



Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de la Memoria y las guías docentes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén

An approach to gender training in the Europea Higher Education Area through the analysis of the Report and the Course Descriptions of the Degree in Labour Relations and Human Resources at the University of Jaén

Belén Blázquez Vilaplana

Área de Ciencia Política y de la Administración
Departamento de Derecho Público y Privado Especial
Universidad de Jaén
bblazquez@ujaen.es

RESUMEN.

La necesidad del estudio de las cuestiones de género e igualdad se observa prioritaria para los estudiantes universitarios de cualquier disciplina pero especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Cuando se diseñaron los estudios de grado, se intentó que los mismos incluyeran competencias y conocimientos sobre estas materias. Siempre, de acuerdo a las recomendaciones de las distintas normativas nacionales, las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y del Consejo de Universidades. En aquel momento, en la mayoría de los casos no se consiguió.

En la Universidad de Jaén se ha apostado desde diversas instancias por introducir la perspectiva de género, de manera transversal, en los estudios de grado. En este sentido, el objetivo general de este trabajo es dar a conocer dos proyectos de innovación docente que han trabajado esta temática de manera complementaria desde dos enfoques: el primero, a través del análisis y reflexión sobre cómo introducir la misma en estos estudios y el segundo centrandolo el trabajo en cómo evaluar los conocimientos y las competencias adscritas a estas materias.

El punto de partida es la constatación de que en la mayor parte de los grados ha sido imposible contar con una asignatura específica sobre esta temática y sólo se ha conseguido trabajar con ella gracias a la buena voluntad e implicación personal del profesorado. Se utilizará como referente para el estudio de caso el análisis realizado en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y los primeros resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVES.

Estudios de grados; Perspectiva de género; Evaluación; Proyecto de Innovación Docente; Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

ABSTRACT.

The need to study the issues of gender and equality is believed to be a priority for university students, regardless of their field of studies, but especially in the Social and Legal Sciences. When the degree studies were designed, there was an attempt for them to include competences and knowledge on these matters. Always according to the recommendations



Fecha de recepción: 15-06-2015 Fecha de aceptación: 14-10-2015

Blázquez, B. (2016). *Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de la Memoria y las guías docentes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén*

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 5, 28-41



described in the different national regulations, as well as the guidelines of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain (ANECA) and the Universities Council. At that time, it was not achieved in most cases.

At the University of Jaén, there are several actions aimed at introducing the gender perspective, transversally, in the degree studies. In this sense, the general aim of this article is to make public two projects of innovative teaching which have worked on this topic in a complementary way, with two different approaches: the first one, through the analysis and reflection on how to introduce it in these studies and the second by focusing on how to assess the knowledge and competences inherent to these issues.

The starting point is the verification that in most degrees it has been impossible to include a specific module on the topic and working on the matter has only been possible thanks to the goodwill and personal involvement of the teachers. The analysis performed at the Degree in Labour Relations and Human Resources and the first results obtained will be used as a model for the case study.

KEY WORDS.

Studies of Degree; Gender Perspective; Assessment; Project of innovation teaching; Relations Working and Human Resources

1.- Introducción.

El alumnado del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas debe conocer la situación de exclusión de las mujeres de las esferas sociales, económicas y políticas. Ante tal situación de desigualdad existente aparecen distintas acciones y políticas que deben ser estudiadas, analizadas y debatidas por los alumnos/as. Desde diversas medidas de discriminación y/o acción positiva, hasta la creación de agencias o servicios de la mujer para elaborar y coordinar políticas públicas dirigidas a ellas, pasando por las políticas que supongan un cambio en las estructuras y prácticas de las instituciones del Estado (Ventura, 2008; Gil, 2014; Asián; Cabeza y Rodríguez, 2015). Además, en la Declaración inicial de Bolonia, marco para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se lee que la Universidad debe ser “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. De ahí que en la Declaración de Ministros de Educación celebrada en Berlín en 2003, se contemplara la introducción de la perspectiva de género (Scott, 1990; Lagarde, 1996; Lamas, 1996; European Commission, 2011; Caprile, 2012) como corriente principal (mainstreaming)ⁱ del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas y como garantía de que la enseñanza superior podría responder a la necesidad de formar los nuevos perfiles profesionales (Mora y Pujal, 2009). Es decir que, junto a la necesidad académica que surge del hecho de que los y las estudiantes asuman una serie de competencias necesarias para su desenvolvimiento en el ámbito laboral y personal, también aparece como imprescindible su incardinación dentro de los estudios de grado (Suárez, Fernández-Saliner y Losa, 2008; Saldaña, 2011). Sin olvidar el campo de la investigación (European Commission, 2011; Caprile, 2012).

