociones de los alumnos como resultado del aprendizaje.

En general, las asignaturas de literatura tienen más en cuenta los criterios relacionados con el cuidado, mientras que las de lengua se centran en el de provisión.

Por último, cabe destacar que, en general, muchas asignaturas proponen ofrecer charlas y conferencias, pero ninguna señala que estas serán impartidas por una mujer.

Este análisis pone de manifiesto que las guías docentes necesitan de un protocolo que las ayude a abordar la perspectiva de género, ya que presentan valores muy pobres en este sentido.

2.2. Encuestas

Para el análisis de las creencias del profesorado y del alumnado, se consideró que lo mejor era realizar una encuesta anónima a cada colectivo. Ambas encuestas son bastante similares, y constan de 10 preguntas organizadas en 3 bloques:

1. *Primer bloque* (preguntas 1 a 3): pretende indagar en las creencias de docentes y alumnado sobre la presencia del sexismo en las aulas universitarias.
2. *Segundo bloque* (preguntas 4 a 7): pretende obtener información concreta sobre la preparación de las clases en cuanto a la bibliografía recomendada al alumnado.
3. *Tercer bloque* (preguntas 8 a 10): pretende obtener información sobre la postura de los docentes y del alumnado ante un posible cambio de rumbo en la preparación e impartición de las asignaturas a partir de la inclusión de la perspectiva de género.

Cada pregunta puede responderse mediante tres opciones: Sí, No, ns/nc.

De los 20 docentes del Departamento, se han obtenido un total de 16 respuestas. Esto implica que un 80% del profesorado ha participado en esta investigación, lo que indica un interés del colectivo hacia esta problemática.

Por lo que respecta a los resultados del primer bloque, se puede observar que el 81,3% del profesorado considera que sigue habiendo problemas en la universidad en lo que a la introducción de la perspectiva de género en la docencia se refiere. El 87,5% del profesorado considera que es posible que

un docente esté impartiendo su docencia en contra de la perspectiva de género sin percatarse de ello. Además, el 87,5% de los docentes considera que el sexismo no es tan solo de naturaleza explícita. Estos datos son realmente significativos, puesto que más del 80% de los docentes encuestados consideran que la perspectiva de género es una materia pendiente en la Universidad.

En cuanto al segundo bloque, el 100% de los docentes afirma planificar la bibliografía de su asignatura anualmente teniendo en cuenta los nuevos estudios en el ámbito. Esta respuesta viene matizada después porque el 75% de los mismos no tiene en cuenta si las obras recomendadas son de un hombre o de una mujer. Ningún docente ha respondido ns/nc, por lo que, en principio, la mayoría se ha debido plantear el tema en algún momento.

Un 75% de los docentes afirma estar dispuesto a incluir más mujeres en su bibliografía para hacerla más plural. Puede interpretarse que este 75% coincide con el 75% que no se planteaba si la autoría era de una mujer o de un hombre. El 25% restante se divide en dos grupos (12,5%) que responden que no añadirían más mujeres en su bibliografía o que no lo tienen muy claro (ns/nc). En este caso, se puede interpretar que el 12,5% de los docentes que se plantean si la autoría de determinada bibliografía es de una mujer o de un hombre (25%) no están dispuestos a añadir a más mujeres por el simple hecho de ser mujeres.

El 93,8% de los docentes responden que consideran que lo que les han enseñado a ellos no sigue siendo válido para su alumnado y, por tanto, se considera que están dispuestos a incluir cambios en sus hábitos docentes para que el alumnado reciba la formación que necesita; incluida la formación en perspectiva de género. Esta respuesta enlazaría con la respuesta masiva respecto a la frase “La tradición es incuestionable. Si alguna vez la cambiamos, estamos perdidos” en el sentido de que no están de acuerdo con dicha afirmación. No obstante, los docentes que estarían dispuestos a cambiar y a introducir actividades o seminarios de formación sobre perspectiva de género en sus clases representan el 83,3% de los encuestados.

Queda un 12,5% que responden negativamente y un 4,2% que parece no haberse planteado nunca esta cuestión.

Por lo que respecta al alumnado, se han obtenido un total de 49 respuestas. De estas, el 73,5% son de mujeres y el 26,5% de hombres. La edad media de las personas encuestadas oscila entre 20 y 30 años.

Resulta significativo que el 73,5% de respuestas afirmativas al hecho de que todavía hay problemas para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria coincide con el 73,5% de mujeres encuestadas.

Por lo que respecta a las respuestas relacionadas con el primer bloque, el 73,5% del alumnado considera que es posible que un docente esté impartiendo sus clases en contra de la perspectiva de género sin ser consciente de ello. El 16,3% considera que no es posible que un docente imparta sus clases en contra de la perspectiva de género sin ser consciente de ello, por lo tanto, podemos pensar que se está afirmando que si un docente imparte sus clases en contra de la perspectiva de género lo hace conscientemente.

