

INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Enrico Mora
Universitat Autònoma de
Barcelona
enrico.mora@uab.cat

Margot Pujal
Universitat Autònoma de
Barcelona
Margot.pujal@uab.cat

Resumen

En esta comunicación presentamos en qué consiste organizar la docencia desde la perspectiva de género, qué es la competencia en perspectiva de género, ejemplificamos los conceptos presentados y aportamos algunas evidencias de los sesgos de género actuales en algunas carreras, desde el punto de vista de las competencias que las definen. Introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria significa someter los distintos aspectos que la componen a un análisis reflexivo que identifique posibles sesgos de género y los elimine. Desde el punto de vista del diseño de las asignaturas, implica que los elementos que la componen contemplen dicha perspectiva: especialmente la organización de las asignaturas, el desarrollo de los contenidos de las unidades docentes, el tipo de ejemplos utilizados, el lenguaje y las fuentes usadas, la forma de relacionarse con el alumnado, etc.. En concreto, implica tener en cuenta dicha perspectiva en la definición de las competencias, en las actividades formativas diseñadas para su logro así como en su desempeño, y apoyar la elaboración de los contenidos en la producción científica de mujeres y hombres. Es decir, la aplicación de esta perspectiva depende, en buena medida, de su concreción en la variedad de tareas que se llevan a cabo en la docencia de una asignatura. Eso va desde la selección de los ejemplos hasta los modelos y teorías que explican los fenómenos, desde el tipo de atención prestada por profesorado al alumnado hasta el cumplimiento de objetivos. Desde la composición de los equipos de trabajo, hasta quien toma nota de forma habitual. Desde la organización del temario y del programa de la asignatura hasta las formas de evaluación y su descripción. Desde el tipo de sesión expositiva hasta el uso de las tutorías.

Texto de la comunicación

1) Introducción

Actualmente se han visibilizado, quizás como nunca, las prácticas sexistas y la desigualdad por razón de género en nuestra sociedad, de manera general, y en la universidad, de manera particular. La relevancia de este asunto en el contexto de la docencia universitaria se ha traducido en la realización de distintos diagnósticos sobre los sesgos de género que existen en la docencia universitaria, siendo el alumnado quienes reciben el impacto principal de dichas prácticas. La Universitat Autònoma de Barcelona ha implementado de forma pionera a través del Observatori per a la Igualtat y de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES) la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria a través de la oferta de cursos de formación de profesorado. Estamos en los inicios de un proceso de largo recorrido y en esta comunicación presentamos una posible aplicación de esta nueva perspectiva en la docencia. La introducción de la perspectiva de género en la actividad docente no es una opción idiosincrásica sino que participa, a nivel general, de un amplio movimiento formado por profesorado universitario y personal investigador, activistas y asociaciones científicas que trabajan para reducir y eliminar los sesgos de género en el conocimiento y los procesos de formación, la discriminación sexual y la desigualdad de género en el ámbito universitario.

2) El cuidado y la provisión en la docencia universitaria

En la investigación *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*, dirigida por María

Jesús Izquierdo, se elabora un modelo de análisis del sesgo de género en las prácticas universitarias. Las categorías centrales de dicho modelo son los conceptos de cuidado y provisión. En las interacciones que llevan a cabo las mujeres y los hombres se configuran relaciones de cuidado y/o de provisión. Como fruto de la división sexual del trabajo, las mujeres han realizado habitualmente las actividades de cuidado y los hombres las de provisión, constituyéndose las primeras como actividades femeninas y las segundas como masculinas.

El cuidado es un tipo de relación social que se caracteriza por la acción de satisfacer las necesidades de una persona por parte de otra, siendo el fin de la acción y donde la interacción cara a cara entre persona cuidadora y persona cuidada es un elemento crucial en el conjunto de la actividad. La necesidad es de tal naturaleza que no hay ninguna posibilidad de que pueda ser satisfecha por la persona objeto de cuidado. No hay que confundir cuidado con servicio, que se refiere a la relación donde las actividades que realiza la persona que presta el servicio, las podría realizar la persona objeto de servicio, y con ello la persona objeto de servicio se ahorra tiempo y esfuerzo (Izquierdo et altri, 2008).