Lo cierto es que la realidad va por caminos muy diferentes a lo que la letra de la ley dice. En los nuevos planes de estudio surgidos a raíz de la implantación de los grados, la



Fecha de recepción: 15-06-2015 Fecha de aceptación: 14-10-2015

Blázquez, B. (2016). *Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de la Memoria y las guías docentes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos*

Humanos en la Universidad de Jaén

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 5, 28-41



introducción de la perspectiva de género en los mismos es residual (Saldaña, 2011). Ello, debido a los mecanismos que se llevaron a cabo para la realización de éstos, los cuales impidieron por su misma dinámica la presencia de estas materias y de esta forma de analizar y comprender la realidad. Ante la “necesidad” de repartir créditos y la inexistencia que se viene reivindicando de un área específica de estudios de género (Bosch; Ferrer y Alzamora, 2006), estos contenidos han quedado en el olvido, bajo el poder de otras áreas con mayor tradición, peso académico, representación en las Comisiones, etcétera. Al final todo se ha reducido a una mera cuestión de voluntad (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013) de la Comisión que lo redactó, del Vicerrectorado que lo revisó o de la Agencia que tuvo que darle el último visto buenoⁱⁱ. Dando lugar incluso a retrocesos en algunos avances alcanzados, tal y como ha sido la supresión en el curso académico 2014/15 del único grado que existía en España con la denominación de igualdad de género, el cual se venía impartiendo la Universidad Juan Carlos I (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015)ⁱⁱⁱ.

A ese respecto, debemos recordar que los estudios de género y las materias que los conforman son un imperativo legal a partir de diversas leyes (Ventura, 2008). Entre ellas cabe destacar las que siguen:

- **Ley Orgánica 3/2007**, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, que establece en su artículo 25:
 - 1.- En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
 - 2.- En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) La creación de postgrados específicos; c) La realización estudios e investigaciones especializadas en la materia.
- **Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de abril, de modificación de la Ley de Universidades. Se pronuncia de la siguiente forma en la Exposición de Motivos:

Esta Ley no olvida el papel de la Universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la Universidad...

Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género.
- **Plan Estratégico de igualdad de Oportunidades (2008-2011)**, en el eje 6 relativo al Conocimiento, destacaba la necesidad de formalizar los estudios feministas, de las mujeres y de género en el ámbito universitario, en el cual específicamente establecía: *“Impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud”*. En la actualidad, en el Plan Estratégico que se encuentra en vigor 2014-2016, se recoge que hay que realizar un fortalecimiento:





De la formación en igualdad de oportunidades en el marco de aquellas carreras universitarias con especial potencial en la transmisión de valores sociales (Pedagogía, Magisterio, Periodismo, Derecho, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, etc.), así como en otros ciclos de Formación Profesional o de Enseñanzas de Régimen Especial con iguales características (TAFAD, Técnicos Deportivos, etc.).

- **Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina en su artículo 3.5 que:
Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) desde el respeto a los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.
- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA) en su “**Protocolo de evaluación de Títulos Universitarios Oficiales grado y Master**” establecía que era necesario: “*En los planes de estudios en que proceda, se deberán incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres...*”.

Además, en la plantilla de evaluación para que los Grados obtuviesen un reconocimiento positivo, en su apartado 5.1 determinaba:

En los planes de estudios en que proceda, ¿Se han incluido enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos?

Junto a todo ello, una representación de los institutos universitarios de investigación feminista y de género de la Universidad Española realizó una serie de propuestas de acciones positivas entre las que cabía destacar (Saldaña, 2011):

- Incluir en todos los nuevos grados una cláusula que obligue a convalidar créditos optativos por una asignatura de 6 créditos de materia específica de género adaptada a cada una de las cinco ramas principales de conocimiento.
- Exigir que en el suplemento europeo al título el alumnado deba necesariamente acreditar haber cursado o realizado estudios o materias de género.

2.- Descripción de los Proyectos.

Para trabajar esta materia, concurrimos a dos convocatorias de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Jaén. Una primera correspondiente al curso 2012/2014 ya finalizada (puesto que la convocatoria era bianual) y una segunda que daría comienzo en el curso 2014/2015 y se prolongará al 2015/2016.





