

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
PEDAGOGÍA**

PORTADA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE ALEMANIA Y
ESPAÑA.**

**GENDER EQUALITY IN THE TRAINING OF PRIMARY EDUCATION
TEACHERS. A COMPARISON BETWEEN GERMANY AND SPAIN.**

AUTOR: NORA DACOSTA FERNÁNDEZ

Tutor: FERNÁNDO MARTÍNEZ ABAD

SALAMANCA, 02/06/2020

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. NORA DACOSTA FERNÁNDEZ, con DNI 72543888W, matriculado en la Titulación de Grado en PEDAGOGÍA.

***Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE ALEMANIA Y ESPAÑA. del curso académico 2019/2020 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En SAN SEBASTIÁN, a 23 DE ABRIL DE 2020

Fdo.:



Resumen: El objetivo principal de este estudio es estudiar los contenidos relacionados con la igualdad de género en los estudiantes de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca y estudiantes de máster de Europa-Universität Flensburg, Alemania. A partir de un enfoque de investigación mixto, se aplicó un cuestionario sobre roles de género y percepción de discriminación de género en el trabajo a los estudiantes alemanes y a los españoles. Como complemento a la información cuantitativa, se realizó una entrevista semi-estructurada a dos profesoras de la Universidad de Salamanca. A partir del análisis de los resultados, se llega a la conclusión que los roles de género están más presentes en los estudiantes de España, mientras que la concienciación en cuanto a la discriminación en el trabajo no destaca en los estudiantes alemanes. Así mismo, se ha concluido que la formación en contenidos de igualdad de género no está muy presente a lo largo de la formación tanto alemana como española a pesar de ser muy demandada por los estudiantes.

Palabras clave: formación universitaria, educación primaria, igualdad de género, España, Alemania.

Abstract: The main aim of this research is to study the contents related to gender equality in the fourth-year students of the Primary Education degree of the University of Salamanca and Master's students from Europe-University Flensburg, Germany. From a mixed research approach, a questionnaire on gender roles and perception of gender discrimination at work was applied to German and Spanish students. As a complement to the quantitative information, a semi-structured interview was conducted with two professors from the University of Salamanca. From the analysis of the results, it is concluded that gender roles are more present in students in Spain, while awareness of discrimination at work does not stand out in German students. Likewise, it has been concluded that training in gender equality content is not very present throughout both German and Spanish training despite being highly demanded by students.

Key Words: university education, primary education, gender equality, Spain, Germany.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Términos generales: formación del profesorado e igualdad de género.....	6
2.2. Sistema educativo alemán y español. Comparativa y análisis de la educación primaria.....	10
2.2.1. Sistema educativo alemán	10
2.2.2. Sistema educativo español	11
2.3. Diferencias estructurales entre la Universidad de Flensburg y la Universidad de Salamanca.	13
2.3.1. Europa-Universität Flensburg. Alemania.....	13
2.3.2. Universidad de Salamanca. España.....	17
2.4. Revisión de la literatura y estudios previos	20
3. METODOLOGÍA.....	23
3.1. Objetivos.....	24
3.2. Diseño de la investigación	24
3.3. Población y muestra.....	24
3.4. Variables	25
3.5. Instrumentos de recogida de información.....	26
3.6. Procedimientos.....	27
3.7. Análisis de datos	29
4. RESULTADOS	30
4.1. Descripción de la muestra.....	30
4.2. Análisis descriptivo de las escalas	34
4.2.1. Roles de género	34
4.2.2. Discriminación de género en el ámbito laboral.....	36
4.3. Análisis inferencial. Comparativa España y Alemania.	38
4.3.1. Análisis por país	38
4.3.2. Análisis por otras variables	39
5. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES.....	41
6. BIBLIOGRAFÍA	44
7. ANEXOS.....	50
Anexo 1: Cuestionario aplicado a estudiantes de España y Alemania	50
Anexo 2: Entrevista semi-estructurada.....	52

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El objetivo principal de este trabajo es estudiar si los contenidos relacionados con la igualdad de género son transmitidos a lo largo de la formación académica de los futuros profesores de la educación primaria en la Universidad de Salamanca y la Universidad de Flensburg, Alemania.

Como indica Palma (2013), actualmente nos encontramos en un mundo globalizado en el que surgen problemas en el ámbito educativo los cuales están determinados por el contexto social, factor que dificulta la labor docente para hacer frente a la diversidad. Teniendo como referencia la información sobre la igualdad de género aportada por la OECD (2015), existe una brecha de género en el rendimiento educativo de diversas materias el cual aumenta a medida que los alumnos envejecen. Asimismo, los hombres ganan mayor capital que las mujeres aumentando la brecha salarial y reduciendo las oportunidades a las mujeres.

No solo en el ámbito social, sino también en el educativo existen grandes diferencias, como indica Eurydice (2017) en sus estadísticas, indicando que el porcentaje de mujeres entre todo el personal académico en España es de un 39% y en Alemania de un 38%, siendo en este último en el que menor retribución económica se adquiere por ser docente de educación primaria.

Es por esto que, para hacer frente a esa problemática, como argumentan González & Alzola (2011), los educadores deben adquirir una serie de valores que luchen contra la falta de respeto, la marginación y la desigualdad para conseguir el desarrollo integral, efectivo y social de todos los alumnos y alumnas. Así mismo, Ramírez-Pereira, Cabezas, Parada, Quintrileo, & Duarte (2019) resaltan la formación de profesores, ya que a partir de esta se es partícipe de la creación de una sociedad cuyas bases se sustenten en la igualdad en derechos y oportunidades.