La provisión se refiere a aquel tipo de relación orientada a la consecución de objetivos, donde el fin es la obtención de algo, con escasa atención al impacto que tiene sobre los demás las propias actividades. En este caso, a diferencia de lo que ocurre con el cuidado, las relaciones con las personas adquiere un carácter instrumental, así como la atención a sus necesidades, las cuales son tomadas en consideración en la medida en que permitan alcanzar los objetivos propuestos (Izquierdo et altri, 2008).

Para caracterizar el cuidado y la provisión desde el punto de vista del tipo de relaciones que establecen el profesorado y el alumnado en sus interacciones nos apoyamos en el modelo de regímenes de relación de Boltanski (2000) y la adaptación que de él hace Izquierdo (2007; 2004; 2003) para el análisis de las relaciones de cuidado y de provisión. Cada régimen se caracteriza por un determinado modo de acción, que definimos en función de: a) la centralidad de las necesidades de las personas; b) la centralidad del logro del objetivo de la acción; c) la centralidad de normas universales; d) la centralidad de los objetos en disputa (Izquierdo et altri, 2008). En el Cuadro 1 caracterizamos los conceptos de cuidado y provisión en función de esos ejes.

Sin embargo, reducir el cuidado y la provisión a estos dos tipos implica ignorar todas aquellas situaciones donde las personas y las cosas entran en relación, bien a través de algún principio de equivalencia universal (estableciendo una escala de comparación) o a través de algún principio que se particulariza en función de la persona (respondiendo a las necesidades específicas de cada persona). Al introducir esta precisión, podemos añadir otra forma de relación de cuidado y otra de provisión. En el Cuadro 2 señalamos las definiciones de las relaciones de cuidado y provisión teniendo en cuenta si hay o no sistemas de relación entre las personas y las cosas. En el Cuadro 3 ofrecemos un ejemplo de aplicación en el contexto de la didáctica universitaria.

CUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES DE CUIDADO Y DE PROVISIÓN

EJES	CUIDADO	PROVISIÓN
CENTRALIDAD DE LAS NECESIDADES DE LAS PERSONAS	Constituye el fin de la acción.	No se presta atención, o se considera en términos instrumentales.
CENTRALIDAD DEL LOGRO DEL OBJETIVO DE LA ACCIÓN	El objetivo de la acción depende de las necesidades de las personas.	El logro del objetivo de la acción es ciego a cualquier consideración ajena al propio objetivo. El objetivo es el fin.
CENTRALIDAD DE LAS NORMAS UNIVERSALES	Las normas están en función de las necesidades de las personas o no hay normas universales.	El logro del objetivo se realiza en función de normas universales o por la fuerza.
CENTRALIDAD DE LOS OBJETOS EN DISPUTA	No hay objetos en disputa.	Hay objetos en disputa. Competencia.

Fuente: Izquierdo et altri, 2008: 225.

CUADRO 2: DEFINICIONES DE LAS RELACIONES DE CUIDADO Y DE PROVISIÓN

TIPO DE DEFINICIÓN	CUIDADO	PROVISIÓN
NO HAY RELACIÓN ENTRE PERSONAS Y COSAS	La acción está orientada a las necesidades de las personas siendo su objetivo.	La acción está orientada al logro de un objetivo ciego a las necesidades de las personas.
HAY RELACIÓN ENTRE PERSONAS Y COSAS	La acción está orientada al logro de un objetivo condicionado a necesidades de las personas.	La acción está orientada al logro de un objetivo condicionado a principios universales.

Fuente: Izquierdo et altri, 2008: 225.