En relación al proyecto que se puso en marcha en la Universidad de Jaén los cursos 2012/2013 y 2013/14, éste tenía como título: “Estudios de género: docencia, aprendizajes y metodologías en el aula. Generando redes y espacios de colaboración”. Estaban implicadas dos Universidades, la de Jaén y la de Granada y un total de ocho áreas de conocimiento, a saber: Psicología; Enfermería; Trabajo Social y Servicios Sociales, Derecho Público y Privado Especial; Didáctica de las Ciencias; Didáctica de las Ciencias Sociales; Filología Inglesa y Organización de Empresas, Márketing y Sociología. Las materias que recogían estaban impartidas por 12 profesores/as, de distintas categorías profesionales (Becaria Postdoctoral con docencia reglada; Ayudantes Doctoras; Contratada Doctora, Emérita y Titulares de Universidad). Se recogían un total de 16 asignaturas de todos los cursos que se ofrecían en la Universidad (incluido tercer ciclo) y se abarcaban 10 titulaciones (dos de ellas Máster: Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal y Administración de Empresas) El número total de alumnos/as a los cuales afectaría el mismo se encontraría en torno a unos/as 1200.

Dicho proyecto tenía como objetivo general la creación de una red interuniversitaria e interdisciplinar de profesores que incorporasen en su docencia las materias adscritas al género y a los estudios de mujeres (lo que en otras áreas geográficas se ha conocido como estudios de género pero que en España no existe con entidad propia)^{iv}. El principal resultado que el proyecto puso de manifiesto es que existen docentes en la Universidad que han ido introduciendo las materias de género en su docencia (o trabajan con perspectiva de género) pero, en un número destacado de casos, lo han hecho sin una base metodológica, ni un apoyo didáctico, para su realización. La metodología didáctica no ha existido y se ha trabajado a través de la intuición del profesorado debido al vacío de una “caja de herramientas” multidisciplinar donde poder acudir como respaldo de la actividad desempeñada en las aulas (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Metodológicamente, para llegar a estos resultados se trabajó a través de tres elementos principales, a saber: a) Desarrollo de sesiones con personal externo al proyecto pero especialistas en temas de género y que habían puesto en marcha materias de género en otras universidades; b) Sesiones de trabajo presenciales y virtuales entre los y las miembros del equipo para poner en común aquellos temas sobre los que se deberían ir trabajando, a saber: textos de referencias; ejercicios prácticos; contenidos teóricos mínimos para las distintas áreas implicadas, etcétera; c) La realización de una página web, a modo de “baúl de recursos” dentro del aula virtual de la Universidad de Jaén (plataforma Ilias) para poner en común los materiales con los que se venía trabajando y disponer de lo necesario para el desarrollo del trabajo emprendido. Ello permitiría la utilización de unas plantillas para cada una de las asignaturas, apoyándose en una extensa y completa revisión bibliográfica común y por especialidades.

A partir de esta experiencia, surgieron diversos interrogantes que nos llevaron a la necesidad de plantear la continuación al proyecto mencionado. Puesto que de los resultados obtenidos de los dos años de trabajo cabrían destacar, entre otros, por una parte, la disparidad de criterios a la hora de introducir las cuestiones de género y el trabajo con perspectiva de género en nuestras asignaturas y, por ende, en nuestros grados y, por otra, el desconocimiento de los mecanismos para transformar nuestros cuerpos teóricos en resultados entre los/as estudiantes. Estos resultados eran la consecuencia directa de las





distintas materias analizadas, grados; niveles de estudios y formación del profesorado. De todo lo anterior, además, se desprendía un tercer factor que daba lugar a la necesidad de plantear un nuevo proyecto que indagara en algunos temas que habían salido a la luz con el anterior. Es decir, lo que nos planteábamos era que si esta realidad existía y era controvertida, al profesorado implicado en su docencia se le presentaba la obligación de evaluarla. Por tanto, surgía la necesidad de reflexionar sobre cómo realizar la evaluación de un tema transversal en cuanto a su existencia en los grados, pero residual y a veces “incómodo”. De unos conocimientos y competencias multívocos: los asociados al género y a la igualdad (Mora y Pujal, 2009; Caprile, 2012) y de una nueva forma de analizar la realidad, la que surgía al aplicar la perspectiva de género (Scott, 1990; Lagarde, 1996; Lamas, 1996; European Commission, 2011; Caprile, 2012).

La hipótesis de partida de estas reflexiones, surgida a raíz del primer proyecto expuesto, sería la que sigue: Las temáticas de género no se han introducido de manera transversal en los estudios de grado y postgrado de las universidades españolas, sino que han ocupado un lugar residual en los planes de estudios, eliminándose asignaturas propuestas específicas de género y dejándose este acuerdo a la voluntad y trabajo del profesorado implicado en su puesta en marcha o de la Universidad como institución. El profesorado, debido a las limitaciones impuestas por las faltas de referentes para guiar su labor docente, se ha visto en la necesidad de ir improvisando mecanismos tanto para dotar de contenido teórico y práctico a sus materias, como para evaluar las competencias y conocimientos adquiridos a través de ellas (Brown y Glasner, 2007; Alsina, J, 2011).