Como indican Jiménez & Galeano (2020), para promover estos valores es recomendable iniciar en edades más tempranas, en este caso, en los primeros años de la educación obligatoria. Cabe destacar que crear una sociedad más igualitaria supone modificar la enseñanza y, para eso, se debe realizar un cambio en las instituciones universitarias ya que son estas las que forman a los futuros docentes que influirán en los alumnos.

Por esta razón, Martínez (2020) opina que el papel que desempeñan los profesores de primaria es esencial para conseguir la formación integral del alumnado, ofreciendo así

una educación igualitaria, sin estereotipos y sin lenguaje sexista. Además, el docente comparte los conocimientos y las competencias con sus alumnos, influyendo en las actitudes de éstos. Por esta razón, es necesario que los docentes sean formados en aspectos de género, para crear una sociedad más inclusiva y equitativa.

Teniendo como referencia los datos aportados por El Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2019), España se posiciona en la novena posición con 70.1 puntos mientras que Alemania tiene un total de 66.9 puntos, 0.5 puntos por debajo de la media europea. Es por esto que, a partir de estos datos, se podría decir que España ha avanzado en cuanto a la igualdad de género, sin embargo, ¿esta idea está presente en los futuros docentes de la educación primaria? Y en el caso de Alemania, ¿no tienen tan integrada e interiorizada la igualdad de género en su formación docente?

Con el objetivo de incrementar la perspectiva y ser conocedores y comprender a otras sociedades, como afirman García, Ruiz & Gavari, (2012), este trabajo tendrá un enfoque comparativo entre el sistema español y el alemán.

A partir de este contexto, y teniendo en cuenta las cuestiones y objetivos planteados, este trabajo comenzará con un estudio teórico en profundidad que abordará cuestiones relacionadas con la igualdad de género, sistema universitario y escolar español y alemán, y revisión de la literatura y estudios previos que traten la igualdad de género y los estudiantes universitarios. Posteriormente, se expondrá la metodología de este estudio, adquiriendo un enfoque mixto para después mostrar los resultados del cuestionario complementados con la entrevista. Por último, se expondrán la discusión, conclusión y limitaciones de este estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Términos generales: formación del profesorado e igualdad de género.

En este apartado se definirá el concepto de género, así como la importancia de impartir esta competencia en el ámbito de la educación, en este caso, en la formación del profesorado.

Para dar comienzo al presente trabajo es importante concretar la definición de la formación del profesorado. Dicho término es explicado por Marcelo (1989) quien lo define como “un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizativo e institucional más o menos delimitado” (p. 26). Así mismo, dicho autor insiste en “la necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio,

innovación y desarrollo curricular” (1994, p. 14), queriendo fomentar en los profesores conductas tolerantes, así como promover y aceptar las diferencias individuales y grupales, como, por ejemplo, aspectos de género los cuales se construyen entre dos agentes, creándose roles de poder en las aulas.

Este hecho está argumentado por Thorne (2003), quien considera que la enseñanza es un proceso en el que los niños son influidos por los adultos. A través de su estudio en varias escuelas concluye que las dicotomías de género, siendo chico y chica como las categorías sociales básicas y como identidad individual, promueven constantemente diferencias entre ellos.

Cabe destacar el artículo de McLeod (2018) en el que se expone los estados psicosociales de Erik Erikson en la que el ego de la persona se desarrolla a medida que resuelve con éxito las crisis que se le presentan. Todo ello supone, entre otros, desarrollar un sentido de identidad en la sociedad la cual está presente en la crisis psicosocial denominada *identidad y confusión de roles* en el que además de desarrollar su propia identidad, descubre su rol en su sociedad en la etapa de la adolescencia, es decir, desde los 12 a los 18 años de edad, entendiéndose la identidad “como una afirmación que manifiesta la unidad de identidad personal y cultural de un individuo” (Sánchez & Esmeralda, 2009, p. 251).

Así mismo, estas autoras explican a través de la teoría de Freud, que el desarrollo de la identidad de la persona está relacionado con las interacciones entre la persona y el cuidador primario las cuales van a ser determinantes para la adquisición de roles y la visión de uno mismo. Además, como indica Piaget, los niños y niñas desarrollan una visión general de ellos mismos y de las relaciones, reconociendo su género y actuando en relación a éste.

Igualmente, estas diferencias son interiorizadas por los niños y las niñas a través de los símbolos culturales de una determinada sociedad, como indica Chaves (2005), considerando el género como “una construcción socio-cultural que asigna determinados comportamientos a hombres y a mujeres, que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad” (p. 2). Esta construcción no sólo se va desarrollando a lo largo de la vida de la persona, sino que ha estado presente a lo largo de toda la historia del ser humano (Toledo, 2009).

Según Andrade (2016) dicha construcción es aprendida y está basada en las creencias de los roles tanto masculinos como femeninos, así como en sus características y sus relaciones sociales, las cuales están determinadas por los diversos entornos sociales

en las que se desenvuelve la persona pudiendo desarrollarse relaciones de poder en las aulas, como ha indicado con anterioridad Marcelo (1989).

El poder de los hombres en el entorno educativo, genera desigualdad entre ambos sexos. Es por esto, que el Gobierno de España (2018), establece como objetivo principal conseguir la igualdad de género a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, no se puede olvidar que la igualdad entre todos los españoles está recogida en la Constitución española. Este término es definido por la UNESCO (2014):

Por “igualdad de género” se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. (p. 104).