CUADRO 3: TIPOS DE ORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y SU RELACIÓN CON EL CUIDADO Y LA PROVISIÓN. UN EJEMPLO

ORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS	EJEMPLO
PROVISIÓN CENTRADA EN LAS COSAS	<p><i>La clase magistral sin turno de preguntas ni respuestas.</i></p> <p>Las alumnas y los alumnos no hacen preguntas ni el docente espera que las hagan cuando explica el tema de la sesión que ha preparado. La cosa es en este caso el tema de la sesión, que es el objeto de atención preferente y sobre el cual se vuelcan todas las energías independientemente de quien se tiene delante.</p>
PROVISIÓN CENTRADA EN LA EQUIVALENCIA ENTRE PERSONAS Y COSAS	<p><i>La clase magistral con turno explícito de preguntas y respuestas pertinentes para todo el auditorio.</i></p> <p>Se indican explícitamente las condiciones para realizar preguntas en clase. Por ejemplo, sólo cuando: hace referencia al tema de la sesión, pueda interesar a todo el grupo y en determinados momentos de la exposición reservados a tal efecto. La equivalencia entre personas y cosas se establece a través de fijar las condiciones para poder preguntar sobre el tema, que son conocidas por todas las personas.</p>
CUIDADO CENTRADO EN LAS COSAS EN FUNCIÓN DE LAS PERSONAS	<p><i>La clase magistral con preguntas y respuestas espontáneas que no necesariamente son pertinentes para todo el auditorio.</i></p> <p>Las alumnas y los alumnos hacen preguntas espontáneas en función de lo que les interesa en relación con el tema que se está exponiendo lo que incide en que se modifique lo que está previsto explicar (modificación de la planificación). Las preguntas pueden ser interesantes sólo para quien hace la pregunta (y no para el resto del grupo). La cosa están en función de la persona, donde la cosa es el tema que queda supeditado a las preguntas particulares, no regidas por condiciones comunes de intervención y no necesariamente pertinentes para todo el auditorio, pero sí para la persona en particular que la elabora.</p>
CUIDADO CENTRADO EN LAS PERSONAS	<p><i>La clase de prácticas individualizada o las tutorías personales.</i></p> <p>El tema se explica en función de las preguntas que hace cada estudiante. Es la alumna o el alumno el que orienta toda la explicación en función de sus necesidades para, por ejemplo, resolver problemas o aclarar dudas.</p>

Fuente: Izquierdo et altri, 2008: 226.

2) Competencia en perspectiva de género

Uno de los aspectos centrales de la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria es revisar de forma reflexiva no solo las competencias que se plantean en una asignatura, sino si éstas tienen un sesgo de género, y si incluso es oportuno introducir una competencia específica en perspectiva de género. Empezar por las competencias es relevante porque en el proyecto de adaptación al marco europeo, la creación de un perfil de formación a través de la definición de competencias es un objetivo básico que permitirá establecer equivalencias dentro de la educación universitaria de los estados de la UE. La asignación de competencias a las titulaciones las hace la comunidad universitaria, la profesional y la administración. Por tanto, las competencias asignadas a cada titulación son resultado de una elaboración colectiva en que han entrado en juego variedad de agentes. En este sentido es una vía óptima para acceder a la visión hegemónica que se tiene sobre cada titulación, a que se presta atención y qué se prioriza en la formación del alumnado. Y si esto es válido para el nivel general de una titulación, también lo es, a pequeña escala, para sus asignaturas, donde quien hace la asignación concreta es la profesora o el profesor, en equipo o individualmente. Aplicar una perspectiva de género a las competencias quiere decir, preguntar, hasta que punto el diseño competencial contribuye a mitigar o a sostener el sexismo.

Para facilitar la introducción de la perspectiva de género en la definición de las competencias es útil ampliar la tipología de competencias que ha establecido el MEC y la ANECA y que es la que rige la organización de los nuevos planes de grado. Para ello nos apoyamos en la propuesta del proyecto Tuning, y la guía de aplicación del IDES de la UAB Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior, elaborado por Joan Rué y Maite Martínez. En el Cuadro 4 relacionamos la tipología de competencias con los conceptos de cuidado y provisión.

