



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y DE SOCIOLOGIA

MÁSTER OFICIAL EN POLÍTICA SOCIAL, TRABAJO Y BIENESTAR

CURSO 2019-2020

**La transversalidad de género en la formación inicial
de los docentes de secundaria.**

Una propuesta para las universidades catalanas.

AUTORA: Seddighe Kermanshahi Garcia

TUTORA: Sheila González Motos

EVALUADORA METODOLÓGICA: Dafne Muntanyola Saura/Oriol Barranco

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

31, de agosto de 2020

RESUMEN

Este proyecto de intervención trata sobre la incorporación de la transversalidad de género o *gender mainstreaming* en la formación inicial de los docentes de secundaria. El estudio responde a los principales retos que surgen de la falta de formación docente en perspectiva de género, como la reproducción de la cultura androcéntrica en las aulas de ESO que, a su vez, refuerza actitudes sexistas y estereotipadas entre los jóvenes. Este proyecto parte de un análisis de necesidades, para el que se han aplicado aproximaciones cuantitativas y cualitativas. El proyecto combina la incorporación del *gender mainstreaming* en el currículum del máster y la introducción de sesiones formativas y de sensibilización basadas en la estrategia de intervención de la *reflexión crítica* para los docentes. El objetivo final es proporcionar herramientas transversales a los docentes para eliminar la transmisión de la cultura androcéntrica en las aulas.

Palabras claves: *Gender mainstreaming*, cultura androcéntrica, sexismo, formación inicial docente, jóvenes, coeducación.

RESUM

Aquest projecte d'intervenció tracta sobre la incorporació de la transversalitat de gènere o *gender mainstreaming* a la formació inicial dels docents de secundària. L'estudi respon als principals reptes que sorgeixen de la manca de formació docent en perspectiva de gènere, com la reproducció de la cultura androcèntrica a les aules d'ESO que a la vegada, reforça actituds sexistes i estereotipades dels joves. Aquest projecte parteix d'una anàlisi de necessitats, per al que s'han aplicat aproximacions quantitatives i qualitatives. El projecte combina la incorporació del *gender mainstreaming* al currículum del màster i la introducció de sessions formatives i de sensibilització basades en l'estratègia d'intervenció de la reflexió crítica per als docents. L'objectiu final és proporcionar eines transversals als docents per eliminar la transmissió de la cultura androcèntrica a les aules.

Paraules clau: *Gender mainstreaming*, cultura androcèntrica, sexisme, formació inicial docent, joves, coeducació.

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

1. INTRODUCCIÓN:	6
1.1 Justificación y objetivos de la intervención	7
2.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:	8
2.1 Desigualdad de género cómo concepto poliédrico:	8
2.2 Sexismo, género y estereotipos en la juventud	9
2.3 La escuela mixta y sus limitaciones: ¿Reproductora de desigualdades?	11
2.4 Los docentes como vehículos de socialización: La formación inicial a examen.	13
2.5 La coeducación y la transversalidad de género como antídotos	15
3. METODOLOGÍA:	16
3.1 Análisis cuantitativo	17
3.2 Análisis cualitativo	17
4. ANÁLISIS DE NECESIDADES	18
4.1 El sexismo en datos	18
4.2 Las percepciones del profesorado	21
4.2.1. La Percepción de la importancia de la educación y la formación en igualdad de género.	21
4.2.2 Percepción de sexismo y de cultura androcéntrica en el centro.	23
4.3 Respuestas existentes:	24
4.3.1 Desde el máster de secundaria:	24
4.3.2 Desde los centros de secundaria:	25
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y SU TEORÍA DEL CAMBIO	26
5.1 La Propuesta:	27
5.1.1 Beneficiarios:	28
5.1.2. Implementación del programa:	28
5.1.3. Recursos (INPUTS)	30
5.1.4. Productos (OUTPUTS)	31
5. 1. 5. Impactos (OUTCOMES)	31
5.2 Objetivos de la propuesta:	32
5.3 Evaluación del programa	32
6. CONCLUSIONES	34
7.BIBLIOGRAFÍA	35
8. ANEXOS	40

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Nivel de sexismo por sexo de la persona entrevistada.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 2. Nivel de sexismo por rango de edad.....</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 3 Nivel de sexismo por estudios de la persona entrevistada</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 4 Número de inscripciones, certificados y finalizaciones en cursos de formación permanente del profesorado con temática coeducativa, desagregado por sexo, 2016.....</i>	<i>45</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Proceso de inclusión del gender mainstreaming en el currículum del máster y sesiones de formación continua.</i>	<i>29</i>
<i>Figura 2. Gasto en euros en la Formación del profesorado en Cataluña. (1992-2018).</i>	<i>46</i>

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1. Guión entrevistas coordinadores/as y profesorado del máster de secundaria:</i>	<i>40</i>
<i>Anexo 2. Guión entrevistas docentes de secundaria en ejercicio:.....</i>	<i>40</i>
<i>Anexo 3. Análisis de políticas y programas existentes en materia de formación del profesorado de secundaria.</i>	<i>42</i>
<i>Anexo 4. Diseño de la variable “nivel de sexismo”.</i>	<i>47</i>
<i>Anexo 5. Modelo de cesión de entrevistas.</i>	<i>48</i>

1. INTRODUCCIÓN:

La desigualdad de género y la violencia de género hacia las mujeres son dos lacras que a día de hoy se tratan de erradicar en la gran mayoría de países occidentales, pero que continúan existiendo alrededor del mundo, también en los países democráticos de forma latente.

Desde la academia, se ha puesto de relieve la importancia que tiene la educación y por tanto el sistema educativo en la concienciación y eliminación de las desigualdades sociales, en este caso las de género. Las escuelas, como agentes socializadores y los y las profesoras como brazos ejecutores tienen un papel clave en este menester. Sin embargo, existen evidencias de que nuestros jóvenes y adolescentes tienen interiorizadas unas pautas de género, estereotipos y actitudes sexistas muy marcadas de manera más o menos inconsciente. Este hecho repercute directamente en la dificultad de eliminar las desigualdades por razón de género en la sociedad y pone el foco de atención en la enseñanza, demostrándose, asimismo, actitudes sexistas entre el profesorado, especialmente en la Enseñanza Obligatoria de Secundaria, hecho que nos sugiere que la escuela mixta sigue reproduciendo desigualdades de género y sexismo.

Este trabajo parte de la importancia de introducir de manera transversal la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de secundaria, así como de hacerlo consciente de sus propias prácticas para reducir las actitudes sexistas en las aulas. En primer lugar, se justifica el interés de la intervención. Seguidamente, se realiza una revisión de la literatura sobre desigualdad de género y educación. En tercer lugar, se explica la metodología que ha sido empleada en la elaboración del análisis de necesidades. Asimismo, se muestra el análisis de necesidades y el diseño de la intervención con sus propuestas, objetivos, teoría del cambio, evaluación. Finalmente se han elaborado unas conclusiones, que recogen los principales resultados del proyecto, los retos pendientes y futuras líneas para la investigación e intervención social.

1.1 Justificación y objetivos de la intervención

A día de hoy, existe escasa estadística y datos sobre comportamientos y actitudes sexistas en adolescentes, jóvenes, así como, en referencia a las actitudes del profesorado y futuro profesorado, hecho que da que pensar. Sin embargo, los investigadores sociales, desde la sociología, la pedagogía y la educación han llevado a cabo pequeñas investigaciones empíricas en distintos territorios del Estado español, que demuestran actitudes estereotipadas y sexistas en adolescentes, jóvenes, docentes y futuros docentes de secundaria (Amurrio, *et al.* 2012; Azorín, 2015; Colás y Villaciervos, 2007; García, *et al.* 2010; Rojas y Moreno, 2016).

Además, existe literatura académica sobre mecanismos explícitos e implícitos que perpetúan el sexismo en escuelas e institutos. Asimismo, se ha demostrado la poca o ninguna formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en perspectiva de género, hecho que reproduce valores androcéntricos en las aulas y que genera un impacto negativo en los jóvenes, quienes adquieren valores sexistas. Los docentes formados en perspectiva de género, son básicos para combatir la discriminación de género y arraigar valores feministas en la sociedad. La realidad es que, la gran mayoría de universidades de formación del profesorado de secundaria no contemplan una mirada feminista en el currículum que se estudia (Anguita y Torrego, 2008; Amurrio *et al.* 2012; Carretero, Perez de Lara y Arnaus, 1998; Posa, 1978; Subirats y Brullet, 1988; Moreno, 2000).

Así pues, el problema que motiva dicha intervención es la poca o ninguna formación en perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de secundaria en Cataluña. La razón de ser de la intervención se sustenta sobre la hipótesis por la cual una mejora de la formación docente en perspectiva de género nos conducirá a mitigar la reproducción de sexismo en las aulas y, por tanto, a inculcar valores de igualdad en los jóvenes.

Por tanto, el objetivo principal de la intervención es mejorar la formación inicial docente con la introducción, de manera transversal, de la perspectiva de género en el currículum y planes de estudio del máster de formación del profesorado de secundaria, tanto a nivel de contenido como a nivel metodológico. Asimismo, se trata de formar al profesorado que imparte el máster de formación docente de secundaria en la misma línea, puesto que ellos como formadores requieren de conocimientos sobre como implementar estas medidas.

2.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

La legislación española en materia de igualdad de género ha ido avanzando desde los años 80 hasta la actualidad, sin embargo, la discriminación hacia la mujer y las desigualdades entre mujeres y hombres no han cesado (Azorín, 2015), eso pone el foco de atención en la educación como agente socializador que trata de corregir las desigualdades sociales y en el profesorado como brazo ejecutor.

Como decía, son diversas las investigaciones y metodologías que han demostrado que la escuela mixta sigue reproduciendo sexismo (Arnot, 2002; Bonal, 2014; Brullet, 1998; Carretero y Nolasco, 2017; Moreno, 2000; Subirats 1994;) mediante el currículum escolar (explícito u oculto) y la interacción que se da en el aula entre alumnado y profesorado que perpetúa las relaciones de poder entre géneros (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018). Otras, han corroborado sexismo en docentes de secundaria, futuros docente y en adolescentes (Anguita y Torrego, 2008). La respuesta común que ha surgido desde hace algunos años para hacer frente a estos retos ha sido la coeducación, (Subirats, 1994) como se verá en adelante. Para ello, es necesario llevar a cabo estrategias que capaciten a los y las docentes en coeducación.

Los siguientes apartados se orientan a entender, la desigualdad de género como concepto poliédrico; el sexismo y de qué manera influye en los jóvenes, la escuela mixta y de qué manera reproduce desigualdades, qué implicación tiene el profesorado en todo ello y cómo la coeducación puede lograr aliviar dicha situación ahondando y transformando el conocimiento que adquieren jóvenes y docentes.

2.1 Desigualdad de género cómo concepto poliédrico:

A pesar de que la igualdad entre mujeres y hombres es un derecho fundamental, universal y regulado jurídicamente, las desigualdades por razón de género se mantienen y son cada vez más palpables. Sin ir más lejos, una de las evidencias e indicador más relevante es la violencia y los asesinatos ejercidos hacia las mujeres por parte de los hombres (Azorín, 2015). No obstante, no es el único indicador, puesto que la desigualdad de género es un concepto poliédrico que se encuentra enraizado en todos y cada uno de los rincones de nuestras sociedades, no se trata de una desigualdad natural, sino que es una desigualdad social y política (Pérez y Romo, 2012). En

palabras de Maqueira “El género ejerce de principio estructurador de las sociedades humanas, convirtiendo esas diferencias en relaciones de desigualdad” (Maqueira, 2006, citado por Pérez y Romo, 2012: 26).

Por tanto, las desigualdades por razón de género las encontramos en todas y cada una de las relaciones sociales y humanas, para identificarlas algunos organismos internacionales, (Banco Mundial, CEPAL, CIDA, Commonwealth Secretariat, El Instituto Europeo de la Igualdad de Género, ONUMujeres, etc.), trabajan construyendo índices e indicadores de género, en los cuales podemos observar la desigualdad de género a escala mundial. Estos nos ayudan a crear un diagnóstico previo para poder más tarde intervenir (García, del Rio y Marcos, 2015). En el caso del Estado Español, el Instituto de la Mujer, en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística, (INE), ofrecen algunos datos sobre los indicadores más relevantes que permiten ver la desigual situación de hombres y mujeres en España¹.