Teniendo en cuenta esta definición, es necesario explicar una serie de conceptos que contribuyen a un mejor entendimiento de esta problemática. Autores como Solís (2007) insiste en la necesidad de saber diferenciar el sexo biológico del sexo social. Por un lado, el sexo biológico es un término que está relacionado con a las diferencias físicas y anatómicas dividiéndolo en las categorías hombre o mujer. Por otro lado, el sexo social o género hace referencia a aquellos papeles sociales y culturales que se han construido a lo largo de la vida de la persona relacionados con los papeles atribuidos dependiendo del sexo biológico. Este autor considera que la sociedad actual está basada en la supremacía del hombre, más conocida como una sociedad “patriarcal”, en la que se aplican explicaciones de carácter religioso, científico o natural para justificar la inferioridad de la mujer.

Teniendo en cuenta este tipo de sociedad, autores como Jiménez & Galeano (2020), proponen capacitar a los docentes en cuestiones de género, considerándose un proceso de reeducación puesto que supone un cambio no solo en los propios educadores, sino en las propias instituciones educativas. Así mismo, esta cuestión debe trabajarse desde edades tempranas. Por lo tanto, esto no supone únicamente un cambio en la enseñanza en las escuelas, sino en la propia formación docente, es decir, en el ámbito universitario.

Sin embargo, esta cuestión no es mencionada y, mayormente se hace referencia a las escuelas. En este sentido, Solís (2007) considera que se debe tener una visión más amplia en la que se incluya la escuela como uno de los agentes socializadores más importantes sobre todo para las edades más tempranas, en las que hay un mayor desarrollo intelectual en cuanto a las destrezas y comportamientos. Dicha socialización se debe realizar desde una perspectiva de género para poder reforzar la equidad e igualdad, consiguiendo la sensibilización y la comprensión de este proceso.

Los estudios realizados para estudiar la desigualdad de género en las escuelas son variados, como el realizado por Solís (2007), quien confirmó a través de un cuestionario aplicado a docentes que las cualidades más atribuidas a las niñas son que son más estudiosas, ordenadas, cariñosas y obedientes, mientras que los niños son considerados como más espontáneos, activos, creativos, originales, agresivos, desordenados, desobedientes, e indisciplinados, siendo los más irrespetuosos en el aula, como indica Rodríguez y Arvayo (2015). No solo ciertos comportamientos, sino la sensibilidad también está más presente en niñas que en niños según el estudio realizado por Núñez & Loscertales (1995). Así mismo, en relación al cuestionario aplicado a los docentes por Solís (2007), un 25 % afirmaba no hacer distinciones de sexo mientras que el 87% de los niños y niñas del aula consideran que los hombres y mujeres no realizan las mismas funciones en el aula.

En relación a las asignaciones dedicadas a cada sexo en el estudio de Rodríguez y Arvayo (2015) el cual pretende estudiar los roles de género, la interacción verbal, y la tolerancia de los alumnos de educación primaria, se puede confirmar que la mitad de los encuestados considera que la mujer no debe ayudar al padre en el trabajo, delimitando la oportunidad de participación en aquellos roles que están destinados para los hombres.

Teniendo en cuenta estos estudios y los roles que se les atribuyen a cada sexo habitualmente, parece que existe una clara problemática social. En este sentido, el instrumento más adecuado para generar un cambio es la educación (Rebollo-Catalán, 2013). En el trabajo de este autor, la educación es considerada como un factor imprescindible para asegurar la justicia y cohesión social, siendo la equidad un elemento para conseguir la calidad. Por ello, los educadores deben ser conscientes de la relevancia de la igualdad y dialogar sobre ella, ya que estos factores son de carácter transformador, expandiéndose a otros contextos sociales.

Por esta razón, se debe intentar no transmitir “de forma automática o irreflexiva el machismo (ideas, comentarios, chistes, etc.), ya que no sólo corremos el riesgo de perpetuarlo, sino que también estamos dañando a los y las jóvenes ofreciendo modelos negativos e incompatibles con la igualdad”. (Rebollo-Catalán, 2013, pp. 4-5).

2.2. Sistema educativo alemán y español. Comparativa y análisis de la educación primaria.

En este segundo apartado, se realizará una comparativa entre el sistema educativo alemán y el español, exponiendo su estructura y sus contenidos sobre género e inclusión en la educación primaria.

2.2.1. Sistema educativo alemán

Como indican Hörner, Döbert, Mitter, & Kopp (2007) en su obra sobre la composición, leyes y objetivos de diversos sistemas educativos, Alemania es un estado democrático y federal, que está dividido en dieciséis Länder (estados) entre los que se encuentra Schleswig-Holstein, donde reside la Universidad de Flensburg. Las decisiones generales del Estado Alemán se rigen por la Ley Básica o Fundamental de 1949 en la que se establecen las competencias del Estado alemán, que cada Länder debe tener en cuenta en todas sus acciones y decisiones. Entre estas competencias se encuentran las relacionadas con el número de áreas en el sistema educativo, formación profesional basada en el trabajo, la extensión y construcción de instituciones de escuelas superiores, apoyo económico a los estudiantes, establecer el plan educacional y aportar financiación de la investigación.

Teniendo en cuenta estas competencias, cada uno de los distritos que forman Alemania tiene competencias legislativas y administrativas, así como la libertad para decidir los objetivos y la financiación de los profesores de las instituciones escolares que se encuentran en dicha área. Cabe destacar que cada Länder puede tomar decisiones entorno a numerosos contenidos, entre los que se encuentra el currículum, los horarios, los libros escolares, transferencia al siguiente nivel y las exámenes.