En este sentido, se nos volvía a abrir una nueva ventana que nos descubría un campo de trabajo aún por explorar, a saber: cómo evaluar esos conocimientos y competencias transversales, multívocos y adscritos a los temas del género (Fernández, s/f). Dando lugar al proyecto que actualmente estamos desarrollando: “Competencias en género e igualdad de oportunidades: indicadores y herramientas de evaluación”.

En este caso, se decidió dentro de la oferta formativa de estudios de grados de la Universidad de Jaén, centrar la atención en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Para ello, se implicó a profesorado de distintas áreas de conocimiento que diesen su docencia en dicho grado. En concreto, se ha trabajado con profesorado del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; Historia del Derecho y de las Instituciones y Ciencia Política y de la Administración. Todos, a su vez, miembros del departamento de Derecho Público y Privado de la citada Universidad. Abarcando un total de siete asignaturas: Políticas Sociolaborales; Evaluación de Políticas de Empleo; Derecho del Empleo; Derecho de la Seguridad Social; Sistemas Comparados de Relaciones Laborales; Régimen del trabajo de los extranjeros y movilidad transnacional e Historia de las Relaciones Laborales. El profesorado que componía el equipo eran tres profesoras titulares y un profesor titular; una profesora contratada doctora acreditada para profesora titular y una profesora sustituta interina. Todo el equipo contaba con una amplia formación en género y en temas de igualdad y mercado laboral.





2.1 Objetivo General del Proyecto.

El objetivo general del proyecto era analizar cómo se realizaba la evaluación de competencias y conocimientos adscritos al género en las asignaturas seleccionadas del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

2.2 Objetivos Específicos del Proyecto.

- Detectar las competencias adscritas al género en estas asignaturas.
- Señalar las herramientas utilizadas para evaluar las competencias adscritas al género en estas asignaturas (en caso de que tal competencia estuviera recogida).
- Diseñar indicadores para evaluar las competencias adscritas al género en estas asignaturas (cuantitativos y cualitativos).
- Elaborar una guía para trabajar competencias adscritas al género con estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Además, se plantearon otra serie de objetivos no sólo en relación con las materias del Grado mencionado, sino relacionados con otros estudios de la Universidad. A saber:

- Transferir los resultados a otros estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, a través de la elaboración de una guía y un glosario de términos común a todos ellos.
- Dotar al alumnado de competencias y herramientas para superar estereotipos de género que les permitiesen desarrollarse en el campo profesional y personal.

2.3 Metodología del Proyecto.

El primer paso fue seleccionar, a través de las Memorias de Grado de la titulación (Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y de la guía docente de las asignaturas referidas, cuáles serían las competencias adscritas al género, en caso de que estuvieran recogidas en las mismas, de manera implícita o explícita (Cano, 2008). Es decir, lo primero que se tenía que hacer era saber si la mencionada competencia aparecía recogida en el tronco común a todas las materias, en la Memoria de Grado, o en las distintas guías docentes que son la base anual de la docencia impartida.

Una vez realizada dicha selección, si existían estas competencias, se pasaría a analizar cuáles eran, así como los resultados esperados adscritos a las mismas y los sistemas de evaluaciones incluidos en las guías docentes utilizadas. En caso de no existir estos datos, el/la docente realizaría una selección de aquellos indicadores que, tras su experiencia docente y en temas de género, se consideraba más interesante tener en cuenta para poder realizar la evaluación del alumnado en su conocimiento y adquisición de estas competencias, por ejemplo: utilización del lenguaje no sexista, manejo de bibliografía aplicada a la materia con perspectiva de género, etcétera. Dicho material, tras una primera puesta en común por parte del profesorado implicado en el proyecto y la realización de un Seminario con una experta en temas de evaluación, se convertiría en un primer cuestionario. Este se pasaría a los/as estudiantes y así se podrían tener una batería de datos para realizar un análisis que nos diera información sobre el conocimiento del alumnado de estos temas, independientemente de si las competencias que estábamos





analizando aparecían o no recogidas en sus guías docentes y de si tenían, o no, formación anterior en temas de género.