Darse cuenta de estas desigualdades a veces no es tan sencillo, aquí es donde deben intervenir los agentes socializadores y muy especialmente la escuela, tratando de sensibilizar a la sociedad sobre estas desigualdades. Los principales esfuerzos para lograr una cultura de la igualdad deben darse desde la escuela, educando a niñas y niños en valores igualitarios y democráticos (Azorín, 2015).

2.2 Sexismo, género y estereotipos en la juventud

“No cabe duda que la construcción que socialmente es más asumida en relación al género está impregnada de aspectos educativos y que la ambivalencia sexista está enraizada en las propias creencias culturales que, a nivel sistémico, sirven para dar validez a las relaciones y roles de género convencionales”

(Rojas y Moreno, 2016: 32).

A nivel nacional existen investigaciones y estudios llevados a cabo que demuestran la existencia de actitudes sexistas y estereotipadas de los roles de género en los más jóvenes de nuestra sociedad y que ponen de relieve cómo son transmitidos los roles de género de manera consciente e inconsciente por los principales agentes socializadores y cómo los jóvenes especialmente y más aún los varones, los comparten y los interiorizan legitimándose de este modo la desigualdad y la

¹Disponible en : <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/MujeresHombresEspana/MujeresHombresEspana.htm>

violencia de género hacia las mujeres. (Amurrio, *et al.* 2012; Azorín, 2015; Colás y Villaciervos, 2007; García, *et al.* 2010; Rojas y Moreno, 2016).

Pero, ¿Qué entendemos por sexo, sexismo, estereotipos y género? ¿Y mediante qué mecanismos se heredan o se perpetúan dichos elementos? El sexo introduce el punto de vista biológico que distingue a mujeres y hombres con relación a sus órganos genitales y su función reproductora, (Subirats, 1994). Estas diferencias biológicas no implican por sí mismas diferencias en ideas, creencias, valores, aptitudes o capacidades entre los individuos, sino que es el género como construcción social o representación cultural, el que estructura y organiza la realidad social dividiendo entre aquello considerado masculino y aquello que se considera femenino y lo hace a través de los estereotipos que constituyen la base de la construcción de la identidad de género (Colás y Villaciervos, 2007). Estos últimos son transmitidos socialmente, olvidando que son construcciones sociales por ello acaban naturalizándose y asumiéndose como verdades, muchas veces incuestionables, (Amurrio, *et al.* 2012). En este sentido, la masculinidad tal y como la describen Colás y Villaciervos (2007), implica fortaleza, conocimiento, poder, habilidad, competencia, agresividad y especialmente rechazo de la cultura que envuelve la feminidad, vista como la dulzura, la belleza, el amor natural, lo sentimental, los cuidados, la maternidad, etc.

La importancia que adquiere en este plano el sexismo, entendido como una actitud de prejuicio hacia las mujeres, se engloba en un conjunto de creencias sobre los roles de género entre ambos sexos configurándose como un elemento que mantiene las desigualdades entre sexos y por ende la discriminación por razones de género propagando una cultura que incide en cómo deben relacionarse hombres y mujeres en sociedad y entre ellos mismos. De este modo, se generan unas expectativas de comportamiento y todo lo que escape a estos imperativos sociales es mal visto y sancionado (Carretero y Nolasco, 2017; Rojas y Moreno; 2016; Subirats, 1994).

Los siguientes estudios (Amurrio, *et al.* 2012; Azorín, 2015; Colás y Villaciervos, 2007; García, *et al.* 2010; Rojas y Moreno, 2016), han demostrado las actitudes estereotipadas y sexistas de adolescentes y jóvenes en nuestro país. De ellas se extraen afirmaciones tales como que existen niveles de sexismo elevados entre los adolescentes y jóvenes, especialmente en lo referido a aspectos socioculturales y relacionales (Azorín, 2015). Se sustrae también que los varones encuestados son más sexistas y tienen más enraizados los estereotipos de género. Por su parte, Colás y Villaciervos (2007), detectan porcentajes altos de interiorización de los estereotipos de género por los adolescentes en seis dimensiones: corporal, comportamiento social, competencias

y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social, siendo más marcados en ellos que en ellas. Amurrio, et al (2012), identifican relaciones afectivas y sexuales muy marcadas por los estereotipos. García et al (2010), demuestran que existe cierta sensibilización hacia la igualdad por parte de ambos sexos, sin embargo, más en lo referido a aspectos profesionales y sociales de la mujer y no tanto a nivel sociocultural y relacional. Asimismo, Rojas y Moreno (2016), reflejan el grado de asunción de estereotipos de género en los planos socioculturales y relacionales, haciendo referencia a dos tipos de sexismo, el hostil y el benévolo, en el que hombres comparten más actitudes hostiles y mujeres más actitudes benévolas. De hecho, este último tipo de sexismo es más difícil de detectar y es el que está más presente entre los jóvenes.²

2.3 La escuela mixta y sus limitaciones: ¿Reproductora de desigualdades?

Encara que el gènere ha estat parcialment adquirit en el moment d'entrar a l'escola, la relació escolar pot reforçar la seva construcció, modificar-la o fins i tot facilitar la seva reconstrucció (Brullet, 1988: 122).

Es sabido el papel fundamental que tiene la educación para acabar con las desigualdades sociales y crear sociedades más justas y equitativas. La educación pública en este sentido, debe ejercer de poder liberador en las personas y formular un efecto igualador entre ellas (UNESCO, 2018). Sin embargo, no en todos los países existe una educación pública y de calidad para mujeres y hombres y no siempre la educación es sinónimo de igualdad “una educación de calidad tiene el poder de cuestionar comportamientos sociales tradicionales y de garantizar que las niñas y los niños sean conscientes de que son iguales” (Oxfam, 2019:6). Por tanto, la calidad educativa exige deconstruir los roles de género que impiden lograr la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. No obstante, en ocasiones y más comúnmente en occidente se ha confundido escuela mixta con coeducación. La escuela mixta, entendida como la educación conjunta de niñas y niños, ha supuesto un avance para la igualdad entre hombres y mujeres, pero no ha sido ni es suficiente (Subirats, 1994). Las investigaciones sugieren que dicha igualdad se reduce a la formalidad, siendo poco efectiva en la práctica poniendo de manifiesto que las escuelas mixtas siguen reproduciendo desigualdad de

² Según la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996,1999, citado por Carretero y Nolasco, 2017), hay dos tipos de sexismo que coexisten entre sí. Uno es el llamado sexismo hostil o tradicional, aquel más visible, que hace una valoración subjetiva negativa de cómo debe ser una “buena mujer”. Por otro lado, encontramos un sexismo benévolo, no tan visible, más sutil, en el que se refuerza de manera positiva la inferioridad de la mujer. (Carretero y Nolasco, 2017; Rojas y Moreno, 2016).

género y sexismo (Anguita y Torrego, 2008; Amurrio *et al.* 2012; Carretero, Perez de Lara y Arnaus, 1998; Posa, 1978; Subirats y Brullet, 1988; Moreno, 2000).

Asimismo, desde la sociología de la educación existen diversas aportaciones que refuerzan las teorías de la reproducción en la escuela, de cómo el sistema educativo no es un espacio neutro como debería y cómo contribuye a reforzar las desigualdades sociales y las estructuras de las relaciones de poder ya sea mediante la transmisión cultural del lenguaje y los códigos³ (Bernstein, citado en Ávila 2005) o mediante la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica⁴ (Bordieu y Passeron, 1995). En esta misma línea, Madeleine Arnot (2002), nos introduce la importancia de los códigos de género en este proceso socializador de reproducción cultural y estructural incidiendo en la importancia que tienen en la definición y separación entre lo masculino y lo femenino.

Por tanto, nos encontramos ante dos tipos de hechos: Por un lado, el avance que ha supuesto el acceso de las mujeres a la educación. Por otro lado, las limitaciones de la escuela mixta como agente socializador que continúa reproduciendo sexismo, estereotipos y pautas de comportamiento, de esta manera podemos explicar cómo las desigualdades por razón de género siguen produciéndose en la vida adulta de las mujeres (Anguita y Torrego 2008; Guerrero, Provoste y Valdés, 2006).

Llegados a este punto podemos entender que la escuela mixta (y , aunque han sido objeto de menor investigación, también en aquellas escuelas que segregan por sexo) reproduce desigualdades de género y sexismo a través ciertos mecanismos de socialización que transmiten de forma explícita u oculta ciertos conocimientos y valores que repercuten en las desigualdades por razón de género y esto es así en gran medida porque el sistema escolar es una de las muchas instituciones construidas desde un modelo hegemónico masculino (Moreno, 2000). Tanto es así que, en los procesos de interacción dentro del aula, como explica Brullet (1988), hay que tener muy en cuenta el currículum escolar. Este queda dividido entre el currículum explícito (aquello observable que

³ Basil Bernstein, como explica (Ávila, 2005), cree que cada clase social tiene unos códigos lingüísticos, hecho importante ya que el lenguaje determina como construimos la realidad, y estos códigos difieren entre las clases sociales. La escuela en este sentido recoge los códigos de la clase alta favoreciéndola y legitimando la reproducción social.

⁴ Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron aluden en su obra la reproducción (1995), de un lado, a la arbitrariedad cultural, entendida cómo la imposición en la escuela de los saberes propios de la cultura dominante. Por otro lado, a la violencia simbólica ejercida a través de la autoridad pedagógica que se usa para inculcar esos saberes o valores, controlando la manera en que se aprende y se piensa.

diferencia niños y niñas como podría ser: material escolar, libros de texto, etc.) y aquel que es más sutil, estaríamos hablando del currículum oculto (aquel que no es visible, que forma parte del sistema de creencias y de la cultura hegemónica androcéntrica que reproduce estereotipos, sexismo y desigualdades), (Moreno, 2000; Subirats, 1994; Subirats 2014;). Asimismo, se destacan otros mecanismos como el uso del genérico masculino en el lenguaje, hecho que invisibiliza a la mujer y también la distribución estereotipada por ramas y niveles de los y las docentes, así como el patio del colegio y sus espacios centrales dominados por niños (Anguita y Torrego, 2008; Bonal 2014; Subirats y Brullet, 1988).

No obstante, todos estos procesos de interacción que se dan en las aulas, este currículum explícito e implícito (oculto), depende en gran medida del profesorado como agente socializador, puesto que todo este sistema oculto de creencias que aprenden nuestros jóvenes es transmitido por ellos, por el material educativo que utilizan, por los valores que transmiten, por las metodologías empleadas, etc. (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018). Así pues, los y las docentes se convierten en los principales transmisores de la cultura androcéntrica en las escuelas y esto es así en gran parte porque como señalan Anguita y Torrego (2008), no han recibido formación específica en perspectiva de género.

2.4 Los docentes como vehículos de socialización: La formación inicial a examen.

“Son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización” (Moreno, 2000: 19).

En ocasiones, ellos y ellas no son conscientes de esta transmisión, de cómo tienen arraigados e interiorizados los estereotipos de género y de cómo los reproducen con sus alumnas y alumnos mediante el currículum oculto y explícito. De igual manera, que relatábamos el sexismo y los estereotipos interiorizados por los y las jóvenes, también existen investigaciones, algunas de ellas incluso muy recientes, que demuestran como la mayoría de docentes y futuros docentes tienen arraigados valores sexistas, no tienen ningún tipo de formación en materia de género y en ocasiones les resulta difícil detectar situaciones sutiles de desigualdad, de discriminación y de violencia en el aula. Además, se subraya que son ellos más sexistas que ellas, especialmente en cuanto a

sexismo hostil. (Aristizabal, *et al.* 2016; Brullet, 1988; Carretero y Nolasco, 2019; Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018; Provoste, Guerrero y Valdés 2006).

Los y las docentes juegan un papel fundamental en el cambio y en la consecución de la reducción de la desigualdad de género y la discriminación hacia las mujeres, por ello es estrictamente necesario que en su formación se incluya el enfoque feminista de manera transversal y sin duda alguna, la mejor manera de hacerlo es a través de la formación inicial (Provoste, Guerrero y Valdés 2006).