En cuanto a la educación obligatoria alemana, ésta, está formada por 10 años, de los cuales en el estado de Schleswig-Holstein los cuatro primeros corresponden a la Grundschule, término alemán que hace referencia a la Educación Primaria. Este aspecto se menciona en el IQSH (2019), conocido como el Instituto para el Desarrollo de la Calidad en las escuelas Schleswig-Holstein, Alemania, en el que se establece el Plan de Estudios de la Escuela Primaria (PS). Dicha organización es el área principal de educación y capacitación continua la cual es central para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, los planes de estudio fueron promulgados por el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Cultura de Alemania mediante el Decreto del 30 de abril de 1997 para el año escolar 1997/1998. A través de este plan, se informa a los

docentes del Grundschule, educación primaria, los aspectos principales que los docentes deben saber afrontar como, los derechos humanos, la multiculturalidad y la igualdad entre hombres y mujeres, niños y niñas en la familia, en el trabajo y en la sociedad.

Teniendo como referencia lo anterior se creó el plan de estudios de la escuela primaria a través del documento oficial del Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Cultura de Schleswig-Holstein (2019), en el que muchos de los temas propuestos en el área de las ciencias sociales están orientadas para los diversos roles de los sexos. Así, se presentan seis áreas de aprendizaje entre los que destacaría *Encontrarse a sí mismo-a vivir con otro tema* de los niveles uno y dos del Campo de Aprendizaje: Yo y Nosotros, en el que una de las cuestiones a desarrollar es encontrar el sentido de sí mismo como una niña o un niño. Así mismo, en dicho bloque los niños y niñas de primer curso conocen su cuerpo (Yo y mi cuerpo), en el segundo curso cambian las diferencias que encuentran entre niños y niñas buscando aumentar la autoestima de las niñas, y en el tercer curso trabajan contenidos relacionados con las tareas que cada miembro de la familia debe cumplir, abordando la diversidad de las mismas. Para finalizar, en la segunda área del aprendizaje, conocida como Asegurar la Vida Humana, perteneciente al tercer curso de primaria, dentro del bloque *El desarrollo del cuerpo humano* se trata la sexualidad.

Entre las leyes educativas alemanas fundamentales, en documentos como en la Ordenanza Estatal sobre escuelas primarias (GrVO) implementada a partir del 10 de mayo de 2017, no se hace referencia al género como aspecto relevante en la enseñanza en las escuelas. Sin embargo, en el Impreso 18/5280, 18º mandato legislativo 2017.03.07. de la Educación escolar en Schleswig-Holstein (2017) se presenta la formación del profesorado como medio para adquirir habilidades pedagógicas y didácticas básicas para abordar la heterogeneidad y la inclusión durante sus estudios. Así mismo, en el marco de la orientación para la calidad escolar Schleswig-Holstein, en el apartado de la enseñanza y el aprendizaje, destaca el apartado segundo el cual menciona la inclusión y el tratamiento de la heterogeneidad, así como el apartado cuarto, el cual se centra en crear escuelas inclusivas que transmitan valores y responsabilidad a sus estudiantes y mejorar las relaciones interpersonales.

2.2.2. Sistema educativo español

En cuanto al sistema educativo español, tal y como indica Hörner et al. (2007), España es un estado descentralizado que está dividido en 17 comunidades autónomas

entre las que se encuentra Castilla y León, donde se funda la Universidad de Salamanca. Dichas comunidades autónomas tienen la responsabilidad de desarrollar las regulaciones del estado, así como tener el poder ejecutivo y administrativo lo cual les permite administrar el sistema educativo en su territorio.

Sin embargo, el estado establece objetivos, contenidos y criterios de promoción que toda comunidad autónoma debe cumplir pudiendo realizar pequeñas modificaciones en los contenidos y en las optativas que el Gobierno ofrece. Por esta razón, en base a la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, en todas las comunidades autónomas todos los alumnos y alumnas deben realizar un total de 10 años de educación obligatoria, desde los 6 a los 16 años de edad, siendo la educación primaria los primeros 6 años.

Esta igualdad se ve reflejada en el *Real Decreto 126/2014 de España en el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* nombrándose como tema transversal la prevención de la violencia de género y, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como proponer la colaboración con otras entidades u organizaciones para realizar actividades informativas y campañas de sensibilización. Esta igualdad entre sexos es parte de los contenidos del Bloque 2, denominado *El ser humano y la salud*, perteneciente a las Ciencias de la Naturaleza, y del bloque 3, llamado *la convivencia y los valores sociales*, de la materia Valores Sociales y Cívicos.

Estos contenidos se mantienen en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. En este documento, no se hace mención a aspectos de género de forma explícita, sin embargo, en ocasiones menciona que se debe promover la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, así como actuar con tolerancia comprendiendo y aceptando las diferencias. Así mismo, en el bloque tercero, el referido a la convivencia y valores sociales, aunque no se menciona en ningún momento el género como contenido, sí se mencionan las desigualdades sociales, derechos humanos, principios de igualdad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este último contenido se imparte en las aulas de cuarto curso de educación primaria de Castilla y León.

Por último, cabe destacar que, en este Decreto las horas semanales dedicadas a los valores sociales y cívicos son de 7 horas y media por semana, siendo el bloque al que

menor horas se le dedica, disminuyendo sus horas a partir del tercer curso de la educación primaria, dedicándole más tiempo el resto de asignaturas como, por ejemplo, las Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera Y Educación Física.