Entendemos que unas competencias son más apropiadas para la realización de las actividades de cuidado que socialmente han sido atribuidas a las mujeres y otras para las actividades de provisión que socialmente han sido atribuidas a los hombres. Las competencias instrumentales lingüísticas, interpersonales, y sistémicas personales de apertura son normalmente atribuidas a las actividades de atención a las necesidades de los otros (cuidado). Las competencias instrumentales cognitivas, instrumentales técnico-científicas y las sistémicas personales de impacto, son consideradas por lo general propias de aquellas actividades de elaboración y provisión de recursos, y de control del entorno (provisión).

CUADRO 4: TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y EL CONTINUO CUIDADO – PROVISIÓN (1/2)

COMPETENCIAS ¹		DESCRIPCIÓN	CONTINUO CUIDADO-PROVISIÓN
ESPECÍFICAS	INSTRUMENTALES COGNITIVAS	Relacionadas con las actividades de comprender, de analizar, sintetizar, razonar y organizar ideas.	Normalmente atribuidas a la provisión (actividades de elaboración y provisión de recursos, de control del entorno).
	INSTRUMENTALES TÉCNICO CIENTÍFICAS	Relacionadas con la capacidad para el desarrollo y aprendizaje de un determinado conocimiento técnico o científico.	Normalmente atribuidas a la provisión (actividades de elaboración y provisión de recursos, de control del entorno).
	INTERESES PROFESIONALES	Agrupan aspectos más vocacionales, de motivación, interés o gusto por desarrollar o aprender algún aspecto o conocimiento propio de una carrera.	-
GENÉRICAS	INSTRUMENTALES LINGÜÍSTICAS	Se refieren a la capacidad de comunicación oral y escrita o al conocimiento de idiomas.	Normalmente atribuidas al cuidado (actividades de atención a los otros).
	INSTRUMENTALES PRÁCTICAS	Vinculadas con la capacidad de organizar, planificar, gestionar.	Normalmente atribuidas a la provisión (actividades de elaboración y provisión de recursos, de control del entorno).

Continúa

Fuente: Elaboración propia a partir de Izquierdo et altri, 2008.

¹La definición de la tipología de competencias se basa en la tipología elaborada por el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* y en el documento de Joan Rué i Maite Martínez *Eines d'innovació docent en educació superior. Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior* de l'IDES (Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior) de la UAB. En vertical se indican las categorías de la tipología del MEC y la ANECA.

CUADRO 5: TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y EL CONTINUO CUIDADO – PROVISIÓN (2/2)

COMPETENCIAS ¹		DESCRIPCIÓN	CONTINUO CUIDADO-PROVISIÓN
TRANSVERSALES	INTERPERSONALES	Capacidades relativas al trabajo en equipo y a las relaciones con los demás.	Normalmente atribuidas al cuidado (actividades de atención a los otros).
	SISTÉMICAS PERSONALES DE APERTURA	Las competencias sistémicas se refieren a características personales relacionadas con la manera de actuar de las personas en relación a un conjunto, a un sistema en su totalidad. En el caso del componente de apertura, el individuo se sitúa en posición de receptor, por lo que implica una actitud más cercana a la pasividad.	Normalmente atribuidas al cuidado (actividades de atención a los otros).
	SISTÉMICAS PERSONALES DE IMPACTO	Las competencias sistémicas se refieren a características personales relacionadas con la manera de actuar de las personas en relación a un conjunto, a un sistema en su totalidad. En el caso del componente de impacto están relacionadas con una actitud personal orientada a la incidencia sobre el sistema, a la actividad.	Normalmente atribuidas a la provisión (actividades de elaboración y provisión de recursos, de control del entorno).

Fuente: Elaboración propia a partir de Izquierdo et altri, 2008.

¹La definición de la tipología de competencias se basa en la tipología elaborada por el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* y en el documento de Joan Rué i Maite Martínez *Eines d'innovació docent en educació superior. Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior* de l'IDES (Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior) de la UAB. En vertical se indican las categorías de la tipología del MEC y la ANECA.