Ante estas nuevas realidades, observamos como la legislación ha tratado de incidir en la importancia de la formación inicial y continua del profesorado en materia de género, no obstante la ley no ha sido ni es suficiente y su efectividad ha sido muy limitada⁵ especialmente en lo que confiere a los profesores de educación secundaria, puesto que existe un entramado de actores detrás de la implementación de las leyes y el problema muchas veces es que estas no se llevan en su totalidad a la práctica (Anguita y Torrego, 2008). Además, en las investigaciones llevadas a cabo por Subirats y Brullet (1988) y Azorín (2015), se demuestra en cierta medida que las discriminaciones y el sexismo se hacen más notables en la adolescencia y que son menos palpables en la primaria. Esto nos sugiere que la formación inicial del profesorado de secundaria presenta ciertos déficits, que la norma no es suficiente y que en consecuencia docentes poco o nada formados conducen a impartir valores androcéntricos entre los y las jóvenes. De hecho, la estructura del máster de secundaria a nivel pedagógico se ha basado en un modelo puramente racional instrumental que deja de lado aspectos esenciales de la educación como son los relacionales y éticos (Jover, 2015), en otras palabras, se trata de una estructura rígida que no toma en consideración la importancia de la perspectiva sociocultural, relacional y personal que paralelamente según Azorín (2015), es en este plano en el que más se observan las actitudes sexistas de los adolescentes y como dice Prats (2019), la calidad escolar depende de la calidad de los docentes.

En definitiva, los docentes formados en coeducación son básicos para combatir la discriminación de género y arraigar valores feministas en la sociedad. La realidad es que, la gran mayoría de

⁵ Esto en gran medida se debe a la diversidad y complejidad del sistema educativo español puesto que son diversos los organismos que inciden en materia educativa, más aun, en la formación inicial del profesorado de secundaria entre los que incluimos Ministerio de educación, los gobiernos de las Comunidades Autónomas, entidades locales y finalmente las Universidades que son las que establecen los planes de estudios, siguiendo órdenes ministeriales.

universidades de formación del profesorado de secundaria no contemplan una mirada feminista en el currículum que se estudia. El profesorado es un agente transmisor de valores, es por este motivo, que los docentes no pueden desarrollar una pedagogía para la igualdad si no tienen perspectiva de género.

2.5 La coeducación y la transversalidad de género como antídotos

La coeducación parte de un marco conceptual que presenta la cultura en toda su globalidad, acepta las diferencias personales sin confundirlas con las diferencias de género y adecua los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado sin discriminaciones. Ello comporta cambios conceptuales y actitudinales profundos en el profesorado.
(Carretero, Perez de Lara y Arnaus, 1998: 191).

La coeducación debe ser el antídoto de las carencias de la escuela mixta, superar la escuela sexista requiere cuestionar su falsa apariencia igualitaria (Posa, 1978). La coeducación tiene como objetivo mitigar las desigualdades por razón de género existentes en las escuelas y acabar con el androcentrismo ahondando en una transformación del sistema de creencias, hasta la fecha patriarcal, para dar espacio a una pedagogía feminista en la que ambos sexos sean considerados por igual (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018, Subirats, 1994). Por tanto, los cambios deben darse en el currículum escolar, en la interacción en las aulas, en la enseñanza- aprendizaje y para ello el papel del profesorado es crucial, en consecuencia, es necesario que el profesorado tome consciencia de sus prácticas sexistas y la mejor manera de lograrlo es mediante la introducción de la perspectiva de género en la formación inicial docente (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006). Asimismo, Anguita y Torrego (2008), destacan la necesidad de incluir la perspectiva de género como el “mainstreaming” en el diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas.

Se trata de poner en marcha planteamientos contrahegemónicos para lograr mayor igualdad y justicia social, de introducir la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de manera transversal tanto a nivel de contenido como a nivel metodológico, puesto que estas permiten la reflexión crítica y la toma de consciencia sobre las propias prácticas del profesorado y de los formadores en la reproducción de las relaciones de poder y de las desigualdades de género, tal y como se demuestra en un taller realizado por Mena *et al.* (2019). Por su parte Bolaños y Jiménez (2007), inciden también en la importancia de ser conscientes y sensibilizarse con las

prácticas pedagógicas androcéntricas e igualmente manifiestan la necesidad de transformación de las prácticas sexistas mediante la difusión de buenas prácticas. Asimismo, Ruiz y Alario (2010), proponen dicha concienciación o sensibilización a través de la historia del arte, como pedagogía para formar futuros docentes de manera que puedan ser detectadas situaciones de violencia histórica hacia las mujeres o de discriminación. Bonal (2014), nos recuerda que la sensibilización no es suficiente, sino que una vez se ha tomado consciencia no podemos pasar a intervenir de inmediato, sino que hace falta detectar minuciosamente las causas que generan dicha discriminación para poder actuar. De igual forma, no podemos pasar por alto la adquisición de competencias emocionales de los docentes durante su formación inicial, es necesario que desarrollen una dimensión afectiva y emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes bien formados contribuyen a la consecución de una educación de calidad y esta es una dimensión todavía pendiente en la formación inicial y en la estructura del máster (Jover, 2015; Molero, Ortega y Moreno, 2010).

Así pues, la introducción de la perspectiva de género, en la formación inicial de los profesores de secundaria se presenta como un proceso complejo de transformaciones, pero necesario para la mayor calidad educativa que con recursos y voluntad son posibles, pero para ello se requiere de un gran pacto educativo entre los distintos actores implicados en la esfera educativa.

3. METODOLOGÍA:

Los objetivos se han encaminado, en primer lugar, en ahondar sobre las carencias existentes en materia de formación docente y perspectiva de género, tanto a nivel de máster, como a nivel de centros de educación secundaria. En segundo lugar, en analizar los niveles de sexismo en la sociedad, con especial atención a las variables edad, sexo y nivel de estudios. La metodología empleada ha sido mixta, el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas han servido para enriquecer el diseño de la propuesta de intervención.

3.1 Análisis cuantitativo

La aproximación cuantitativa tiene como primer objetivo detectar actitudes sexistas⁶ en la población, especialmente por rangos de edad⁷, sexo y nivel de estudios, siendo estas nuestras variables independientes. Para ello se ha explotado la encuesta 3182 realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), sobre *percepción social de la violencia sexual*⁸ realizada en julio de 2017 para las edades comprendidas de los 16 años en adelante. El tamaño de la muestra es de 2500 participantes, sin embargo, la falta de respuesta en muchas de las preguntas sobre sexismo ha reducido a 1781 el número de casos válidos.

3.2 Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo, se han realizado un total de ocho entrevistas a dos tipos de actores, con el objetivo de conocer mejor sus percepciones en cuanto a la necesidad de incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial.

Por un lado, cuatro entrevistas a profesorado de la ESO del barcelonés, que se centraban en: Conocer su formación en perspectiva de género y su consciencia con la desigualdad de género, identificar su percepción sobre el nivel de sexismo y de cultura androcéntrica en las aulas, por último, en conocer el proyecto de centro y su implicación en la lucha contra la desigualdad de género. El perfil del profesorado entrevistado fue escogido en función de la edad, el sexo y el tipo de centro. Por una parte, la profesora 1 (centro público de nueva creación) y el profesor 1 (centro de máxima complejidad) que recientemente ejercen la docencia en la secundaria. Por otra parte, el profesor 2 (centro de secundaria de máxima complejidad) y la profesora 2 (centro público de perfil medio-alto) que cuentan con más de dos décadas de experiencia en la docencia.

Por otro lado, la realización de cuatro entrevistas en las que me he centrado en conocer percepciones respecto la importancia de la educación en materia de género y en averiguar qué se oferta respecto a la perspectiva de género en los planes de estudio del máster de secundaria entrevistando a coordinadores y formadores del máster de las cuatro universidades del barcelonés

⁶ Para ello, se ha creado una nueva variable titulada “nivel de sexismo” como se explica en adelante en el análisis de necesidades y de manera ampliada en el Anexo 4.

⁷ Para ello, se han seguido diferentes definiciones del CIS y de organismos internacionales sobre la ubicación de franjas de edad. Asimismo, se ha agrupado la edad con el programa SPSS IBM por cuartiles, para que su ajuste fuera más exacto en las siguientes categorías: jóvenes, adultos y mayores.

⁸ La elección de la encuesta se ha hecho teniendo en cuenta las variables que aparecen en ella, por ser las más adecuadas que he encontrado para la creación de la variable nivel de sexismo. Por lo general, existen pocos estudios y bases de datos sobre sexismo en la población, hecho que ha dificultado el análisis cuantitativo.

que recogen mayor volumen de alumnado y que aglutinan mayores especialidades de formación y que por motivos de confidencialidad las llamaremos Universidad 1, Universidad 2, Universidad 3 y Universidad 4. Del mismo modo, a sus coordinadores y coordinadoras los nombraremos como Coordinación 1, Coordinación 2, Coordinación 3 y Coordinación 4.

4. ANÁLISIS DE NECESIDADES

La ausencia de formación transversal en perspectiva de género en la formación inicial del profesorado reproduce una cultura androcéntrica en las aulas y, por tanto, muchos adolescentes adquieren o refuerzan estereotipos y roles de género que tenían previamente interiorizados por las familias y el entorno. Nuestro objetivo consiste en comprobar en qué medida esta problemática se da entre nuestros jóvenes, nuestros docentes y en la sociedad.

Por ello y con la intención de complementar el análisis aquí presente, se ha elaborado un pequeño diagnóstico del contexto y las experiencias previas en dicha materia, que podemos encontrar en los Anexos⁹, con el objeto de conocer que se había hecho con anterioridad. En este sentido, los resultados han sido esclarecedores, la legislación estatal, autonómica y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2019) hacen referencia a la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial, sin embargo, como se verá a continuación, no existe formación inicial con perspectiva de género. Asimismo, la mayoría de programas en materia coeducativa son voluntarios y en ningún caso son condición previa al ejercicio de la docencia. De hecho, son pocos los docentes que se inscriben en ellos y aún se reducen más aquellos que finalizan el curso (Tabla 4¹⁰). Por otro lado, la inversión y el gasto en la formación docente (Figura 2¹¹) fluctúa mucho según el color del gobierno y la crisis, gasto que debería ser inamovible según Prats, (2019).

4.1 El sexismo en datos

Los estudios realizados por Amurrio, *et al.* (2012); Azorín, (2015); Colas y Villaciervos (2007); García, *et al.* (2010); Rojas y Moreno (2016) sostienen la hipótesis de que varones y mujeres son

⁹ Ver Anexo 3, página 43

¹⁰ Ver Anexo 3, página 46

¹¹ Ver Anexo 3, página 47

sexistas, pero especialmente los hombres, que evidencian un sexismo más hostil que las mujeres y estas últimas presentan una forma de sexismo más benévola. Del mismo modo, en el caso de los jóvenes, estos también reflejan un tipo de sexismo sutil y más difícil de detectar, especialmente en aspectos relacionales (Carretero y Nolasco, 2017).

Los datos aquí mostrados coinciden en gran medida con estos estudios. Nuestra variable dependiente *nivel de sexismo*, ha sido creada a partir de dicotomizar, de acuerdo a los contenidos del marco teórico, una serie de variables de la encuesta explotada. Los niveles de sexismo en este sentido se refieren a la cantidad de respuestas dadas por los encuestados con contenido sexista, aquellos entrevistados que han proporcionado un número más elevado de respuestas sexistas obtienen el nivel “muy sexista” por contrario aquellos que menos respuestas sexistas han contestado obtienen el nivel “poco sexista”. Cuando cruzamos nuestra variable nivel de sexismo con sexo, comprobamos que los niveles de sexismo en la muestra son elevados para ambos sexos, sin embargo, los hombres tienden a sobresalir en aquellos niveles de sexismo más elevados (Tabla 1).