2.3. Diferencias estructurales entre la Universidad de Flensburg y la Universidad de Salamanca.

2.3.1. Europa-Universität Flensburg. Alemania

Eckhardt (2019) indica que para acceder a los estudios universitarios alemanes es necesario adquirir la calificación de ingreso a la educación superior que se obtiene una vez realizado un total de 12 años en el sistema educativo, habiendo realizado estudios en el *Gymnasium* lo cual permite al estudiante completar sus estudios en cualquier institución educativa superior. Una vez que el estudiante termina la educación primaria, a través de la *Orientierungsstufe*, proceso de orientación, se debe elegir una institución en la que continuar sus estudios. Entre estas instituciones se encuentran la *Hauptschule*, para recibir una educación general, *Realschule*, para recibir una formación más amplia y la oportunidad de asistir a cursos, *Gesamtschule*, para obtener el título de escuela secundaria, y el *Gymnasium*. Esta última institución forma a los estudiantes en los niveles de educación secundaria inferior y superior ofreciendo una educación superior general.

Además, una vez finalizados los estudios en esta institución, es necesario realizar la prueba *Abitur*, que es un examen nacional para medir las competencias en matemáticas, alemán y un idioma extranjero común en todos los territorios, cuya nota determina el acceso a la universidad. Este factor está plasmado en los requisitos de entrada y admisión del documento oficial del Reglamento de las Ciencias de la Educación (2015) de la Universidad de Flensburg.

En cuanto a la formación de docentes en Alemania, según se recoge en el informe de Eurydice (2017), el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales, así como el Ministerio de Ciencia tienen la responsabilidad de la formación del profesorado, siendo cada *Länder* el que regula legislativamente la formación de profesores en cada nivel educativo y cada tipo de escuelas, es decir, cada territorio determina las leyes de formación y examen. En la obra publicada por Hörner et al. (2007) se indica que la formación docente se divide en dos etapas en todos los *Länder*. Después de un periodo de estudios entre 6 y 10 semestres, dependiendo del programa, dicha formación se completa

con el primer examen de estado para después estar dos años en un colegio para completar el prácticum formando la segunda fase de su formación.

Según señala Eckhardt (2019) para superar la primera fase es necesario superar aproximadamente 150 ECTS (European Credit Transfer System), que conforman dicho grado, en el que se recibe práctica en las escuelas en los primeros semestres de la licenciatura, además de aprender contenido relacionados con las ciencias de la educación, pedagogía y didáctica de la escuela primaria, teniendo asignaturas específicas de alemán y matemáticas, así como un área de aprendizaje adicional. Por otro lado, para superar la segunda etapa, será necesario superar 60 ECTS, con una duración entre 12 y 24 meses. El objetivo de esta fase es aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la licenciatura a la práctica y, una vez que se supera esta fase, se consiguen los 210 ECTS totales.

Este mismo autor indica que para que el título de la licenciatura realizada sea válido en el resto de Länder, una vez completada la licenciatura y el Máster, es necesario que cumpla con ciertos requisitos: tener un estudio integrador en la universidad de educación superior de al menos dos áreas temáticas y de las ciencias de la educación de la licenciatura con el fin de obtener contenidos comunes, estudio práctico en las escuelas durante la licenciatura, no tener extensión de los periodos estándar y diferenciar los currículos y diplomas para el puesto docente. Para poder trabajar como profesor en una escuela, es necesario el diploma de licenciatura de educación y el diploma de máster de educación que es la especialización que aproximadamente tiene una duración de dos, tres o incluso cuatro semestres.

Teniendo como referencia el documento de Europa-Universität Flensburg (2015), para poder acceder a la universidad el único requisito es la nota final de *Abitur*, prueba nacional, y, en caso de no tener nacionalidad alemana, un título que acredite un nivel de alemán C2. Asimismo, al acceder a estudios de educación los futuros docentes tanto de educación primaria como de secundaria se encuentran en la misma aula y se les ofertan los mismos cursos y módulos hasta el tercer semestre, donde deben elegir si desean ser docentes en la Grundschule o secundaria. Generalmente, todas las formaciones docentes se dividen en tres partes en las que se eligen dos especialidades además de la parte pedagógica.

Por un lado, los estudios de educación están formados por tres sub-cursos de pedagogía y educación la cual es obligatoria para todos los estudiantes para que adquieran conocimientos y habilidades educativas avanzadas, conformando 60 ECTS. Los sub

cursos son los siguientes: Biología, Química, Danés, Alemán como segundo idioma y extranjero, Inglés, Campo profesional de nutrición y economía doméstica, Teología evangélica, Francés, Geografía, Historia, Salud y nutrición, Teología católica, Arte y medios visuales, Matemáticas, Música, Filosofía, Física, Español, Deporte, Tecnología, Textil y moda y, Economía y Política.

Cabe mencionar que para realizar algunos de estos cursos como Inglés, Deportes, Música y Artes, existe una prueba de idoneidad aplicada por la universidad que debe ser superada, por lo que, en la mayoría de los casos, las personas que desean acceder a ellos deben haber realizado algún curso o tener experiencia en estas materias, como, por ejemplo, tener un certificado de inglés. Así mismo, a lo largo de la formación básica se eligen dos especialidades y otras dos en el máster, lo cual constituye la especialización propia.

Por otro lado, en la formación pedagógica se ofrecen diferentes Módulos obligatorios desde el primer al cuarto semestre, independientemente de si se desea ser profesor de la escuela primaria o no. En conclusión, el total de créditos que los alumnos deben adquirir son 60 ECTS por año académico, teniendo un total de 120 créditos para completar el estudio básico de educación primaria. Estos créditos conforman los exámenes de módulo requeridos en los tres sub cursos, dos áreas de aprendizaje y la tesis de la maestría.