En cuanto al bloque dos, el alumnado, en un 46,9% de los casos, considera que los docentes no seleccionan la bibliografía para sus asignaturas cada año teniendo en cuenta los nuevos estudios en el ámbito. En este sentido, el 75% de los estudiantes considera una buena opción incluir más autoras en la bibliografía de las asignaturas que cursa. El 12,2% de los estudiantes considera que no es necesario incluir más autoras.

Por lo que respecta a la pregunta sobre si lo que están aprendiendo en este momento será válido en el futuro, los estudiantes se encuentran divididos entre aquellos que responden negativamente (55%) y los que consideran que no podrán valerse de aquello que están aprendiendo en este momento en un futuro (30,6%). Estos resultados nos han sorprendido puesto que reflejan una universidad algo inmovilista en cuanto a la evolución de los saberes. En este sentido, resulta contradictorio el hecho de que respondan taxativamente con un no a la frase “La tradición es incuestionable. Si alguna vez la cambiamos, estamos perdidos”.

Para terminar, la mayoría de los estudiantes encuestados (más del 80%) estaría a favor de incluir cambios en las asignaturas que cursa para introducir la perspectiva de género en las mismas.

Como puede observarse, docentes y estudiantes consideran que la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria es una asignatura pendiente en su universidad.

3. HACIA UN PROTOCOLO DE BUENAS PRÁCTICAS

Los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico han puesto de manifiesto carencias importantes en el diseño de las guías docentes y la voluntad de profesores y estudiantes de trabajar para la implantación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Estos datos justifican que se contemple la posibilidad de introducir un protocolo de buenas prácticas que facilite la introducción de cambios en la práctica docente del profesorado con respecto a la perspectiva de género.

El protocolo que proponemos se ha concebido como un instrumento de reflexión que permita al profesorado identificar su actitud frente al mandato legal de incorporar la perspectiva de género en su docencia. Nuestro objetivo es proponer un protocolo breve y directo que señale directrices claras y proponga soluciones concretas sobre cómo actuar para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria. Para su elaboración se han tenido en cuenta trabajos que abordan la perspectiva de género en la docencia como Luengo et al. (2009), Mora y Pujal (2009), Hidalgo Rodríguez (2009), Martínez Moscos (2012), Vaillo Rodríguez (2013).

El protocolo se articula en tres grandes bloques proponiendo buenas prácticas para la introducción de género en:

1. el *programa de las asignaturas*;
2. la *actuación en clase*;
3. y la *actitud del docente*.

A continuación, y a modo de ejemplo, puesto que el protocolo se encuentra en fase de elaboración, presentamos algunas de las indicaciones que se incluyen en esta herramienta.

Buenas Prácticas: Programa de las asignaturas

- Visibilice a las mujeres ilustres en los contenidos del programa.
- Incorpore en los contenidos de la asignatura las aportaciones que las mujeres investigadoras han realizado para el avance de la disciplina.
- En el programa de su asignatura, siempre que sea posible, incluya un capítulo de reflexión sobre la relación entre sexos y género.
- Procure que las lecturas recomendadas hagan visibles, tanto en el lenguaje como en los contenidos, la presencia de las mujeres.
- Proponga a los alumnos la realización de trabajos contrastivos entre autores hombres y mujeres.
- Siempre que tenga ocasión, a la hora de programar una conferencia para sus alumnos, piense en si podría invitar a alguna mujer de reconocido prestigio en el ámbito.
- Ponga atención cuando haya poca o nula presencia de mujeres en sus bibliografías.
- Desarrolle de forma completa el nombre de los autores de la bibliografía para evitar crear confusión u ocultar la identidad del autor o autora que se quiere recomendar.
- Anime a la consulta de artículos u otros textos de especialidad firmados por mujeres.

Buenas prácticas: Actuación en clase

- Cuando sea posible, elija materiales cuyo lenguaje no sea sexista y que no contengan estereotipos de género. En caso de no ser posible, haga evidentes estos problemas de los contenidos y discútalos.
- Promueva prácticas de enseñanza que estén libres de estereotipos de género, ya sean explícitos o implícitos.
- Evite que en los trabajos en equipo las tareas se distribuyan atendiendo a la asignación de roles tradicionales.
- Si considera necesario, acorde a las circunstancias, anime e incite a participar y a intervenir a las alumnas en las distintas actividades de grupo.
- Promueva debates en clase sobre la igualdad de género en el ámbito en el que trabaja.