La puesta en común de estos indicadores y de los resultados de los cuestionarios a los/as estudiantes nos llevaría a la realización de una lista unificada, consensuada y aplicable a distintas ramas de conocimiento para la evaluación de los conocimientos y de las competencias adscritas al género en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Esta se aplicaría, de nuevo, en el segundo año de implementación del proyecto a dos grupos de alumnos/as de cada una de las asignaturas mencionadas. Ello nos permitiría tener un grupo de control de cada materia que avalase los resultados obtenidos. Para ello, se buscaría formar grupos de estudiantes que tuvieran variables comunes y algunas variables que sirvieran de control. De este modo podríamos conocer las dificultades de comprensión del alumnado; su pertinencia en relación a su coherencia y a su extensión; su grado de concreción, etcétera. Y comprobar si ello se debía únicamente a los temas recogidos en el cuestionario o estaban determinados por algunas variables tales como edad, sexo, formación anterior, etcétera. A partir de los resultados obtenidos tras esta puesta en marcha del uso de los indicadores consensuados, se elaborará una guía de trabajo, con explicación de las materias y de los conceptos, de lo que se quiere conseguir con cada indicador y un glosario de términos. Siendo la base para poder incluir en las guías docentes las materias, contenidos y competencias adscritos al género, los resultados que los mismos quieren conseguir y la forma de evaluarlos.

3.- Resultados Intermedios.

3.1.- Primeros resultados.

Aunque el proyecto se encuentra a mitad de camino – se ha implementado el primer año de los dos previstos – consideramos necesario e interesante realizar una evaluación intermedia que detecte errores y dificultades durante su realización y que no nos lleve a esperar a la finalización del mismo para darle respuesta (AEVAL, 2010). Tal y como plantean diversos teóricos de la evaluación de programas y políticas^v, las evaluaciones intermedias permiten solventar situaciones durante el proceso, reconducir acciones y planificar estrategias que sorteen las sombras y las limitaciones de los trabajos emprendidos. Si en vez de realizar sólo evaluaciones de resultados – cuando se hacen-, se trabajase también en las de diseño e implementación, se conseguiría reducir muchos de los gastos derivados de continuar proyectos con fallos en su diseño y/o ejecución. De ahí que en este momento, nos centraremos en dar a conocer los resultados derivados de aquellos objetivos relativos a la Memoria de Grado y a las guías docentes.

En este sentido, lo primero que merece destacarse es que en la Memoria no existen ni competencias básicas, ni genéricas donde se mencione la formación en género. Tampoco en las transversales, ni en las específicas que van asociadas a las distintas materias que conforman el plan de estudios. Llama la atención que esto ocurra en un grado que cuenta con las mujeres y los temas de igualdad de género como uno de sus principales colectivos y posibilidades de inserción profesional. Dentro de las competencias genéricas se hace una llamada a la igualdad pero en sentido amplio (no en relación al género) cuando se recoge la competencia: “Respeto a los principios de libertad, igualdad, cooperación y respeto entre los seres humanos” y en “Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los





principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y valores democráticos y de la cultura de la paz". Así mismo, se advierte que las competencias "se han definido teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (...) Los cuales son transversales al conjunto de módulos, materias y asignaturas". Ello se debe a que la Universidad de Jaén ha apostado por la inclusión de esta competencia transversal, la de igualdad de género, cuyo mejor ejemplo ha sido el trabajo que ha venido desarrollando la Unidad de Igualdad de la citada Universidad.

Si analizamos estos temas en el primer cuestionario que se les pasó a los/as estudiantes en mayo del 2015, debemos descartar el realizado al Primer curso, puesto que sólo respondieron al mismo 17 personas^{vi}. Entendemos que no es una muestra representativa. Sin embargo, sí podemos utilizar los resultados del cuestionario pasado al alumnado de Segundo curso^{vii}. En este caso, de un total de 65 personas matriculadas en la asignatura, respondieron al mismo 53. De estos el 45,2% decía conocer la Memoria, el 41,5% no y el resto No sabía/No contestaba. Si juntamos estas dos respuestas, más del 55% de los/as alumnos desconocían los contenidos de la Memoria de Grado cuando ya llevaban más de un año cursando estos estudios. De los que sí se la habían leído o decían conocerla, todos/as la habían conocido por el resumen recogido en la página web de la Universidad y sólo el 33,3% decían conocer alguna competencia, aunque de éstos más del 80% no sabían nombrar ninguna. Llama la atención que entre aquellos que sí nombraban alguna, más del 50% las confundían con salidas profesionales. Ningún estudiante sabía si en la Memoria había competencias relativas al género, aunque del total de estudiantes encuestados, sólo el 5,6% consideraba que no había que trabajar con perspectiva de género en este Grado – el 13,20% No sabe/No contesta.