Introducir la perspectiva de género en la definición de competencias, significa asegurarse que no se introduce una sobreatención a las competencias de provisión y una subatención a las de cuidado o viceversa, a no ser que haya una motivación que justifique ese desequilibrio para potenciar, precisamente aquello que está infraatendido (del mismo modo que se aplican políticas de cuotas). Un ejemplo de los desequilibrios, en términos de competencias, lo recoge la Tabla 1. Los datos los hemos extraído de la investigación *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad* (Izquierdo et altri, 2008). Uno de los objetos de análisis en dicha investigación fue la definición competencial de las titulaciones prototípicas de las posiciones de género de la UAB. En la tabla clasificamos las competencias de cada titulación y el peso que tienen.

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE TRES TITULACIONES. UAB

COMPETENCIAS		TITULACIÓN		
		MAESTRA/O EN EDUCACIÓN INFANTIL	DERECHO	ING. TÉCNICA DE INFORMÁTICA DE SISTEMAS
		CUIDADO	INTERMEDIO	PROVISIÓN
INSTRUMENTALES - COGNITIVAS	PROVISIÓN	14,3%	40,6%	40,0%
INSTRUMENTALES - LINGÜÍSTICAS	CUIDADO	0,0%	13,3%	0,0%
INSTRUMENTALES - PRÁCTICAS	PROVISIÓN	0,0%	0,0%	0,0%
INSTRUMENTALES – TÉCNICO CIENTÍFICAS	PROVISIÓN	0,0%	0,0%	10,0%
INTERESES PROFESIONALES	-	14,3%	6,7%	0,0%
INTERPERSONALES	CUIDADO	35,7%	26,7%	0,0%
SISTÉMICAS PERSONALES DE APERTURA	CUIDADO	28,6%	6,7%	20,0%
SISTÉMICAS PERSONALES DE IMPACTO	PROVISIÓN	7,1%	6,7%	30,0%
TOTAL COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN		14 (100%)	15 (100%)	10 (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de Izquierdo et altri (2008).

Para la titulación femenina más extrema, Maestra y Maestro en Educación Infantil se incide especialmente en las competencias relativas a la interacción y a la receptividad, habilidades consideradas más favorables para la realización de las tareas de cuidado. Por otro lado, para el extremo contrario, Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas, las competencias con más peso son las relativas a la comprensión, el análisis y la síntesis, al razonamiento y a la capacidad para organizar ideas e incidir en el contexto de actuación, todas ellas habilidades consideradas más adecuadas para el desarrollo de actividades de provisión y control del entorno.

Una posible estrategia para llevar a cabo un diseño competencial que contribuya a mitigar el sexismo es, desde nuestro punto de vista, la de incorporar una competencia específica, que denominamos *Competencia en Perspectiva de Género*, que aglutine habilidades instrumentales (cognitivas, lingüísticas, técnico-científicas y prácticas), interpersonales y personales que estimulan la formación en dicha perspectiva.

Otro aspecto central de la introducción de la perspectiva de género, es revisar y diseñar actividades formativas e instrumentos de evaluación que se caractericen por una presencia equilibrada de actividades bajo relaciones de cuidado y de provisión, a no ser que se deseara,

como en el caso de las competencias, incentivar aquellas que están infrarepresentadas. La aplicación de esta perspectiva depende, en buena medida, de su concreción en la variedad de tareas que se llevan a cabo en la docencia de una asignatura. Eso va desde la selección de los ejemplos hasta los modelos y teorías que explican los fenómenos, desde el tipo de atención prestada por profesorado al alumnado hasta el cumplimiento de objetivos. Desde la composición de los equipos de trabajo, hasta quien toma nota de forma habitual. Desde la organización del temario y del programa de la asignatura hasta las formas de evaluación y su descripción. Desde el tipo de sesión expositiva hasta el uso de las tutorías. En el Cuadro 5 señalamos para las relaciones de cuidado y provisión algunos ejemplos de actividades formativas y su variación en función de esos tipos de relación.