Teniendo como referencia el reglamento de esta universidad (2015), cada módulo está conformado entre 5 y 10 ECTS que se pueden realizar en un único semestre o se puede dividir en dos de ellos, teniendo que seleccionar más o menos módulos para conseguir un total de 30 ECTS por semestre.

Según el plan de estudios de la Universidad de Flensburg (2015), cada Módulo propone un determinado tema, ofreciéndose a través de *Vorlesung* o *Seminar*. La mayoría de los Módulos ofrecen *Vorlesung* que imparte una formación más teórica, y que son mandatorios para todos los estudiantes, quienes obtienen un punto de vista más general sobre un determinado tema. Por otro lado, el *Seminar* constituye la especialización de uno de los temas trabajados de manera global, promoviendo la participación de los alumnos en el aula. Los módulos obligatorios son los siguientes: Fundamentos de la educación, Teoría y práctica I: la enseñanza y el aprendizaje como una profesión, Desarrollo y Aprendizaje, Teoría y Práctica II: introducción a la Didáctica General, La educación en el Contexto de la Transformación Social, Introducción a los Métodos de Investigación en

Educación, La Heterogeneidad-tratar con Diferencia y, Diagnostico y Necesidades Especiales.

Entre los *Vorlesung* ofertados por esta universidad y relacionados con aspectos de género, destaca el Módulo 7 denominado *La Heterogeneidad- Tratar con diferencia*, cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes sean más conscientes de las dificultades relacionadas con el multiculturalismo, diferencias sociales y género, entre otros. Después de haber realizado este módulo, el estudiante debe elegir entre diversos *Seminar* entre las que se encuentra *¿Típico chico? ¿Típica chica?* el cual trata sobre aspectos de género. Por lo que esta segunda parte es optativa y ofrece más participación por parte de los alumnos ya que se ofrecen diversos *Seminar* entre los cuales los alumnos solo pueden seleccionar uno de ellos.

Una vez que se ha completado el Bachelor, en el caso de esta universidad, es necesario realizar un máster para la especialización. Sin embargo, para poder acceder a cualquier máster de educación, teniendo como referencia el reglamento de los estudios educativos de la Universidad de Flensburg (2015), es necesario tener una serie de requisitos entre los que se encuentran prueba de una licenciatura calificada, combinación de materias en base al apéndice, tener como mínimo entre 50 y 35 ECTS en el área de profesionalización y una prueba final de al menos 6 semanas en un contexto educativo.

Todos los másteres están formados por tres sub-cursos obligatorios y dos áreas de aprendizaje disciplinario o interdisciplinario que comprenden 15 créditos cada uno, dividiéndose en cuatro semestres. Las especializaciones de los másteres para la educación primaria son las siguientes: Danés, Alemán, Inglés, Religión evangélica, Religión católica, Arte, Matemáticas, Música, Filosofía, Clases temáticas, Deporte, Tecnología y Teoría Textil. En el tercer semestre los estudiantes tienen que realizar prácticas y en el cuarto y último semestre deben realizar la tesis de maestría que forma un total de 20 ECTS.

Por último, en relación a las iniciativas de Europa Universität Flensburg (s.f.), en la formación continua relacionada con el ámbito educativo se oferta educación adicional a través de la EULE, es decir, la Institución para el Desarrollo de la Enseñanza, la Cultura y el Aprendizaje y la Evaluación. Esta organización es el resultado de la unión de la Universidad de Flensburg y la IQSH, el Instituto para el Desarrollo de la Calidad. Se ofrecen programas para apoyar a los docentes, crea redes y fomenta la cooperación con otras instituciones educativas de la región Schleswig-Holstein.

A través del programa de EULE (s.f.) se ofertan cursos como *Los viajes escolares como una oportunidad social para la comunidad heterogénea*, el cual pretende que el docente consiga que los alumnos descubran que la sociedad es heterogénea, y *La vida escolar cotidiana entre democracia y dictadura*, el cual pretende capacitar a los docentes para hacer frente a situaciones de conflicto en el aula. Sin embargo, ninguno de estos programas hace referencia explícitamente al género, aunque la propia universidad si cuenta con el Departamento de Igualdad de Oportunidades.

2.3.2. Universidad de Salamanca. España.

Por otro lado, en el caso de España, como indican Hörner et al. (2007), una vez realizada la educación primaria, es necesario realizar un mínimo de cuatro años más en la Educación Secundaria obligatoria (ESO). En caso de que el estudiante desee continuar sus estudios, tiene la posibilidad de formarse dos años más en la etapa conocida como Bachillerato. Una vez finalizada esta fase, según explica la Ley Orgánica 8/2013, en el artículo 38, la admisión a la universidad está determinada por estos dos últimos años: el título de Bachiller, la calificación media de Bachillerato que cuenta con un 60% de la nota final y superar la prueba de acceso a la universidad (PAU). Además, es necesario cumplir con los criterios de valoración de las universidades como la relación entre la modalidad cursada en Bachillerato y la formación elegida, las calificaciones de materias concretas en esta etapa, formación académica complementaria o estudios superiores cursados. Así mismo, dichos procedimientos son fijados por las universidades para la

admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, que deberá respetar los principios de igualdad, discriminación, mérito y capacidad. (Ley Orgánica 8/2013, pp-29-30).