- Promueva la reflexión sobre el uso genérico de la lengua.
- Procure que, cuando trabaje con/sobre personajes femeninos, el tratamiento que se le otorgue a esas figuras femeninas sea comparable al de las masculinas y que la información que suministre sobre ellas sea similar a la de ellos.
- Evite utilizar imágenes tradicionales de hombres y mujeres en sus explicaciones en clase.
- Muestre diferentes perspectivas de un mismo hecho o favorezca distintas interpretaciones de los mismos.

Buenas prácticas: Actitud del docente

- Haga patente que concede el mismo valor a las participaciones y comentarios emitidos por cualquier estudiante, hombre o mujer.
- Revise su actitud y su lenguaje no verbal (gestos, miradas) para evitar dar lugar a malentendidos o entorpecer la participación equitativa.
- Evite una visión estereotipada del alumnado según su sexo.
- Promueva las agrupaciones mixtas y la paridad en papeles de liderazgo en estas agrupaciones.
- Participe, junto a sus alumnos, del debate y la reflexión que sobre este tema aparezca en el aula. No evite su participación, siempre para dar ejemplo de igualdad.

4. CONCLUSIONES

La vitalización y el fortalecimiento de las identidades culturales y de la cohesión social en el ámbito universitario deben comenzar por una autorreflexión interna e incorporar la perspectiva de género para garantizar la presencia de la mujer en el ámbito académico. No sólo es importante la presencia física dentro de los diferentes departamentos y cargos de responsabilidad, es igualmente importante concienciar al personal docente de la presencia de la mujer en cada una de las asignaturas de un plan de estudios. La visualización social de las mujeres en cargos académicos es mucho más reputada que en los planes de estudio. Es por ello que la revisión de el canon establecido en los grados universitarios es necesaria, pero transmutando la óptica.

A partir de los datos obtenidos en el proyecto presentado, se puede deducir que la concienciación de género desaparece en los diferentes programas académicos. El subconsciente del docente universitario deja entrever la falta de objetividad en algunos aspectos significativos y trascendentales como puede ser la falta de presencia de mujeres tanto en los contenidos como en las fuentes bibliográficas recomendadas. Este hecho no debe acabar siendo un intento de paridad dentro de los planes de estudio sino una reivindicación de aquellas que permanecen en silencio cuando su voz debería ser una de las principales. Para ello, se propone establecer una nueva visión del mundo y mirarlo también (no sólo) con otra perspectiva en la que se reivindicquen figuras y matices que convendría que apareciesen, no solamente en el ámbito universitario sino en la docencia de las etapas educativas anteriores.

El número de publicaciones físicas y digitales acerca de la presencia de la mujer en la lengua y en la literatura de nuestro país ha ido en aumento a lo largo de la última década, pero es necesario incorporar estas nuevas referencias bibliográficas a unos planes docentes anquilosados en una tradición obsoleta. Sin una revisión consciente desde una perspectiva de igualdad y reivindicación, la objetividad se acaba diluyendo con la consecuente educación universitaria postrada en el ostracismo de lo ortodoxo.

Es imperativo romper el mutismo y admitir que, aunque que se han originado cambios notorios en este aspecto, todavía es necesario concebir e interiorizar un nuevo papel de la mujer dentro del reconocimiento filológico y académico. La presencia mayoritaria de mujeres en los centros universitarios españoles debería ser la gran oportunidad para el cambio. A pesar de ello, la desigualdad en la aparición de mujeres en los contenidos académicos universitarios se ve aumentada considerablemente por el establecimiento de un canon. La visión de este canon inamovible debe renovar su óptica hacia la otra cara del prisma y redondear las aristas que separan la tradición de la objetividad. Se debe salir del silencio para alcanzar el respeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2013). *Estrategia de igualdad de género 2014-2017*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680590178> [Fecha de consulta: 25/09/2017].
- Gobierno de España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, no. 89, pp.16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> [Fecha de consulta: 25/09/2017].
- Hidalgo Rodríguez, A. (2009). Avances, observaciones y tareas pendientes: coloquio sobre transversalización de la perspectiva de género en la educación. *La Venta, Revista de estudios de género*, 3.
- Izquierdo, M.J., Canelles, N., Colldefons, L., Duarte, L., Gutierrez Otero, A., Mora E. y Puig, X. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad.
- Luengo, T., Rodríguez, C. y Fernández, J. (2009). La integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria a partir de una experiencia de cooperación interinstitucional. En M. E. Jaime de Pablos, (Ed.), *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 441-447). Cádiz, España: AUDEM.
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria. En *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los Estudiantes en la Universidad, Girona*.
- Martínez Moscos, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara, México: Publicaciones de la Universidad de Guadalajara.
- Vailló Rodríguez, M. (2013), *Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Verje, T. y Cabruja, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Barcelona, España: Xarxa Vives d'Universitats.