Tabla 1. Nivel de sexismo por sexo de la persona entrevistada

Nivel de Sexismo	Poco sexista	Recuento	Sexo de la persona entrevistada		Total
			Hombre	Mujer	
			252	388	640
		% dentro de Sexo de la persona entrevistada	30.3%	40.9%	35.9%
	Algo sexista	Recuento	218	275	493
		% dentro de Sexo de la persona entrevistada	26.2%	29.0%	27.7%
	Bastante sexista	Recuento	185	157	342
		% dentro de Sexo de la persona entrevistada	22.2%	16.6%	19.2%
	Muy sexista	Recuento	178	128	306
		% dentro de Sexo de la persona entrevistada	21.4%	13.5%	17.2%
Total		Recuento	833	948	1781
		% dentro de Sexo de la persona entrevistada	100.0%	100.0%	100.0%

Asimismo, el nivel de sexismo por rango de edad, (Tabla 2) nos confirma, como mencionaba anteriormente, la hipótesis sostenida en la fundamentación teórica, sobre el sexismo en la juventud y su dificultad para detectarlo. Si nos fijamos en las categorías extremas “poco” y “muy” sexistas las diferencias por edad son claras, los mayores son en un 17,2% “poco sexistas” y en un 35,1% son “muy sexistas”. Por contrario, un 43% de los jóvenes de la muestra son “poco sexistas” mientras que tan solo el 9,7% responde a la categoría “muy sexistas”. Por tanto, los jóvenes son

menos sexistas en las categorías más elevadas, pero no dejan de tener un porcentaje de nivel de sexismo elevado en las categorías más bajas, es decir, un nivel de sexismo más sutil y menos visible.

Tabla 2. Nivel de sexismo por rango de edad

Nivel de Sexismo			grupo de edad			Total
			Jóvenes	Adultos	Mayores	
Poco sexista	Recuento		155	419	66	640
	% dentro de grupo de edad		43.1%	39.9%	17.8%	35.9%
Algo sexista	Recuento		105	301	87	493
	% dentro de grupo de edad		29.2%	28.6%	23.5%	27.7%
Bastante sexista	Recuento		65	190	87	342
	% dentro de grupo de edad		18.1%	18.1%	23.5%	19.2%
Muy sexista	Recuento		35	141	130	306
	% dentro de grupo de edad		9.7%	13.4%	35.1%	17.2%
Total	Recuento		360	1051	370	1781
	% dentro de grupo de edad		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Cuando observamos el porcentaje de nivel de sexismo, cruzado con el nivel de estudios alcanzado por la persona entrevistada los datos de nuevo son esclarecedores, a mayor nivel de estudios menos sexismo (Tabla 3). Entre aquellos que no tienen estudios o tienen estudios básicos el porcentaje “muy sexista” es de un 23,5%, un porcentaje elevado si lo comparamos con el de aquellos que tienen estudios superiores, para quienes el nivel “muy sexista” disminuye considerablemente hasta un 5,9%.

Tabla 3 Nivel de sexismo por estudios de la persona entrevistada

Nivel de Sexismo			Sin estudios u obligatorios	FP o Bachillerato	Superiores	Total
Poco sexista	Recuento		284	96	260	640
	% dentro de estudiosR		26.9%	36.2%	56.4%	36.0%
Algo sexista	Recuento		284	93	116	493
	% dentro de estudiosR		26.9%	35.1%	25.2%	27.7%
Bastante sexista	Recuento		238	46	58	342
	% dentro de estudiosR		22.6%	17.4%	12.6%	19.2%
Muy sexista	Recuento		248	30	27	305
	% dentro de estudiosR		23.5%	11.3%	5.9%	17.1%
Total	Recuento		1054	265	461	1780
	% dentro de estudiosR		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

4.2 Las percepciones del profesorado

4.2.1. La Percepción de la importancia de la educación y la formación en igualdad de género.

Desde la formación inicial, existe unanimidad en la percepción de los formadores y coordinadores del máster de secundaria respecto la creciente importancia y lugar de la educación en la eliminación de las desigualdades por razón de género y así nos lo han hecho saber los cuatro coordinadores y coordinadoras entrevistadas de las Universidades 1, 2, 3 y 4, aunque también inciden en que no es el único espacio y que influyen otros contextos “es el espacio que tenemos que se puede favorecer más la igualdad y luchar más contra las desigualdades especialmente la educación pública [...] pero obviamente es un espacio dentro de la educación de las personas [...] (Coordinación 1).

No obstante, son conscientes de la necesidad de tomar consciencia y de la importancia de introducir la transversalidad de género, ya que “hay que pensar que la actuación docente no es neutra” (Coordinación 2). De hecho, es uno de los argumentos más repetidos, especialmente porque sus percepciones coinciden en que existe cierta disparidad entre el profesorado sobre la importancia de la acción educativa en la eliminación de las desigualdades de género, así como existen profesores muy conscientes hay otros que no perciben desigualdad de género o no son tan conscientes. Dichas percepciones están muy estereotipadas por ramas educativas: “El profesorado del máster de secundaria es muy diverso hay gente concienciada y gente que nada y además rechaza [...]el profesorado universitario, es más reacio especialmente el ambiente que conozco que es de biología [...] algunos profesores hacían comentarios malsonantes hacia las mujeres” (Coordinación 1).

De aquí, se desprende la importancia que cobra la concienciación del profesorado y su formación, pero, además de tener conciencia y sensibilidad con el tema, es importante saber cómo introducirlo en las aulas “como no tengo modelos que me ofrezcan posibilidades de cómo hacer mis unidades didácticas de otra forma diferente pues lo sigo haciendo igual y como mucho hago intervenir algo distinto y digo ya he hecho un tema sobre coeducación y ale” (Coordinación 3).

Otro punto a destacar es el factor generacional. Por un lado, la edad justifica la falta de sensibilidad del profesorado respecto a la consciencia de desigualdad de género o puesta en práctica de mecanismos para mitigarla: “nuestra manera de enseñar viene condicionada por la generación, no

solo a nivel docente en cualquier ámbito” (Coordinación 4). Por otro lado, nos revela que las generaciones más jóvenes son más conscientes de la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial: “[...]pero el mismo alumnado nos ha hecho cambiar nuestro discurso y nuestra forma de entender la desigualdad de género, de hecho, un curso que tuvimos decidió hablar en femenino, cosa que a mí me chocaba” (Coordinación 1). Sin embargo, dicha consciencia entre los jóvenes depende mucho de la rama de estudios escogida: “nuestros alumnos son mayoritariamente hombres [...] que inicialmente vengan con sensibilidad no, pero porque no son conscientes, ellos son ingenieros y ya” (Coordinación 4).

Desde la percepción del profesorado de ESO, se encuentran disparidades generacionales de nuevo respecto los logros que ha supuesto la escuela mixta. Las generaciones más jóvenes (profesora 1 y profesor 1) tienen un concepto más amplio de lo que es la consecución de la igualdad, en el caso de la profesora 1, “la educación mixta no es coeducación y no es igualdad, aunque se intente, queda mucho por hacer”. Sin embargo, para la profesora 2, que lleva ejerciendo la docencia aproximadamente unos veinte años “la escuela mixta ha supuesto el camino para que las chicas pudieran tener las mismas igualdades de oportunidades [...] no hay distinción”.

Estas percepciones que están muy ligadas al factor generacional, también lo están con el tipo de formación recibida, con la consciencia que se tiene sobre las desigualdades por razón de género y con el papel que se le otorga a la formación del profesorado en esta materia para mitigar la situación. Para La profesora 1 y el profesor 1, es muy importante estar formado desde la perspectiva de género para poder solventar situaciones en el aula “es muy importante, yo que estoy informada y formada a veces me cuesta [...] he llegado a escuchar comentarios muy fuertes y machistas entre alumnado y no saber qué hacer” (Profesora 1). Sin embargo, el profesor 2 y la profesora 2 que llevan ejerciendo más de veinte años la docencia no han recibido ni han realizado ningún tipo de formación en perspectiva de género y lo consideran un tema cultural o de interés “nadie de mi generación tiene este tipo de formación, pero eso no quiere decir que no lo estemos porque algunos tenemos cultura” (Profesor 2). “No he hecho nada [...] pero bueno yo es que soy de ciencias [...] he realizado cursos de lo que me interesa” (Profesora 2). Sin embargo, ambos son conscientes de la necesidad de formarse, por ejemplo, la profesora 2 nos explica que lo que más le preocupa en estos ámbitos son las relaciones de pareja heterosexuales que tienen en los institutos y en sus propias casas los alumnos, relata situaciones de alumnos que vienen con pulseras por

órdenes de alejamiento por violencia machista en el hogar y “a veces pasa que chicas se dejan pisar por sus novios, la teoría la tenemos, pero nos cuesta mucho ayudarles con la parte emocional”.

Así pues, tal y como veíamos con los coordinadores de máster, la percepción del profesorado de ESO sugiere la falta de formación y la necesidad de incorporar la perspectiva de género para solventar situaciones machistas en el aula. Además, volvemos a ver el factor generacional como determinante en cuanto al papel que se otorga a la coeducación.

4.2.2 Percepción de sexismo y de cultura androcéntrica en el centro.

La cultura androcéntrica está muy presente en nuestra enseñanza también en los institutos, según las percepciones de los y las entrevistadas. El lenguaje es uno de ellos. De forma inconsciente la mayoría utilizamos un lenguaje poco inclusivo con las mujeres e incluso sexista tal y como relatan los entrevistados “me pasa mucho con los ejemplos, recuerdo especialmente uno de poner profesiones siempre me sale decir la panadera, la enfermera” (Profesor 1). También es así en los claustros “chistes estereotipados, pero nada más, alguna vez alguna chica ha ido a clase vestida como si fuera a la discoteca, pero habría que evitar que ambos vayan así” (Profesor 2). A pesar de ello, es cierto que el lenguaje escrito se intenta corregir para hacerlo inclusivo “Yo cuando hablo, lo hago en masculino, alguna compañera sí que lo hace en femenino pero el mínimo, lo que intento es en los correos hablar en neutro” (Profesora 2). Una vez más, el uso de un lenguaje más inclusivo “depende mucho de la consciencia del profesor y la importancia que den, para mí es un tema primordial, pero los mayores no lo usan” (Profesora 1).

Otro de los mecanismos ocultos que perpetúan el sexismo son los materiales y libros de texto utilizados que en la mayoría de casos vienen impuestos por el centro, sin embargo, el material utilizado puede ser creativo por parte del profesor “yo les intento explicar que si no hay matemáticas importantes es porque no las dejaban estudiar y les pongo ejemplos” (Profesor 2). Pero a pesar de ello, el alumnado también puede participar de esta cultura androcéntrica y venir con sus propios roles marcados desde otros contextos “les puse un corto sobre un chico transexual y luego les hice realizar un ejercicio sobre escribir una carta para mandarle apoyo, pero algunas cartas eran de un contenido horroroso con insultos y amenazas de todo tipo” (Profesor 1).

Asimismo, las actividades y el currículum que sigue el centro son también mecanismos ocultos de transmisión de la cultura machista tal y como expresa la profesora 2: “en el currículum del centro

no hay mención a las mujeres, hay muchos más hombres que mujeres, depende del profesorado que las incluya”. En cuanto a actividades, los centros de las profesoras 1 y 2 intentan realizar alguna actividad con contenido de género, pero según sus percepciones es más bien algo excepcional “tenemos ámbitos y espacios como la *xarxa de gènere* donde se trabajan, pero te vas a otros centros y no, es más bien una excepción de mi instituto (Profesora 1). Por contrario, en otros “No, solo el 8 de marzo y en el que estuve de prácticas ni eso, pero es que en el máster tampoco te enseñan como integrar la perspectiva” (Profesor 1).

Otro elemento importante a destacar es la percepción que se tiene respecto a las actitudes sexistas de los adolescentes. En este sentido, tal y como expresan los y las entrevistadas existen unos perfiles muy marcados “está como de moda que los niños sean brutos y las niñas más femeninas” (Profesora 2). Asimismo, existen actitudes y comentarios sexistas “fuera de clase escuchas comentarios, hablan de forma muy sexista, especialmente el alumnado gitano” (Profesor 2). De hecho, la percepción unánime que manifiesta el profesorado es que “existen desigualdades y son mayores entre los jóvenes, están muy estereotipados” (Profesor 1).