Si utilizamos los datos para alumnos/as de Cuarto Curso^{viii}, es muy llamativo que el 72,2% afirmase no conocer la Memoria del Grado cuando estaban a un mes escaso de graduarse. Además, sólo el 45,4% decía conocer alguna competencia del grado frente al resto que las desconocían todas. El 100% desconocía si existían o no competencias de género en la Memoria y sólo el 45,4% consideraba que era necesario introducir la perspectiva de género en sus estudios. Datos que contrastan con aquellos otros que reflejaban el hecho de que el 100% del alumnado no supo definir qué era la perspectiva de género y sólo el 3,7% en el caso de los alumnos/as de Segundo y el 11,8% en los de Cuarto supieron diferenciar entre sexo y género. No saben qué es pero piensan que es importante que se trabaje con ello en el Grado.

Con relación a las guías docentes, en éstas no existe ninguna referencia concreta a los temas de género, ni al trabajo con perspectiva de género. Pero el proyecto ha permitido detectar que existe un grupo de docentes que estaban trabajando transversalmente el tema del género, la igualdad y la inclusión de la perspectiva de género en su docencia, aunque no apareciera recogido explícitamente en sus guías. De ahí que se haya propuesto para el siguiente curso académico como uno de los resultados derivados de la evaluación intermedia del proyecto.

En algunas asignaturas sí existe una llamada a la necesidad de trabajar con lenguaje no sexista, pero ningún otro indicador específico que evalúe cuestiones relacionadas con esta competencia en sus guías docentes de manera explícita. Por tanto, no existe un criterio específico de evaluación de las competencias relacionadas con el género. Lo que sí se ha





detectado es la inclusión de apartados en el temario que analizan el papel de la mujer en los temas que se están trabajando^{ix}, así como de algunos epígrafes que analizan la igualdad de género en temas laborales. Es decir, no existe la competencia, ni se asocia a resultados, pero sí aparecen contenidos que la desarrollen.

En el caso del alumnado de Segundo, el 96,22% conocían las guías docentes de las asignaturas en las que estaban matriculados y en el de Cuarto el porcentaje era del 81'8%. En ningún caso sabían si existían criterios de evaluación de competencias sobre género, igualdad y/o no discriminación. Aunque, hay que destacar, que el alumnado de Segundo se refiere constantemente al uso del lenguaje no sexista como tal, no tanto porque aparezca explícitamente en la guía docente, sino porque como ponen de manifiesto en el cuestionario, la profesora de la asignatura lo ha indicado a lo largo del cuatrimestre, insistiendo en su importancia y en la necesidad de su utilización. Así mismo, confunden la realización de prácticas, ejercicios y actividades sobre esta temática, con criterios de evaluación de una competencia adscrita al género.

3.2.- Continuación y Elementos para la realización de la Evaluación del Proyecto.

Tras realizar el análisis de las respuestas al primer cuestionario consensuado pasado a los y las estudiantes de todas las asignaturas de segundo cuatrimestre implicadas en el proceso, algunos de cuyos datos se recogen en este trabajo, se volverá a realizar un cuestionario que será utilizado en el primer cuatrimestre del curso 2015-2016 y que nos permitirá elaborar una escala de ítems que será la base para la realización de la guía definitiva.

Para realizar la evaluación de este proyecto utilizaremos dos tipos de controles, por una parte, al profesorado implicado y, por otra, al alumnado. En el primer caso, el objetivo es analizar cómo entiende el docente que se debe realizar la evaluación de esta competencia y qué ítems se deben tener en cuenta antes y después de trabajar en la implementación del proyecto. Buscamos evaluar las modificaciones en la percepción y el conocimiento del profesorado al pasar de la intuición y la enseñanza/aprendizaje mediante el uso del procedimiento de "prueba-error", al conseguido a través de la utilización de las guías, los glosarios y las experiencias de otros y otras docentes. En el segundo caso, también buscamos un elemento de control de los resultados del proyecto a través del alumnado. En este sentido, se realizarán dos cuestionarios: uno sobre detección de estereotipos en materia de igualdad y no discriminación y otro sobre uso del lenguaje no sexista. Su fin será detectar si los/as futuros/as profesionales tienen ideas prefijadas y estereotipos en materias tan relevantes para su venidero ejercicio profesional y cuáles son. Esto nos permitirá trabajar para conseguir una formación más integral en materia de género e igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

De todo lo anterior se desprende que la adquisición de esta competencia no puede ser sólo valorada como un complemento deseable en la formación de nuestros y nuestras egresados, sino como la base de una formación en valores que mejore su formación universitaria y los/as dote de un elemento diferenciador.





4.- A modo de primeras conclusiones.