En cuanto a la situación en España, para poder impartir clases en una escuela, existen dos modalidades de estudio, por un lado, los docentes de niños de 0 a 6 años, y, por otro lado, los maestros de educación primaria para niños de 6 a 12 años teniendo un total de cuatro años de formación en la que además de adquirir conocimientos, tienen prácticas en escuelas infantiles y primarias locales (Liou, Daly, Downey, Bokhove, Cívís, Díaz-Gibson, & López, 2020).

Teniendo en cuenta la segunda modalidad, ésta se imparte a través del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. (s. f.), formado por 240 ECTS, de los cuales 44 corresponden a las prácticas externas obligatorias.

A lo largo de esta formación los estudiantes reciben cinco tipos de materias: la formación básica, la cual se imparte en el primer curso, que incluye materias relacionadas con la psicología, la didáctica, tecnología, idiomas y sociología; formación obligatoria que se imparte a partir del segundo curso y está relacionada con las ciencias de la naturaleza, geografía, historia, literatura, enseñanza de la lengua española, atención a la diversidad, matemáticas, expresión plástica y artística, y educación física; optativas que se imparten en base a la mención escogida la cual puede ser la mención de Lengua Extranjera Francés y mención Educación Especial, destinada a personas con dificultades en el aprendizaje; prácticas externas en el quinto semestre y octavo semestre del cuarto año; y el trabajo fin de grado (TFG).

En cuanto a los contenidos relacionados con el género, no se plasman en ninguna asignatura, pudiendo impartirse de manera transversal en asignaturas como la psicología del desarrollo, infancia y adolescencia, sociología, ciencias de la naturaleza y su didáctica, atención a la diversidad, educación para la ciudadanía. Por otro lado, existen una gran variedad de optativas que no pertenecen a menciones que podrían estar relacionadas con aspectos de género, como Educación, multiculturalidad y ciudadanía, Innovación y formación del profesorado, Mente, cuerpo y educación, Psicología del desarrollo y Educación afectivo sexual.

Una vez completados estos cursos, y realizadas las prácticas pertinentes y superado el Trabajo Fin de Grado (TFG), existe la opción de realizar máster. Sin embargo, no es obligatorio alcanzar el título de máster para poder ser profesor de primaria. Entre los másteres ofertados por la Universidad de Salamanca en el ámbito de las Ciencias de la Educación se encuentran las TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas; estudios avanzados en Educación en la sociedad; estudios avanzados en dificultades del aprendizaje; y profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, y formación y perfeccionamiento de profesorado.

El género no es mencionado en ninguno de estos masters, cuestión sí mencionada entre los objetivos principales de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, que como se ha podido comprobar en las competencias establecidas por la universidad, contienen los mismos fines y competencias. En esta ley los estudiantes deben “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género,

a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (p. 53747).

Asimismo, el género se vuelve a mencionar en las competencias de formación de los futuros profesores de educación primaria, en el apartado “sociedad, familia y escuela” en la que se cita textualmente que los profesores deben ser capaces de

Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar... cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. (p. 53749).

El género se menciona igualmente en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, estableciéndose en el Artículo primero el principal fin de la educación, en el cual se centra en conseguir “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”. (p. 11). Para conseguir este objetivo, es necesario que el docente disponga de ciertas competencias, término que es definido por Danielson (2011) como todos aquellos conocimientos y habilidades que todo docente debe tener para ser eficiente. Las Competencias básicas que los docentes deben tener según indica Toribio (2010) son: la capacidad de interacción con las herramientas del ambiente; actuar de manera autónoma; e interactuar con grupos heterogéneos.

Esta última competencia se menciona en la Orden ECI/3857/2007 como aspecto principal en la formación de los futuros docentes de educación primaria, además de ser capaz de “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”. (p. 53747).

Como último aspecto a mencionar en este apartado, son las iniciativas de la Universidad de Salamanca como la denominada *Unidad de Igualdad* la cual, a partir de la información recogida a través de su Reglamento (2012), este órgano corresponde a “la promoción de la igualdad efectiva de mujeres y hombres en la Universidad de Salamanca, el seguimiento del desarrollo y cumplimiento de la legislación y de los planes y medidas de igualdad que se adopten.”

Cabe destacar que esta no es la única iniciativa de la Universidad de Salamanca, ya que el Centro de Estudios de la Mujer (s.f.) más conocido como CEMUSA, cuyo fin es conseguir la transformación de la sociedad. Al igual que indican sus Estatutos

Sus investigaciones y actividades se enmarcan en lo que, desde hace tiempo, en la academia se denomina perspectiva de género. La perspectiva de género que asume el Centro de Estudios de la Mujer guía el trabajo e investigación sobre las mujeres desde el paradigma teórico histórico-crítico no sólo para conocer la realidad de las relaciones desiguales de género y profundizar en sus causas, sino también para contribuir a la transformación de la realidad. (s.f.).

Entre los cursos ofertados por el Plan de Formación Docente del Profesorado de la Universidad de Salamanca (2020) con vistas al año 2020 y la iniciativa del Vicerrectorado de Docencia y Evaluación de Calidad, recogidos en la página oficial de dicha universidad la cual ofrece cursos al profesorado universitario, se ofertan, entre ellos, dos cursos, los cuales son denominadas *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria* y *diversidad afectivo-sexual e identidad de género en la práctica docente*.

2.4. Revisión de la literatura y estudios previos

En este último apartado del marco teórico del presente documento, se expondrán diversos estudios cuyos objetivos están relacionados con el género en la formación universitaria en el ámbito educativo. Así mismo, se incluirá un resumen final de todos los estudios y una reflexión final y aportación personal al respecto.