4.3 Respuestas existentes:

4.3.1 Desde el máster de secundaria:

La formación inicial del profesorado de secundaria que incluya la perspectiva de género como mainstreaming es escasa, por no decir inexistente en las universidades catalanas. En este sentido, este tipo de formación se plantea mayoritariamente desde espacios optativos y charlas esporádicas y en ningún caso de manera transversal o vinculante, a excepción de la Universidad 4 que en el último año ha introducido algún elemento vinculante en el prácticum. En el resto, se trabaja de forma superficial dentro del módulo de atención a la diversidad, en charlas puntuales que suelen ser voluntarias o en las unidades dependiendo del profesorado que imparte la clase “se han hecho charlas, pero habría que ver su efectividad porque son solo un día y si los docentes no están convencidos de ello y no lo impregnan en sus acciones diarias no sirve de nada (Coordinación, 3).

Otro punto interesante es el hecho de que desde la AQU¹² se les exige a las universidades catalanas la incorporación de la perspectiva de género, sin embargo, como hemos visto poco se ha hecho al

¹² Ver Anexos página 47

respecto a excepción de la Universidad 4. De hecho, sorprende la sinceridad de (Coordinación 1) que expresa como les ha llegado la directriz de la AQU y : “no se ha extendido el tema, no ha habido formación, pero si yo, que estoy interesada no he tenido tiempo de leerme el documento imagínate la gente que no lo está”, además, resalta un elemento clave que es el desentendimiento de la universidad por llevar a cabo la iniciativa y la idea fundamental de que “Hay gente que no sabe cómo ponerlo en marcha, hay gente que ni tan siquiera sabe qué es incorporar la perspectiva de género, yo creo que hay iniciativas en asignaturas por la gente que está interesada, pero a nivel centro no se hace, a nivel del máster no se hace transversalmente” (Coordinación 1). De hecho, en el caso de alguna universidad existen peticiones del observatorio de igualdad de género desde hace tiempo, sin embargo: “que introduzcamos en la bibliografía autores y autoras, en el lenguaje, son cosas muy transversales, pero no es propio del máster de secundaria “(Coordinación 2).

Así pues, los contenidos y oferta del máster no contemplan de forma transversal la perspectiva de género depende mucho del compromiso del profesor y de la universidad “Hay mucho compromiso y sensibilidad desde dirección, la idea del prácticum fue mía pero la dirección me dio su apoyo” (Coordinación 4). No obstante, en la otra cara de la moneda un informante anónimo nos relata que siendo coordinadora del máster ha propuesto incorporar la perspectiva de género, pero le ha resultado muy difícil y se ha encontrado con “reacciones y oposiciones dentro de la misma universidad, es un tema que genera controversia”.

4.3.2 Desde los centros de secundaria:

La construcción escolar de la igualdad y la no violencia debe ser trabajada con un enfoque integral que incluya la prevención de la violencia de género, se debe ir más allá de la simple elaboración de materiales y programas puntuales, para ello es necesario, construir desde la práctica, desarrollar protocolos sobre cómo actuar en caso de violencia en la escuela y promover la colaboración entre escuela- familia para la prevención (Díaz-aguado, 2009). Así pues, es importante la implicación del centro, de las familias y del gobierno en dicha tarea, sin embargo, lo que sucede es que la mayoría de veces no existen medidas y si existen son muy superficiales “hay un plan de acción tutorial y alguna cosa sobre el tema, pero no sé si se hace en todos los cursos” (Profesor 2). En ocasiones ni tan siquiera existe un plan o protocolo, sino que se trata de “alguna tutoría en casos puntuales” como manifiesta la profesora 2 o de “alguna comisión de mediación, pero no existe protocolo ni gente especializada en ello” (Profesor 1).

A nivel de centro tampoco se realizan actividades centradas en prevenir la violencia de género, a excepción de alguna “actividad puntual el día de la violencia machista, en la que hicimos un mural que fue tachado por algunos alumnos del centro y pintado con el símbolo nazi” (Profesora 2). Además, en algunas ocasiones lo que sucede es que no es visto como un tema primordial de los claustros trabajar la igualdad “no creo que sea la máxima preocupación de los claustros y menos en nuestro centro que es de máxima complejidad, pero no quiere decir que no le demos importancia” (Profesor 2). Eso mismo expresa la profesora 2, quien cree que no es un tema que se trate en los claustros a no ser que sea grave, sin embargo, explica: “nos ha pasado que hay niñas que publican fotos con posturas provocativas alguien las coge las manipula y se pasan por grupos de whatsapp si sucede dentro del centro la persona es expulsada si pasa fuera lo que hacemos es mediar”.

A modo de síntesis, en los centros de secundaria de las personas entrevistadas no existe normativa estricta o protocolos para tratar la violencia machista. En consecuencia, los centros no saben qué hacer o cómo actuar, por lo general se realizan actividades puntuales y no es un tema de gran importancia en los claustros.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y SU TEORÍA DEL CAMBIO

El proyecto de intervención se sustenta sobre la hipótesis de que la introducción de la perspectiva de género en la formación inicial docente nos conducirá a mitigar o reducir a largo plazo el problema de la desigualdad de género y el sexismo, primeramente, en los jóvenes y más en adelante en la sociedad. Es aquí donde introducimos nuestra teoría del cambio, en la que preveremos cómo los recursos asignados a la intervención permiten desarrollar actividades y estas a su vez elaboran una serie de outputs que a su vez generarán beneficios e impactos (outcomes), en la sociedad (Ivàlua, 2009).

Son dos los objetivos de la intervención. Por un lado, la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado de secundaria. Por otro lado, la mejora de la formación de los docentes encargados del máster de secundaria. A partir de estas dos líneas de intervención se persigue la producción de una formación de calidad en la que docentes y futuros docentes puedan identificar las desigualdades de género y las diferencias en las condiciones de vida de hombres y mujeres. La calidad de la docencia incluye necesariamente la justicia social (Donoso, *et al.*, 2014).

Teoría del cambio que avala la propuesta de intervención

		Descripción
Análisis de necesidades: (problemas)		<ul style="list-style-type: none"> - existencia de sexismo entre la población y en los jóvenes. - falta de formación inicial docente con perspectiva de género (falta de herramientas y modelos para introducirlo en las aulas) - la mayoría de la normativa y los programas son optativos y no vinculantes depende de las propias universidades y del propio profesorado que quiera o no formarse. - Necesidad de concienciar y sensibilizar a formadores y futuros docentes
Población target		Estudiantes del máster de secundaria (futuros docentes de ESO) y formadores del máster
<i>Inputs</i> (recursos)		<ul style="list-style-type: none"> • Financiación (a determinar por los técnicos encargados) • Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Las universidades y los coordinadores del máster de secundaria - Técnicos y técnicas especialistas en igualdad de género (que diseñen los contenidos del máster con perspectiva de género/ que impartan formación y sensibilización a los docentes encargados del máster) - Un coordinador u coordinadora • Espacios físicos: salas de conferencias o similares equipadas para realizar las campañas de sensibilización y formación a los docentes encargados del máster. • Publicidad: Incluir en la oferta de máster que este incluye la perspectiva de género como mainstreaming
Actividades (procesos) <i>propuesta de intervención dirigida a:</i>	Formación inicial	<p>Gender mainstreaming en el currículum y planes de estudio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asignaturas con perspectiva de género 2. Referencias equilibradas 3. Metodologías y técnicas de investigación sensibles al género 4. Proyectos e investigaciones sensibles al género 5. Prácticum y evaluaciones sensibles al género <p>Para ello se contarán con un coordinador/a que elaborara una guía sesiones y reuniones previas al inicio del curso del máster.</p>
	Formación continua	<p>La reflexión crítica (sensibilización y formación) del profesorado encargado del máster para desarrollar herramientas y técnicas que promuevan entornos de aprendizaje e interacciones en el aula que tengan presente el gender mainstreaming.</p> <p>100h de formación en sesiones grupales junio-octubre.</p>
Productos (outputs)		<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del temario sobre género de forma transversal • Horas de formación en perspectiva de género
Impactos (outcomes)		<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la calidad docente en las futuras promociones del máster de secundaria (herramientas y modelos con perspectiva de género para introducir en las aulas de ESO) • Mejora de la calidad docente en el profesorado formador del máster • Eliminar gradualmente el currículum oculto y androcéntrico en la educación secundaria por uno que aboga por la justicia social y la equidad de género • Reducción de las actitudes sexistas y de los estereotipos en los jóvenes. • Reducción del sexismo en la sociedad
Objetivos de la propuesta		<p>Operativos ofrecer a las futuras promociones herramientas para que no reproduzcan la cultura androcéntrica en las aulas, desarrollar la reflexión crítica en futuros docentes de ESO y formadores del máster.</p> <p>Estratégicos tratar de transformar las actitudes de docentes y futuros docentes reduciendo y eliminando el sexismo.</p>
Evaluación del programa (sobre)		<p>Su Implementación: Indicadores (currículum/ profesorado) ambos con perspectiva de género.</p> <p>Su Impacto: Indicadores (nivel de sexismo) antes y después del máster/formaciones</p>

5.1 La Propuesta:

La intervención está dirigida y pensada primeramente para las universidades catalanas, pero podría aplicarse a cualquier comunidad autónoma cuyos programas de formación inicial y continua de los docentes no incluyan la perspectiva de género. Esta se basa en la perspectiva de género y en

las metodologías y pedagogías feministas como elemento fundamental para la justicia social, entendida además como una categoría analítica y explicativa en la docencia y en la investigación necesarias para una mejor praxis, más justa y más democrática (Mena *et al.*, 2019). Se trata de mejorar la calidad de las políticas de formación inicial y continua del profesorado introduciendo, la perspectiva de género en el máster de secundaria, para ello se combinan la metodología y enfoques de género aplicadas a dos actividades: *el gender mainstreaming* en el currículum y la *reflexión crítica* de las propias prácticas como actividad de formación y sensibilización del profesorado.

5.1.1 Beneficiarios:

Se identifican dos tipos de población target: por un lado, el profesorado que imparte el máster de secundaria, al que ira dirigida la política de formación continua del profesorado con perspectiva de género basada en la *reflexión crítica* por el otro, los y las alumnas del máster que serán futuros docentes de ESO, a quienes ira dirigida la introducción de la política de formación inicial del profesorado con perspectiva de género basada en la incorporación del *gender mainstreaming* en el currículum del máster.

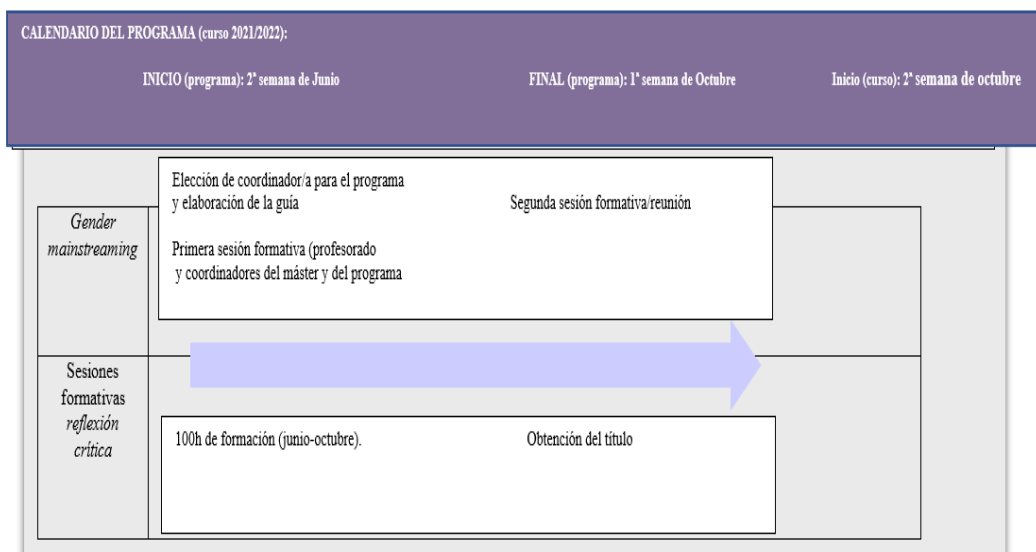
5.1.2. Implementación del programa:

La docencia universitaria aplicada a la universidad y a otros niveles educativos se ha basado en el androcentrismo. Sin embargo, aplicar la perspectiva de género a nivel metodológico y de contenido significa reflexión crítica de la propia experiencia y de las relaciones de género para poder transformarlas y tomar consciencia de la mala praxis (Mena, *et al.*, 2019). En este sentido, se proponen dos actividades que se desarrollaran en paralelo para la mejora de las políticas de formación inicial y continua del profesorado que incluyan la perspectiva de género, ambas serán de carácter obligatorio para universidades y profesorado: Por un lado, en cuanto a la política de formación inicial se introducirá el *gender mainstreaming* o transversalidad de género en el plan de estudios y el currículum del máster de secundaria, focalizado en la eliminación de los mecanismos implícitos y explícitos de transmisión de la cultura androcéntrica (Verge y Cabruja, 2016). La estrategia transversal, cuenta con cinco dimensiones que deben incluirse en el currículum del máster de secundaria y que se han diseñado en base a las investigaciones de Arango y Corona 2016; Verge y Cabruja, 2016 y de las recomendaciones de la AQU:

- En primer lugar, todas las asignaturas deben incluir la perspectiva de género en la medida que puedan.
- En segundo lugar, las referencias bibliográficas deben mantener un equilibrio entre autoras y autores, solo así se conoce y se produce conocimiento científico y social igualitario.
- En tercer lugar, las metodologías y técnicas de investigación utilizadas deben ser sensibles al género y ofrecer un pensamiento crítico a la hora de escoger variables, técnicas, hipótesis, conceptos y demás herramientas, que en ocasiones creemos que están libres de sesgos y son vistos como instrumentos neutrales.
- En cuarto lugar, y siguiendo la línea de la anterior dimensión, es indispensable que proyectos e investigaciones integren el *gender mainstreaming*, tanto los producidos por investigación docente, como los producidos por los alumnos.
- Por último, tanto actividades de evaluación como el apartado prácticum deben ser sensibles al género y en el caso del prácticum ofrecer investigación-acción sobre situaciones en el aula y cómo solventarlas.

Para llevar a cabo dicha tarea, se asignará y contratará un coordinador o coordinadora para supervisar la implementación de estas cinco dimensiones y deberá disponer de experiencia en materia de género y educación. Asimismo, su labor será realizar una guía de apoyo a los docentes que imparten el máster y una primera sesión formativa con coordinadores de máster y profesorado para evaluar la situación antes del inicio del curso. Se realizará una segunda sesión formativa y una reunión para la elaboración conjunta entre profesorado, coordinadores de máster y coordinador de programa del nuevo currículum y plan de estudios. Paralelamente a esta primera actividad se irá desarrollando la política de formación continua del profesorado con perspectiva de género basada en la estrategia de *la reflexión crítica* que se explica a continuación. La durabilidad de ambas actividades será de tres meses antes del inicio del nuevo curso del máster en octubre de 2021, las actividades y sesiones se realizarán de junio a octubre de 2021 sin contar con el mes de agosto. (Véase figura 1).

Figura 1. Proceso de inclusión del gender mainstreaming en el currículum del máster y sesiones de formación continua.



La estrategia de *la reflexión crítica* tiene como objetivo la sensibilización y formación en perspectiva de género del profesorado encargado del máster. Esta estrategia se basa en examinar las propias ideologías y valores en referencia al género, el sexo, la etnia y otras discriminaciones existentes que moldean la forma de pensar y actuar. Examinando a su vez, los discursos y el lenguaje utilizado, las dinámicas del aula, la práctica docente y todo aquello que se refleja en el entorno de aprendizaje (Valdivieso, *et al.*, 2016). Estas sesiones para la formación continua del profesorado serán obligatorias para aquellos docentes del máster que no acrediten tener formación en materia de género. Su durabilidad, como comentaba anteriormente, ira en paralelo a la creación del nuevo plan de estudios basado en el *gender mainstreaming* de la formación inicial. Se trata de impartir unas 100 horas de formación grupal entre los meses de junio y octubre antes del inicio del siguiente curso de máster en 2021-2022. Al finalizar las sesiones se otorgará un título conforme se han logrado las competencias necesarias para ejercer la docencia desde la perspectiva de género. Todo ello, estará tutelado por el mismo coordinador u coordinadora encargado de la elaboración de currículum basado en el *gender mainstreaming* y contará con el apoyo de técnicos en materia de igualdad de género para impartir las sesiones.

5.1.3. Recursos (INPUTS)

La implementación del programa requiere de una serie de recursos tanto materiales como económicos, técnicos, humanos y físicos. Los recursos económicos y en general la financiación del programa, se determinarán una vez sea aceptado por las universidades, los recursos se requieren especialmente para la contratación de personal. El personal estará compuesto por los técnicos en materia de género y educación que se encargaran de las sesiones formativas y del coordinador o coordinadora cuya función, aparte de la elaboración de la guía y el apoyo en la elaboración del nuevo currículum y plan de estudios será supervisar la adecuada implementación del programa y su seguimiento, teniendo en cuenta factores importantes como la comunicación entre distintas partes de posibles incidencias o cambios.

Se requieren también espacios físicos dentro de la universidad o de la propia facultad para realizar las sesiones formativas al personal docente encargado del máster de secundaria. Meeting rooms, aulas disponibles, salas de conferencias y espacios similares que dispongan de material audiovisual para llevar a cabo las sesiones.

Finalmente, todo ello deberá ser anunciado en la web del máster y de la facultad incluyendo en la oferta de máster que este incorpora el *gender mainstreaming* a nivel curricular y un profesorado formado en perspectiva de género. Asimismo, se deberá informar de ello en los espacios físicos habilitados para realizar la matriculación del máster.

5.1.4. Productos (OUTPUTS)

Los productos esperados se orientan a lograr la incorporación de la transversalidad de género en el currículum del máster y en la docencia. Se harán visibles en un aumento del número de horas y contenido dedicado a la formación en materia de género y educación.

5. 1. 5. Impactos (OUTCOMES)

Los impactos deben ir en la dirección de la mejora de la calidad docente y se encaminan a *corto plazo* a eliminar gradualmente el currículum oculto y androcéntrico en la educación, por uno inspirado en el *gender mainstreaming* que aboga por la justicia social y la equidad de género. A *medio plazo* se espera reducir gradualmente las actitudes sexistas y estereotipadas de los jóvenes. Finalmente, a *largo plazo* se proyectan en reducir el sexismo en la sociedad y generar valores de equidad e igualdad de género.

5.2 Objetivos de la propuesta:

En cuanto a los objetivos de la propuesta, distinguimos entre aquellos que son operativos y aquellos que son estratégicos. Los operativos se fijan a ser cumplidos a corto plazo, se trata de lograr que los alumnos del máster de secundaria y el profesorado que imparte el máster obtengan las herramientas suficientes y necesarias para llevar a cabo un ejercicio de la docencia en el que se incluya la perspectiva de género de manera transversal. Los estratégicos se orientan a lograr transformar las actitudes de docentes y futuros docentes reduciendo y eliminando el androcentrismo y el sexismo en la educación.

5.3 Evaluación del programa

El proyecto de intervención requiere de un seguimiento y una evaluación prolongada que permita observar si se cumplen los objetivos fijados previamente, por ello, se seleccionará un coordinador o coordinadora que tendrá el papel de supervisar el programa y comunicar de cualquier incidencia. La evaluación del programa requiere de una evaluación de impactos, para ver si los obtenidos son los deseados y una evaluación de implementación para ver que el programa sigue el diseño de manera exhaustiva y eficaz. A continuación, se detallan los indicadores y métodos de recogida de información necesarios para ambas evaluaciones.

Finalidad de evaluar la *implementación* **Incorporar la perspectiva de género como mainstreaming en la formación inicial y continuada docente de forma eficaz al diseño.**

- **Indicadores:**

- La transversalidad del currículum del máster: Porcentajes de su incorporación en las cinco dimensiones descritas para ver en qué porcentaje se ha modificado el currículum:
 1. Asignaturas
 2. Referencias
 3. Prácticum y evaluación
 4. Investigaciones y proyectos
 5. Técnicas y metodologías
- Porcentajes de participación de los docentes en las sesiones
- Conocimientos adquiridos por los docentes
- Sensibilidad de los docentes hacia la igualdad de género

- **Recogida de información:**

1. Encuestas a alumnos y alumnas que realicen el máster de secundaria sobre su percepción de la inclusión de la transversalidad de género en el currículum: (competencias del profesorado en perspectiva de género, conocimientos adquiridos, percepción de la inclusión de la perspectiva de género, número de asignaturas que han incorporado de forma transversal el género, ver en qué medida el género ha estado presente durante la formación, proyectos e investigaciones realizados con perspectiva de género en el máster, revisión de las referencias para que sean equilibradas, etc.)
2. Encuestas al profesorado del máster antes y después de las sesiones formativas para ver su participación y adquisición de conocimientos relativos a la transversalidad de género. Así como valoraciones y reuniones entre los técnicos expertos que imparten las sesiones formativas y el coordinador del programa. Ello permitirá identificar debilidades y fortalezas, lecciones aprendidas y puntos a reforzar, de cara a introducir los cambios pertinentes y adaptar la formación a las necesidades del grupo.

- **Temporalidad:** Al inicio y al final del máster de secundaria.

Finalidad de evaluar *impactos*: **Evaluar el nivel de sexismo antes y después de las sesiones formativas y de la realización del máster.**

- **Indicadores:** Nivel de sexismo (variable que mida la predisposición o no hacia el sexismo)

- **Recogida de información:**

1. Encuestas a profesorado del máster antes y después de recibir las sesiones formativas para ver si se ha reducido su nivel de sexismo.
2. Encuestas a alumnado del máster antes y después de pasar por el curso por primera vez para ver si existe una evolución en la adquisición de competencias en materia de género y una reducción del nivel de sexismo.
3. Encuestas a un grupo de control (otro curso de máster de secundaria) que no haya pasado por el programa para comparar la evolución con el resto.

- **Temporalidad:** Al inicio y al final del máster.

6. CONCLUSIONES

La igualdad de género es un derecho fundamental a lograr mundialmente para la consecución de una mayor justicia social. Los últimos años han sido imprescindibles en la lucha en materia de igualdad de género y así se ha reflejado en muchas leyes estatales y autonómicas. Sin embargo, la desigualdad de género sigue siendo un reflejo de nuestra sociedad y está es perpetuada a través de la socialización de las personas. Nuestra cultura y educación están impregnadas por el sistema sexo/género, tenemos enraizados estereotipos y roles de género que son aprendidos y transmitidos socialmente.

En esta línea, la educación escolar es uno de los espacios que tiene mayor poder para acabar con las desigualdades sociales y de género que nos rodean, pero para ello, requiere de estrategias que traten de eliminar esta cultura androcéntrica y sexista. Es por ello, que el profesorado se convierte en una herramienta esencial para el logro de mayor equidad. No obstante, escuelas, institutos y docentes están impregnados del modelo hegemónico masculino, en sus prácticas diarias en las aulas, en su currículum explícito e implícito, así como en las metodologías y contenidos enseñados. En este sentido, preocupa la falta de formación docente en perspectiva de género del profesorado de secundaria, ya que reproduce el androcentrismo en las aulas y los y las adolescentes refuerzan el sexismo y los estereotipos aprendidos previamente.

Este proyecto ha indagado sobre dichas desigualdades y prácticas, y ha constatado la falta de formación docente en perspectiva de género y el sexismo en la sociedad. Como respuesta, he diseñado un proyecto de intervención con el objetivo de tratar de reducirlas.

En base a una teoría del cambio que se fundamenta bajo los objetivos de la mejora de las políticas de formación docente y en el enfoque del *gender mainstreaming* como lógica para una mayor calidad docente y justicia social (Donoso, *et al.*, 2014), se ha realizado el diseño del programa o proyecto aquí presente basado en la combinación de dos actividades. La primera de ellas, la introducción del *gender mainstreaming* en el currículum y planes de estudio del máster de formación del profesorado de secundaria. La segunda de ellas, basada en la realización de sesiones formativas y de sensibilización basadas en la estrategia de intervención de *la reflexión crítica* a los docentes que imparten dicho máster. Con ello, se pretende capacitar y ofrecer herramientas a docentes del máster y futuros docentes de secundaria en perspectiva de género, para que ellos

mismos puedan ser conscientes de sus propias prácticas, corregirlas y adquirir consciencia respecto las desigualdades de género existentes.