En esta evaluación intermedia, tras el primer año de puesta en marcha del proyecto, podemos concluir que aunque el profesorado está implicado y convencido de la necesidad de trabajar con la competencia de igualdad, no discriminación y con la metodología de la perspectiva de género, en ningún caso la misma está recogida en sus guías docentes. Además, en la memoria del grado, base tanto para la elaboración de las referidas guías como para la evaluación por parte de la ANECA de los estudios ofertados, sólo aparece de manera genérica y transversal. Ello, a pesar de que el alumnado ha puesto de manifiesto la importancia de estos temas en su formación y que el profesorado lo incluye dentro de los conocimientos impartidos durante el curso académico en los temarios implementados. Consideramos que el trabajo que se viene haciendo en los últimos años en la Universidad sobre estas cuestiones es lo que ha hecho que el mismo destaque más para alumnos/as de segundo que para los de cuarto. Sin olvidar que en ambos casos han manifestado que desconocen si es una competencia a adquirir al cursar el grado y si forma parte, o no, de los criterios de evaluación de las asignaturas. Es interesante el hecho de que piensen que deben estar formados en ella pero, al mismo tiempo, sean incapaces de definir los términos y conceptos asociados a estos temas. Además, hay que destacar el desconocimiento que tienen de las competencias adscritas al grado y su confusión con las posibles salidas profesionales.

De todo lo anterior se desprende que explícitamente esta competencia no se incluye entre las que se consideran que deben tener los/las egresados del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén pero implícitamente se trabaja sobre la misma y se transforma en conocimientos dentro del temario y en algunos casos en resultados a obtener para superar la materia. Por ejemplo, en relación al uso del lenguaje no sexista.

Si la competencia analizada no existe en la memoria, ni en las guías docentes y, por ende, no hay criterios, ni indicadores recogidos para su evaluación, pero todos los colectivos implicados – profesorado y alumnado – consideran importante que forme parte de la formación de los y las graduados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el siguiente paso es visibilizarla. Incluirla en las guías docentes, trabajar porque cuando se produzca la revisión de la Memoria aparezca explícitamente y elaborar indicadores y herramientas para su evaluación.

Nos quejamos de que la sociedad tiene múltiples carencias en las competencias adscritas al género pero, en lo que está en nuestras manos que es formar a nuestros/as estudiantes, estamos fallando. No se luchó en su momento por incluirla explícitamente en la Memoria del grado, pero se puede trabajar para que aparezca como un objetivo a alcanzar dentro de los resultados de las distintas asignaturas.





Referencias.

Acción Complementaria del Plan Nacional de I+D+i *La dimensión de género en los contenidos de la investigación científico-técnica* (FEM 2010-1053)

AEVAL (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de Calidad y los Servicios). *Fundamentos de Evaluación de Políticas Públicas*. Madrid: Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Protocolo de evaluación de Títulos Universitarios Oficiales grado y Master. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>

Alsina, J (coord.) (2011). Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*. Nº 18. Barcelona: Editorial Octaedro.

Asián, R; Cabeza, F y Rodríguez, V (2015). Formación en género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia Educativa Latinoamericana*. 17 (24), 35-54.

Ballarín, P. (sin fecha). Feminismo académico y docencia universitaria. Revisado de http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_ji/pre_pilar_ballarin.pdf

Bosch, E; Ferrer, V; Alzamora, A. (2006). *El Laberinto patriarcal*, Barcelona: Antropos.

Brown, S., y Glasner, A. (eds) (2007). *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Ed. Narcea.

Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Caprile, M (coord.) (2012). Vallés, N; Palmen, R y otras. *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia_practica_genero_en_las_investigaciones.pdf

Consejo de Europa (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS), (versión español e inglés), Serie documentos, número 28, Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales,

Consejo de Municipios y Regiones de Europa (2005-2006). *La Carta Europea para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Vida Local*. Bruselas. Recuperado de <http://www.femp.es>

Dávila Días, M. (s/f). *Indicadores de género. Guía práctica*. Junta de Andalucía. Unidad de Igualdad y género. Recuperado de

http://www.juntadeandalucia.es/export/drupal_cpre/6_Mxdulo_5.Indicadores_de_Gxnero.pdf Declaración de Bolonia. Recuperado de <http://www.>

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Donoso-Vázquez, T y Velasco-Martínez, A (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en la universidad? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 17 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>