CUADRO 6: ACTIVIDADES FORMATIVAS Y SU ORIENTACIÓN SEGÚN RELACIONES DE CUIDADO O PROVISIÓN. ALGUNOS EJEMPLOS. (1/2)

ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA	DEFINICIÓN	EJEMPLO 1: QUÉ TEMAS SE EXPLICAN	EJEMPLO 2: CÓMO SE APLICA LA EVALUACIÓN
ACTIVIDAD CENTRADA EN LAS COSAS PROVISIÓN	<p>Se produce cuando una actividad formativa tiene por prioridad el objetivo de la acción.</p> <p>No se toman en consideración los sujetos a los cuales se dirige la actividad a la hora de orientar la acción</p>	<p><i>Se tienen que explicar todos los temas previstos, sea como sea, cueste lo que cueste.</i></p>	<p><i>Se evalúa cada estudiante a partir de los resultados que ha obtenido después de realizar las pruebas de evaluación, idénticas para todo el mundo en forma, contenido, cantidad y tiempo.</i></p> <p>La nota se fija independientemente de otras consideraciones, como por ejemplo la situación personal, el grado de esfuerzo, las emociones, etc.</p>
ACTIVIDAD CENTRADA EN LA EQUIVALENCIA ENTRE PERSONAS Y COSAS PROVISIÓN	<p>Se produce cuando una actividad formativa tiene por prioridad establecer principios de equivalencia entre los objetivos de la acción y los sujetos a los cuales se dirigen.</p> <p>Se toman en consideración los objetivos y los sujetos de la actividad formativa a la hora de orientar la acción, haciéndose de forma explícita y pública.</p>	<p><i>Se tienen que explicar todos los temas previstos, pero podemos acordar públicamente su reducción si establecemos un criterio que sea aceptable para todas las personas implicadas.</i></p>	<p><i>Se evalúa cada estudiante a partir de los resultados que ha obtenido después de realizar las pruebas de evaluación, idénticas para todo el mundo en forma, contenido, cantidad y tiempo.</i></p> <p>La nota se fija también a partir de otros elementos que no se derivan de las pruebas realizadas. Los criterios de ponderación son explícitos y conocidos para todo el mundo. Se aplican a todo el alumnado. Estos criterios pueden tener en cuenta la situación personal, el grado de esfuerzo, las emociones etc.</p>

<p>ACTIVIDAD CENTRADA EN LAS COSAS EN FUNCIÓN DE LAS PERSONAS CUIDADO</p>	<p>Se produce cuando una actividad formativa tiene por prioridad poner los objetivos de la acción en función de los sujetos a los cuales se dirige. Se toman en consideración los objetivos y los sujetos de la actividad formativa a la hora de orientar la acción, haciéndose de forma informal y a menudo dada por descontado.</p>	<p><i>Explicaré un tema con mayor o menor profundidad en función de cómo perciba informalmente el nivel de comprensión de las personas asistentes.</i></p>	<p><i>Se evalúa cada estudiante a partir de los resultados que ha obtenido después de realizar las pruebas de evaluación, similares para todo el mundo en forma, contenido, cantidad y tiempo (por ejemplo, dar más tiempo a quien escribe más lentamente).</i> La nota se fija también teniendo en cuenta otros elementos que no se derivan de las pruebas realizadas. Los criterios de ponderación no los conoce el alumnado y son de aplicación discrecional del profesorado en función de los casos que requieran un tratamiento especial. Estos criterios pueden tener en cuenta la situación personal, el grado de esfuerzo, las emociones, etc.</p>
---	---	--	--

Continúa

CUADRO 6: ACTIVIDADES FORMATIVAS Y SU ORIENTACIÓN SEGÚN RELACIONES DE CUIDADO O PROVISIÓN. ALGUNOS EJEMPLOS.(2/2)

<p>ACTIVIDAD CENTRADA EN LAS PERSONAS CUIDADO</p>	<p>Se produce cuando una actividad formativa tiene por prioridad los sujetos de la acción. No se toman en consideración los objetivos de la actividad formativa a la hora de orientar la acción.</p>	<p><i>Aquello que te explique depende de lo que me preguntes.</i></p>	<p>Se evalúa cada estudiante a partir de los resultados obtenidos después de realizar pruebas de evaluación que son específicas y singulares para cada estudiante. Éstas están adaptadas a su situación personal, al grado de esfuerzo, a las emociones, etc. No hay medida común, a pesar de que haya una escala de notas (la obtención de la calificación no responde a los mismos criterios). Cada estudiante es un mundo.</p>
---	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, un último aspecto central a considerar es garantizar, allí donde sea posible y a no ser que se quiera incentivar el colectivo infrarepresentado, una presencia lo más equilibrada posible de la producción científica y docente de profesoras y profesores. Eso pasa por equilibrar las bibliografías básicas, como los manuales y dossier de lecturas, como las bibliografías específicas, etc.