El diseño del proyecto ha contado con una serie de limitaciones y dificultades derivados principalmente por la falta de recursos y tiempo, dificultades originadas por la covid-19 que han supuesto, por un lado, la realización de las entrevistas online, perdiéndose aquello esencial del cara a cara y dificultando la lista de contactos.

En otro orden, he constatado la falta de datos desagregados por sexo y la falta de base de datos que recojan las desigualdades de género, siendo un reflejo más de la poca importancia que se le otorga. Asimismo, se ha observado una falta de datos sobre calidad docente, formación docente y sexismo en la sociedad. A pesar de estas limitaciones, los datos analizados son una muestra de la necesidad de intervenir en este ámbito.

Por otro lado, el programa aquí presentado requiere de un consenso o pacto de las universidades catalanas y una mayor involucración de la AQU, puesto que uno de los mayores asombros en las entrevistas con coordinadoras y coordinadores del máster ha sido corroborar que las recomendaciones de la AQU para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y en la oferta de estudios universitarios no son vinculantes ni ofrecen herramientas ni modelos de sensibilización, ni de formación docente, se dirigen más a la elaboración de currículums.

Por último, mencionar que la intencionalidad del programa ha sido en todo momento abarcar en la medida de lo posible justicia social e igualdad de género, sin embargo, no podemos olvidar la necesidad de introducir transversalmente otros elementos en la educación que actualmente son generadores de desigualdades sociales (clase, etnia, condición sexual, etc.) Así cómo, la necesidad de iniciar dichos programas en cursos más tempranos y trabajarlos desde la comunidad y las familias siendo entornos en los que en ocasiones se perpetúan y aumentan las desigualdades sociales.

7.BIBLIOGRAFÍA

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Barcelona.

- Amurrio, M. *et al.* (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*, 227- 248.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender?* London: Routledge Falmer
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23), 17-25.
- Arango M. y Restrepo E. (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Aristizabal, P. *et al.* (2016) la mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense De Educación*. 29, 79-95
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1):159-174.
- Azorín C. (2016). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense De Educación*, 28(1), 45-60.
- Bolaños Muñoz, L. M., & Jiménez Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Bonal, X. (2014) *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Colección Cuadernos para la coeducación, 13, 3-77.
- Bordieu, P y Passeron J.C. (1995) *La reproducción*. distribuciones fontamara, S.A.
- Brullet, C. (1988). Desigualtats per raó de sexe en el sistema educatiu: una investigació empírica realitzada a Catalunya. *Papers: revista de sociologia*, 30, 119-137.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2017) Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
- Carretero, A; Pérez de Lara, N. y Arnaus, R. (1998) «El silencio y la palabra: reflexiones en torno a función docente y género». *Educar*, 22(23) 189-194.
- Catalunya. Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.
- Catalunya. Acord de Govern de 20 de Gener de 2015: Pla per a la Igualtat de Gènere del Sistema Educatiu.

Catalunya. Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña.

Catalunya. Ley 11/2014, de 10 de octubre, que garantiza los derechos del colectivo LGTBI (Lesbianas, Gays, Transgéneros, Bisexuales e Intersexuales), para la erradicación de la homofobia, transfobia y biphobia.

Catalunya. Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres,

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 35-38.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*. 86, 31-46.

Donoso, T; Montané, A. y Pessoa, M. E. (2014). “Género y calidad en Educación Superior”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.

España: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106 España. (4 mayo 2006).

España: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 España. (10 diciembre 2013).

España: Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

«BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007

España. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 29-12) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. España.

España. Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. España.

García, M; Del rio, M. y Marcos, J. (2015). Guía de indicadores para medir las desigualdades de género en salud y sus determinantes. Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada (2015)

Generalitat de Catalunya, Departament d'educació (2019). *projectes educatius*. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPINici/PCPProjectesEducatius/PCPIgualtatGenere>

García, R. *et al.* (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista De Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

Guerrero, E. Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*, 99-148.

Instituto de la Mujer. (2016). Informe final de ejecución y evaluación del plan estratégico de igualdad de oportunidades.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Mujeres y Hombres 2018 informe de estadísticas.

Ivàlua (2009). Guía práctica 2: *Evaluación de necesidades sociales*. Colección Ivàlua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas. Barcelona: Ivàlua

Jover, G. (2015) Presentación: La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista española de pedagogía*, 219-223.

Mena, M. *et al.* (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educar*, 55 (2), 579-596.

Molero, D., Álvarez, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género [OEB]. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (3). 165-172

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. *El harén pedagógico* Barcelona: Graó, 11-32.

Observatorio de la juventud en España. (2014). Jóvenes, Valores y Ciudadanía. (Sondeo de Opinión 2014.2). Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/informesondeo_2014-2.pdf

OXFAM (2019). El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad. Recuperado de: <https://www.oxfam.org/es/informes/el-poder-de-la-educacion-en-la-lucha-contra-la-desigualdad>

- Pérez M^a, C. y Romo, N. (2012). Igualdad y género. Conceptos básicos para su aplicación en el ámbito de la seguridad y defensa. *Cuadernos de Estrategia*, 151 (1), 21-51.
- Pinedo, R. Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 21, 35-51.
- Posa, E. (1978) Actituds al voltant de la coeducació. *Papers: Revista de Sociologia*, 9, 55-72.
- Prats, E. (2019) “La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes” En: Secretaria General Técnica (Eds). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. 134-144. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. España
- Rodríguez, P. (2015). Impactos desiguales de los presupuestos en mujeres y hombres. Agenda Pública. *El país*. Recuperado de: <http://agendapublica.elpais.com/impactos-desiguales-de-los-presupuestos-en-mujeres-y-hombres/>
- Rojas, P. y Moreno, R. (2016). Sexismo hostil y benevolente en adolescentes. Una aproximación étnico-cultural. *Revista iberoamericana de educación*, 72 (1), 31-46.
- Ruiz, E. y Alario, T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque Revista pedagógica*, 23, 127-144.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educación*, Núm. Especial, 85-100.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Valdivielso, S; Ayuste, A; Rodríguez M. C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Ponencia 2 Democracia y Educación en la formación docente.
- Verge, T. y Cabruja, T. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. *Colecció política universitària*

8. ANEXOS

Anexo 1. Guión entrevistas coordinadores/as y profesorado del máster de secundaria:

BLOQUE I: Educación y desigualdad de género:

- qué relación cree que hay entre los docentes y la conciencia de la desigualdad de género?
- ¿Qué importancia cree que tiene la educación en la eliminación de las desigualdades de género?
- qué elementos creen que ayudan a la reducción de las desigualdades de género? (La idea es que ellos solos hablen de coeducación)
- ¿Qué hay respecto la formación de género en la formación inicial de los docentes de secundaria?
- ¿Cree que en España o en Cataluña existen docentes con formación sensible al género?

- BLOQUE II: Plan de estudios del máster
- ¿Qué se busca con la formación inicial, qué objetivos se plantean?
- ¿Cómo se plantea la perspectiva de género en el máster?
- ¿Existe algún tipo de iniciativa en favor de un currículo y unos planes de estudio que contemplen la perspectiva de género? ¿Desde cuándo?
- ¿Se realiza alguna asignatura sobre feminismo? ¿Obligatoria u optativa? (si no se ha contestado previamente).
- ¿Cree que hay margen de mejora en la formación docente? ¿Qué falta?

Anexo 2. Guión entrevistas docentes de secundaria en ejercicio:

BLOQUE I: Sexismo

a) Actitudes y valores hacia la igualdad

- ¿Cree que la escuela mixta ha supuesto la consecución de la igualdad para las mujeres?
- ¿Cree que alguna vez de forma inconsciente ha utilizado un lenguaje sexista o mantenido alguna actitud sexista? (ejemplo)
- ¿Ha visto algún compañer@ utilizar lenguaje sexista o mantener alguna actitud sexista?

b) Lenguaje y material didáctico utilizado.

- ¿Cree que el lenguaje utilizado en las aulas es inclusivo para las alumnas?
- ¿Cree que el material y los libros de texto utilizados son inclusivos para las mujeres?
- ¿Y el currículo que se sigue cree que lo es?
- ¿Realizan actividades en el aula que proyecten la importancia del respeto hacia las mujeres?

BLOQUE II: Formación y consciencia sobre la desigualdad de género:

- ¿Cree que existen aún desigualdades de género? ¿Son mayores o menores entre los jóvenes?
- ¿Qué tipo de desigualdades de género se dan en su instituto?
- ¿Realizo algún tipo de formación en perspectiva de género durante su formación inicial (De ser así) ¿En qué Universidad? ¿Qué actividades realizó?
- ¿En los dos últimos años, ha realizado algún curso de formación continua? ¿alguno de los cursos ha sido sobre género?
- ¿Al margen de la formación docente continua, ha realizado algún taller o alguna actividad sobre igualdad de género de manera voluntaria?
- ¿Cree que el profesorado de secundaria está bien formado en perspectiva de género?
- ¿Cree que es importante que los profesores estén formados desde la perspectiva de género para poder solventar situaciones en el aula?

BLOQUE III: Relaciones en el centro y coeducación

- ¿Existen medidas en el centro para abordar la desigualdad de género y el sexismo? (planes, actividades, tutorías, sesiones, charlas, etc.)
- ¿Realizas actividades centradas en cuestiones de género en el aula? ¿Y en el centro?
- ¿Qué hace el centro para prevenir desigualdades de género en las aulas y actitudes machistas?
- ¿Cree que la igualdad es un tema que preocupa y se habla en los claustros?
- ¿Qué grado de implicación cree que tiene el centro con la coeducación, con la igualdad y con las relaciones humanas que se establecen?

Anexo 3. Análisis de políticas y programas existentes en materia de formación del profesorado de secundaria.

En materia educativa en el estado español es el gobierno quien legisla, pero las CCAA tiene ciertas competencias tanto en la recontextualización de la política educativa como en su gestión y financiación.¹³ En el caso de la educación universitaria, además, son las propias universidades las que se encargan de regular sus planes de estudio como veremos a continuación, cumpliendo con la legislación básica establecida por el gobierno central.

Nivel estatal: legislación y programas

En estos últimos 20 años se ha comenzado a incluir y a promover la igualdad de género y la no discriminación por razón de sexo en las leyes educativas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como la como la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, recogen, como uno de los principios del sistema educativo, el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género, la necesidad de investigar en temas de igualdad de género y en esencia la necesidad de incorporar la coeducación en el sistema educativo español. Todo ello se vio truncado por la crisis económica y el triunfo del PP en el año 2011 que realizaba una serie de modificaciones a la ley proponiendo la polémica Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en 2013 (LOMCE)¹⁴ (Subirats, 2014).

Legislación para ejercer la docencia secundaria

A pesar de los constantes cambios legislativos en el ámbito educativo, la preocupación por la formación inicial y continua del profesorado ha quedado siempre en el tintero “ Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global ni una

¹³ principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.
<https://www.educacionyfp.gob.es/francia/estudiar/espana/sistema-educativo-espa-ol.html>

¹⁴ Ha sido una ley muy criticada por ser considerada como la ley que aumenta las desigualdades sociales en muchos aspectos, realiza recortes básicos en educación y elimina algunos de los principales avances en materia de igualdad de género que promulgaba la anterior ley (Rodríguez, 2015).

inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el *tema clave*, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo” (Esteve, 2009, 140, cómo se citó en Jover, 2015: 220).