- European Commission. (2005). *ECTS Users' guide. European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement*. Brussels, Directorate-General for Education and culture. Recuperado de http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/guide_en.pdf
- European Commission (2011). *Manual: El género en la investigación*. Unidad de Mujeres y Ciencia. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Faulkner, W. & Lie, M., (2007). Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion. *Gender, Technology and Development*, 11 (2), 157-177.
- Fernández Marcha, A (s/f). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: Nuevos Enfoques*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Gil Ruiz, J. M (2014). Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: hacia una formación reglada. *Revista de Educación y Derecho*. 10. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10712>
- Lagarde, M (1996). El género, fragmento literal: "La perspectiva de género" en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed. Horas y Horas.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BOE, 23-3-2007).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 13-4-2007).
- Ley Orgánica 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación
- Lombardo, E. (2003). El Mainstreaming de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, vol. 10; 15, Mayo-Diciembre, 6-11.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de igualdad de oportunidades (2008-2011)*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?cid=1193047402663&pagename=MinisterioIgualdad%2FPágina%2FMIGU contenidoFinal>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016)*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/social/Documents/PEIO2014-2016%20%28PLAN%20IGUALDAD%20OPORTUNIDADES%29.pdf>
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. UNIVEST 2009. Girona. Recuperado de http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/Recursos/Docencia_universitaria_y_no_universitaria/PdG_docencia_UdG.pdf
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Saldaña, N (2011). Los estudios de género en los grados de Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con Perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho*. Nº 3. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1781>





Scott, J. W. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, núm., 91,1053-1075. Traducido en El género: una categoría útil para el análisis histórico En Amelang, J y Nash, M (1990). Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.

Suárez, M; Fernández-Saliner, C; Losa, C. (2008). *La docencia en materia de género en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicación en las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2E4.pdf>

Ventura, A (2008). Normativa sobre estudios de género y Universidad. *Feminismos* 12: 155-184.

ⁱ Se entiende por Mainstreaming de género, “la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas. Para mayor información véase: Consejo de Europa (1999). Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS), (versión español e inglés), Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, número 28, p. 26 y Lombardo, E. (2003). El Mainstreaming de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, vol. 10; 15, Mayo-Diciembre, 6-11.

ⁱⁱ Para mayor información véase: Acción Complementaria del Plan Nacional de I+D+i. La dimensión de género en los contenidos de la investigación científico-técnica. (FEM 2010-1053-E).

ⁱⁱⁱ Esto colisiona con lo que ocurre con este tipo de estudios en otras universidades europeas y americanas donde tiene un espacio asentado tanto en grado, como en postgrados.

^{iv} Como exponen las profesoras Donoso-Vázquez y Velasco- Martínez (2013) los estudios de género en España comienzan a aumentar de manera considerable en la década de los noventa. Apareciendo en estos años las primeras convocatorias de estas temáticas en los I+D+i; Seminarios Especializados; Institutos Universitarios de género y mujer. Así como los primeros postgrados y máster. Para mayor información sobre el origen de los estudios de género y las diferentes denominaciones que han recibido véase Bosch, E; Ferrer, V y Alzamora, A. (2006).

^v En sociedades donde la cultura evaluativa está poco desarrollada, este tipo de evaluaciones y las de formulación del problema están poco implementadas. Centrándose, en la mayoría de los casos, en aquellas que sólo tienen en cuenta los resultados o los efectos de los programas. Para mayor información véase AEVAL, (2010).

^{vi} Aunque hay matriculados 60 alumnos/as en primero en la asignatura Historia de las Relaciones Laborales, la media de asistencia es de unos 40.

^{vii} Alumnado de Políticas Públicas Sociolaborales, de Troncal de segundo cuatrimestre, donde la asistencia es obligatoria para poder optar a una evaluación continua.

^{viii} Estudiantes de la asignatura Evaluación de Políticas de Empleo, Optativa de segundo cuatrimestre del itinerario de Políticas Públicas. Sólo tiene 13 alumnos/as matriculados.

^{ix} No debemos olvidar que uno de los grandes problemas que han tenido los estudios de género es que se han asociado con estudios de mujeres. En palabras de la profesora Asunción Ventura (2008, p. 157): “Todos aquellos estudios e investigaciones que hacen referencia a las mujeres se dicen que son estudios de género. Pero, realmente, los estudios de género son algo muy diferente a la idea muy extendida de que hablar de género es hablar de mujeres. La palabra genero denota la manera en que las relaciones entre los sexos se producen y se institucionalizan. En este sentido, los estudios de género analizan la relación de los géneros masculino y femenino, y la posición que ocupan cada uno de ellos, para el caso del género femenino de subordinación, y de dominación en el caso del género masculino. Si solo se estudia la posición que ocupan las mujeres en la sociedad, el análisis es parcial y acientífico y también hasta cierto punto incomprensible”