Conclusiones

Forma parte de nuestros principios éticos, morales y políticos, contribuir a la reducción lo más intensa posible de las prácticas sexistas, dentro del alcance de nuestras posibilidades, individuales y colectivas. Y eso porque la desigualdad por razón de género provoca sufrimiento evitable, porque es ineficiente y despilfarra recursos, y porque, en última instancia, no somos prisioneras y prisioneros de ninguna naturaleza que hace inevitable el sexismo sino que somos seres morales. Firme partidarias de que determinados cambios hay que implementarlos desde el entorno más inmediato, el contexto de este congreso constituye una oportunidad excelente para materializar en una propuesta concreta qué significa una docencia universitaria que quiere contribuir a la reducción del sexismo. Como un efecto no buscado, nos ha resultado extraordinariamente útil y facilitador poder concretar la introducción de la perspectiva de género según la lógica de las competencias. En este caso hemos logrado una sinergia entre la reflexividad que implica la organización de las asignaturas en términos de competencias y la reflexividad que implica la perspectiva de género sobre la docencia universitaria. Ambas formas de reflexividad permiten organizar la docencia de tal modo que las actividades formativas y su evaluación están estrechamente articuladas con las competencias, desde una perspectiva de género. Para facilitar esta tarea hemos introducido una nueva competencia, común a casi todas las demás, que denominamos “Competencia en perspectiva de género”, que introduce indicadores de género tanto en las competencias cognitivas como en las de habilidades o en las personales. El objetivo es que el alumnado adquiera las competencias establecidas en las asignaturas de un grado dado sin que se contribuya a la desigualdad de género, con una perspectiva crítica sobre los prejuicios, modelos de comportamiento, creencias y prácticas sexistas, aprendiendo conocimientos, habilidades y principios éticos y morales no sexistas.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P. 2000. *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- . 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- . 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BADIA, A. I MONEREO, C. 2004. *Instruments de regulació i d'avaluació estratègica dels aprenentatges dels alumnes. Materials dels tallers per a professorat de la UAB*. Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BEARD, R. 1974. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BENEDITO, V. 1987. *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BENEJAM, P. 1998 (coord.). *Guía didáctica per treballar els mapes de Menorca*. Mallorca: Fundació Aula.
- BENEJAM, P. y QUINQUER, D. 1998. “La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques”. En: J. Jorba, I. Gómez y A. Prats (eds.) *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 234-240.
- BENITO, A. y CRUZ, A. 2005. *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. 2006. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- BRICALL, J.M. 2000. *Universidad 2 mil*. Madrid: CRUE.
- BOLTANSKI, L. 2000. *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