El máster de secundaria de formación del profesorado, anteriormente llamado Certificado de Aptitud Pedagógica, está regulado mediante una orden y varios decretos ley, que se aprobaron en 2007 por acuerdo de ministros sobre las condiciones de acceso a los cuerpos docentes de secundaria. En dichas leyes se acuerda, entre otras medidas, la necesidad de poseer un título universitario, la obligatoriedad de cursar el máster de formación docente de secundaria y, además, se establecen las bases para que cada Comunidad Autónoma, sobre los mínimos exigidos en los siguientes decretos, desarrollen su máster y las Universidades sus propios planes de estudio. Las leyes son las siguientes:

- El Acuerdo de 25 de octubre de 2004, del Consejo de Coordinación Universitaria, por el que se establecen los criterios generales a que habrán de ajustarse las Universidades en materia de convalidación y adaptación de estudios cursados en centros académicos españoles o extranjeros (BOE 63, de 15.03.2005)
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 29-12) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

La mencionada orden establece los requisitos que deben incluir las universidades en sus planes de estudio, entre los que se destaca, el objetivo 5 del apartado 3 en referencia a la formación en materia de género “5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible” (Orden ECI/3858/2007).

- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las

especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Este decreto, establece los módulos a impartir y las especialidades que pueden ejercer los futuros docentes.

- Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Se mencionan los requisitos de acceso a los cuerpos docentes para la educación pública.
- Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato.

Programas y presupuestos estatales

En cuanto a los programas en materia educativa y género el Instituto de la Mujer es el principal órgano encargado en esta materia, algunos de los programas son los siguientes: Intercambia, Irene, Plurales, Relaciona y otros cursos online de coeducación, no obstante, todos ellos son voluntarios y en ningún caso vinculantes para el ejercicio de la docencia.

La partida presupuestaria, PROGRAMA 321N, llamada Formación permanente del profesorado de Educación, tiene como objetivo desplegar recursos para la organización de programas del profesorado. Incluye objetivos en materia de igualdad de género, en los que se incluyen programas para la sensibilización, con los siguientes objetivos: Fomento de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, educación para la igualdad y la no discriminación, y prevención de violencia de género. La Tabla 1, es muy ilustrativa y nos permite hacer dos afirmaciones. Por un lado, hay un número más alto de mujeres inscritas en los programas de formación continua y de mujeres que finalizan el curso. Por otro lado, existen muy pocos alumnos que finalizan los cursos, en comparación con la inscripción inicial.

Tabla 4 Número de inscripciones, certificados y finalizaciones en cursos de formación permanente del profesorado con temática coeducativa, desagregado por sexo, 2016.

Inscritos hombres	Inscritas mujeres	Certifican hombres	Certifican mujeres	Finalizan hombres	Finalizan mujeres
12.763	19.248	2.523	4.125	2.695	4.315

Fuente: Ministerio de Hacienda y Función Pública. Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018.

Nivel catalán: leyes y programas

Delimitándolo al caso catalán, añadimos a las leyes y decretos ya citados los establecidos para las universidades catalanas por el gobierno de la Generalitat y algunos acuerdos y leyes que promueven la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la inclusión de la perspectiva de género en los estudios universitarios y en la formación docente.

El Estatuto de Cataluña, (2006) incorpora como principio rector la transversalidad de la perspectiva de género de todos los poderes públicos en la elaboración de políticas públicas. Asimismo, el Acord de Govern de 20 de Gener de 2015 aprueba “el Pla per a la Igualtat de Gènere del Sistema Educatiu”.

La Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña, en su artículo 4 y otros artículos adicionales trata sobre la inclusión de la perspectiva de género en las universidades, apostando por el impulso de la mejora de la formación docente en todas las universidades catalanas, así como, la promoción de acciones para alcanzar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres.

Otra ley importante, La Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, en su artículo 28.1 exige a las universidades la introducción de la perspectiva de género de forma transversal y de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e investigadora. Adicionalmente, indica que para la acreditación de los grados y posgrados se deben acompañar de un informe, sobre cómo se ha introducido dicha perspectiva en los planes de estudio. El artículo 28.2 de la misma ley ordena la garantía que deben tener consigo las universidades en la formación de su personal en

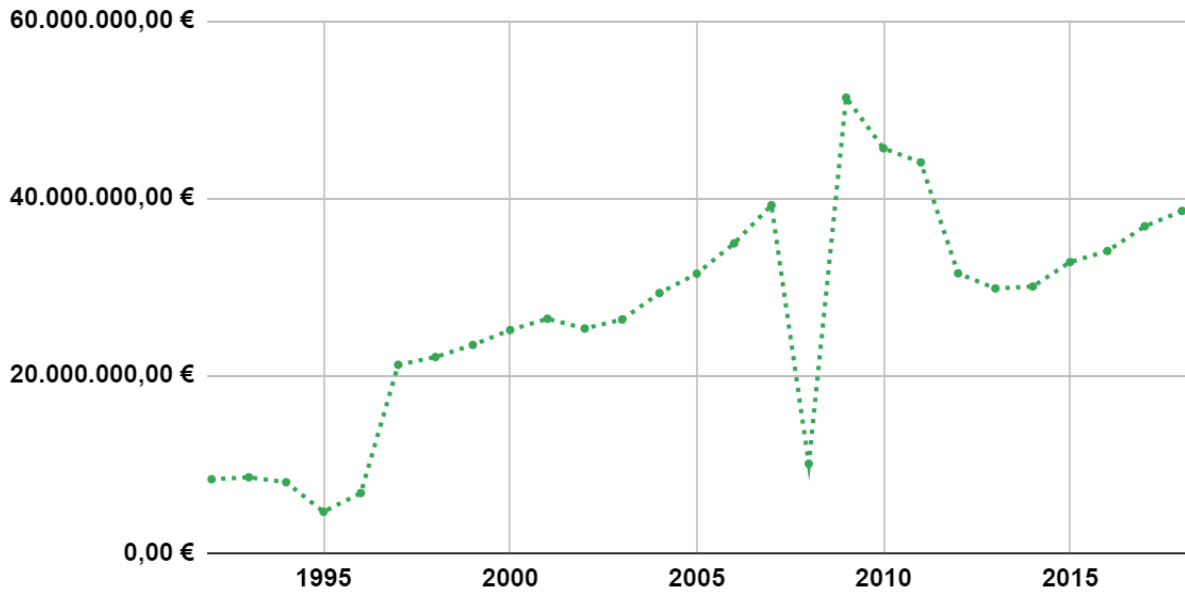
perspectiva de género. El artículo 28.3, establece la incorporación de módulos o cursos específicos en materia de género en el currículo obligatorio. Respecto la diversidad sexual y la no discriminación, se contempla la Ley 11/2014, de 10 de octubre, que garantiza los derechos del colectivo LGTBI (Lesbianas, Gays, Transgéneros, Bisexuales e Intersexuales), para la erradicación de la homofobia, transfobia y bifobia.

Además, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), elabora informes y planes para la calidad de la docencia universitaria en el que se destaca *“el marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria”*. Dicho informe, aboga por la inclusión de manera transversal de la perspectiva de género en la docencia y en todas las titulaciones con tal de corregir los sesgos por motivo de género. Sin embargo, es un marco que deben adoptar las propias universidades y por tanto otorga carta blanca a las universidades para que actúen o no.

Programas y presupuestos catalanes.

En cuanto a los programas a nivel catalán, como pasa a nivel estatal, la gran mayoría de los programas son cursos y material docente online y aquellos que son presenciales, en ningún caso son obligatorios o vinculantes, por tanto, solo aquellos docentes sensibles con la causa participan en ellos. De hecho, actualmente solo existe un programa de formación docente para la igualdad llamado *“coeducació per a una educació no sexista”* y se trata de un curso telemático. Tampoco se encuentra más información en cuanto al número de personas inscritas, en general tanto en el ámbito estatal como en el catalán es muy difícil acceder a información en referencia a programas con perspectiva de género en el ámbito educativo y de formación. La figura 1, elaborada a partir del presupuesto liquidado del departamento de educación de Cataluña, nos muestra el gasto por años y en euros que se ha realizado en la formación del profesorado, este ha ido fluctuando según crisis económicas y el color del gobierno, pero en ningún caso es estable.

Figura 2. Gasto en euros en la Formación del profesorado en Cataluña. (1992-2018).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del departamento de educación de la Generalitat de Catalunya, (2018).

Anexo 4. Diseño de la variable “nivel de sexismo”.

El diseño de mi variable dependiente *nivel de sexismo*, se hizo a partir de dicotomizar una serie de variables de la encuesta explotada, siguiendo en cierta medida la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996,1999, citado por Carretero y Nolasco, 2017) y explicada en el marco teórico, que nos viene a decir que en la sociedad hay dos tipos de sexismos que coexisten entre sí. Uno es el llamado sexismo hostil o tradicional, aquel más visible, que hace una valoración subjetiva negativa de cómo debe ser una “buena mujer”. Por otro lado, encontramos un sexismo benévolo, no tan visible, más sutil, en el que se refuerza de manera positiva la inferioridad de la mujer. (Carretero y Nolasco, 2017; Rojas y Moreno, 2016). En este sentido, la idea fue escoger algunas de las variables¹⁵ de la encuesta 3182 realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), sobre *percepción social de la violencia sexual* realizada en julio de 2017, que más se acogieran a la teoría y dicotomizarlas manualmente, debido a que el tipo de cuestionario

¹⁵ Las variables seleccionadas fueron la 303, 304, 305, 306, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 501, 503, 504, 601, 602, 603, 604, por ser claras para identificar contenido sexista ya fuera hostil o benévolo. Siendo finalmente un total de 17 variables.

3182 se basa en afirmaciones en el que los encuestados responden según una escala de 0-5 su nivel, de acuerdo o desacuerdo, con la afirmación que se hace, siendo 0 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Es por ello, que teniendo en cuenta que se trata de variables con respuesta múltiple, fue necesario dicotomizar las pregunta entre 0 (no sexista) y 1 (sexista) según el tipo de respuestas dadas por los encuestados en la escala de 0-5, dividiendo entre 0-2 y 3-5 sus respuestas. Por ejemplo, la variable 303 afirma que “las mujeres se ofenden muy fácilmente” por tanto, quien responda de 0-2 lo consideraremos como no sexista y lo calificaremos con 0 en cambio aquellas respuestas que obtienen entre 3-5 las consideraremos sexistas y por tanto las dicotomizaremos con 1. Una vez hecho esto con las 17 variables seleccionadas, lo que hice fue hacer un sumatorio en SPSS con aquellas que habíamos considerado sexistas, es decir, aquellas dicotomizadas con 1, obteniendo finalmente todas las respuestas sexistas de la muestra escogida en una única variable, mi variable *nivel de sexismo*. Llamada así, porque una vez creada se construyeron niveles de sexismo que se refieren a la cantidad de respuestas dadas por los encuestados con contenido sexista, aquellos entrevistados que han proporcionado un número más elevado de respuestas sexistas obtienen el nivel “muy sexista” por contrario aquellos que menos respuestas sexistas han contestado obtienen el nivel “poco sexista”.

Anexo 5. Modelo de cesión de entrevistas.

Este Trabajo de Final de Máster dispone de las correspondientes autorizaciones de cesión de explotación y uso del contenido de las entrevistas por parte de los entrevistados. El modelo utilizado ha sido el siguiente:

CESSIÓ DE DRETS D'ENTREVISTES

Jo, *[nom sencer de la persona que ha estat entrevistada]*

Amb DNI *[de la persona que ha estat entrevistada]*

Faig constar:

- Que autoritzo que les meves opinions i consideracions recollides mitjançant entrevista cedida a *[Nom i cognoms de l'alumne]* amb DNI *[DNI de l'alumne]* i que té com a objectiu l'elaboració del *[Treball de Fi de Grau, Tesi doctoral, etc.]* siguin reproduïdes parcialment o totalment en el treball.

- Que, en cas de tenir algun dret de propietat intel·lectual sobre *[l'entrevista XX]*, cedeixo a *[Nom i cognoms de l'alumne]* amb DNI *[DNI de l'alumne]* tots els drets d'exploració sobre els mateixos, amb caràcter de no exclusivitat, en totes les modalitats d'exploració, per a tot el món i per tot el temps de la seva durada.
- Que conec que el *[Treball de Fi de Grau, Tesi doctoral, etc.]* és susceptible de fer-se'n comunicació pública a través del Dipòsit Digital de Documents de la UAB (DDD) <http://ddd.uab.cat> o qualsevol altre mitjà que la UAB cregui adient.

I perquè així consti signo la present,

(lloc), *[dia, mes i any]*

Model elaborat pel Servei de Biblioteques de la Universitat Autònoma de Barcelona amb finalitat informativa. Febrer 2020