- CARRASQUER, P. ET ALTRI. 2007. *Aprentatge cooperatiu en Ciències Socials*. Bellaterra: IDES – UAB.
- CONTRERAS DOMINGO, J. 1990. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CRUZ, M.A. DE LA. 2003. Elaboración de un proyecto docente. Materials dels tallers per a professorat de la UAB. Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CRUZ TOMÉ, M.A. 1994. “Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 78, pp. 11-34.
- 1993. “La formación inicial para la docencia universitaria”. *Tarbiya*, 14, pp. 65-88.
- 1981. *Didáctica de la lección magistral*. Madrid: INCIE.
- DOMINGO, J. 2005. “L’aprenentatge cooperatiu. Una eina al servei d’una altra manera de fer docència” [<http://giac.upc.es>]
- DUNKIN, M.J. y PRECIANS, R.P. 1992. “Award-winning University Teachers’ Concepts of Teaching”. *Higher Education*, 24, pp. 483-502.
- ELTON, L. 1987. *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London: Kogan Page.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. 1994. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FABRA, M.L., 2007. *Guia de bones pràctiques des d’un perspectiva de gènere*. Material docent del curs *La introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Banc de recursos docents de l’Observatori per a la Igualtat de la UAB. Consultat el 28 de desembre de 2008, al web: <http://observatori-diagnostics.uab.es/Recursos/Banc.asp>
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARÍN, L. 1987. *Didáctica y tecnología de la educación*. Madrid: Anaya.
- FERRER, V. 1994. *La metodología didáctica a l’ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FRABRONI, F. 2002. *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- GOOD, T. y BROPHY, J. 2000. *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGrawHill.
- IZQUIERDO, M.J. (dir.), 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: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- . 2007 “Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad”. Emakunde, Congreso SARE 2007. Donostia, 5 de noviembre de 2007.
- . 2004 “El cuidado de los individuos y de los grupos: ¿quién cuida a quién?” *Intercambios. Papeles de psicoanálisis*, 10.
- . 2003 “Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado”. Congreso: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado. Donosti: Emakunde.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE M.P. y OTERO GUTIÉRREZ L. 1990. “La ciencia como construcción social”. *Cuadernos de Pedagogía*, 180.
- JORBA, J. Y CASELLAS, E. 1997 (ed.). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Madrid: Síntesis.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. 1996. *El desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas en la enseñanza científica*. Seminari de desenvolupament curricular de l’ICE-UABBarcelona.
- . 1994. *Enseñar, aprender y evaluar un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- LÁZARO, L. M. 1993. *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. València: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- MALLART, J. 2000. "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje", *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 417-438.
- NOVAK, J.D. 2001. "Tratamiento de los errores conceptuales". Conferencia pronunciada en la Universidad Pública de Navarra. *Jornada sobre innovación educativa*. Pamplona.
- . 1990. "Concept Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive Tools for Science and Mathematics Education". *Instructional Science*, 19, pp. 29-52.
- . 1979. "Applying Psychology and Philosophy to the Improvement of Laboratory Teaching". *The American Biology Teacher*, 41(8), pp. 466-474.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, B. 1988. *Aprendiendo a Aprender*. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- NOVAK, J.D. y RICHARD I. 1995. "Meaningful Learning as the Foundation for Constructivist Epistemology". En: F. FINLEY, D. ALLCHIN, D. RHEES, & S. FIFIELD (eds.), *Proceedings of the Third International History, Philosophy and Science Teaching Conference*, Vol. 2, pp. 873-896.
- PÉREZ, R. y GALLEGO-BADILLO, R. 1995. *Corrientes Constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de la Transformación intelectual*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Presencia.
- PORTA, J.L. y LLADOSA, M. (coords.) 1998. *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- RAMSDEN, P. 1992. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord.) 2005. *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- . 2003. "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". *Revista de Educación*, 331, pp. 67-69.
- RUÉ, J. 2007. *Enseñar en la universidad. El reto del modelo Europeo en el diseño de titulaciones*. Nancea, Madrid.
- RUÉ, J. 1991. *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- VYGOTSKI, L.S. 1991. "Pensamiento y lenguaje". En: *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor.
- WOOLFOLK, A.E. 1999. *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. 2006. *Primer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bienni 2006-2007*. Barcelona: UAB.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. 2008. *Segon pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. 2008-2012*. Barcelona: UAB.
- ZABALA, A. 1993. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

OTRAS FUENTES

Banc de recursos docents de l'Observatori per a la Igualtat de la UAB:

<http://observatori-diagnostics.uab.es/Recursos/Banc.asp>

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- 1) La existencia de un marcado sesgo de género en la docencia universitaria.
- 2) El silenciamiento de los saberes feministas en todos los campos del conocimiento.
- 3) La necesidad de:

- a) Contribuir a romper con los prejuicios sexistas del profesorado y del alumnado desde la propia practica docente.
- b) Revisar críticamente la práctica docente desde una perspectiva de género.
- c) Organizar y aplicar una docencia sin sesgo de género que contribuya a reducir el sexismo en nuestras universidades.