Han sido numerosos los estudios que pretenden conocer la percepción de la igualdad de género, como es el caso de Andrade (2016) quien adapta y crea una validación factorial de una escala, cuyo fin es evaluar las actitudes hacia los roles de género de 746 estudiantes universitarios y jóvenes profesionales portugueses, teniendo una muestra de 63 mujeres y 38 hombres. Los resultados de la escala aplicada en su estudio concluyen que los alumnos tienen una división tradicional de los roles de género, puesto que éstos consideran que el lenguaje profano no está bien visto en las mujeres y que es más apropiado que una mujer sea educadora que un hombre, opinando que debería ser igualmente aceptable que una mujer o un hombre se quede en casa cuidando de los hijos o hijas mientras el otro cónyuge trabaje. Cabe destacar que los participantes tienen la misma tendencia a pensar que las mujeres son muy fáciles de ofender a través de ciertos comentarios.

Así mismo, éstos tienen una actitud de apreciación hacia la división igualitaria de los roles de género, ya que consideran como aspecto positivo que las mujeres tengan iniciativa, así como que el acto de llorar es aceptable tanto para el hombre como para la

mujer. En conclusión, dicha escala refleja una división tradicional e igualitaria de dichos roles, pudiéndose afirmar que los roles están más latentes en personas de mayor edad.

Sin embargo, estudios como el de Prat & Flintoff (2012) llegan a la conclusión que no sólo existe una falta de empatía en estudiantes de mayor edad sino en todos los estudiantes, independientemente de su edad. Dicha investigación consta de un estudio de caso de dos profesoras de procedencia inglesa y española que imparten la formación del profesorado de Educación Física en una institución de educación superior del norte de Inglaterra. Los autores llegan a la conclusión de que existe una falta de interés y apatía hacia los temas de género, percibiéndose el género como tema menos importante en comparación con la multiculturalidad o las necesidades educativas especiales.

Aunque los sujetos de este estudio mostraran mayor desinterés hacia la igualdad de género, la investigación desarrollada por Peña, Jaén & López (2017) señalan la necesidad de impartir competencias relacionadas con la igualdad de género en la formación universitaria. El objetivo principal de este estudio es conocer la percepción en cuanto a las competencias éticas y de género de 257 alumnos de los grados de Educación de las universidades públicas de España, entre las que se encuentra la Universidad de Salamanca.

Acorde con este estudio el 53% de los encuestados consideran que el trabajo colaborativo es más importante en relación con la igualdad entre los géneros y el 88% opinaba importante incluir la igualdad de género en el compromiso ético de su labor. Además, el 93% refleja la necesidad de tratar cuestiones de género en las asignaturas que conforman su grado, siendo un 83% los que consideran la igualdad como un valor imprescindible para el desarrollo de su especialidad académica. Por último, el 60% de los alumnos dicen no ser capaces de proyectar valores relacionados con la libertad, justicia e igualdad. Esta idea, según este estudio, se ve reflejada en las leyes, sin embargo, otra de las conclusiones de este trabajo es la de persistir en el cumplimiento de las legislaciones relacionadas con la igualdad de género, no discriminación y no violencia de género.

El cumplimiento de dichas leyes no es el único inconveniente para conseguir esta desigualdad, ya que como indican Romero & Morales (2008) en su investigación llevada a cabo en 63 universidades y 207 centros de educación secundaria, aplicando entrevistas cualitativas y un cuestionario cuantitativo, se refleja la ausencia de formación, materiales y sensibilidad para la introducción de género y la diversidad sexual en la formación del profesorado infantil.

Sin embargo, estudios como el de Pérez, Sala, Rodríguez & Sabuco (2013) realizan una investigación en la que incluyen transversalmente la perspectiva de género en la formación inicial de profesionales de la educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se aplicó de manera transversal en asignaturas contenidos de género y para evaluar el conocimiento de los 348 alumnos que participaron, se realizó un test. Los resultados muestran la necesidad del alumnado para conocer más aspectos relacionados con el género ya que la mitad de ellos no supera la prueba básica, aunque el estudio apuesta por la interdisciplinariedad.

No solo estos autores, sino Donoso & Velasco (2014) afirman a través de su investigación que es necesaria la sensibilización de los estudiantes universitarios, así como generar un cambio en las actitudes, percepciones y conductas a través de la crítica y reflexión. Asimismo, considera que las universidades deben elaborar, diseñar y crear metodologías, estrategias y técnicas, además de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimiento y conciencia crítica para conseguir una sociedad más tolerante. Por esta razón, como indica Fernández (2009), los contenidos elegidos por la universidad mostrarán los objetivos que pretende lograr dicha institución, así como los alumnos que desea formar tanto a nivel teórico como práctico.

Autores como Pérez (2006) insisten en la necesidad de formar a docentes no sólo en contenidos relacionados con las Matemáticas o Geografía, sino que también para la igualdad de sexos, entre otros.

Es por esto que el presente trabajo pretende dar más visibilidad al contenido de igualdad de género en la formación universitaria de educación primaria, en este caso, en la Universidad de Salamanca y Europa-Universität Flensburg. Como se ha visto a lo largo de este trabajo los estudios han mostrado que los alumnos y alumnas no tienen adquiridos los conocimientos básicos respecto a la igualdad de género, además de, en algunos casos, no mostrar interés hacia esta temática.

Así mismo, cabe destacar que ambas universidades no cuentan con una gran cantidad de programas en relación a este tema y que, aunque nos encontremos en el siglo XXI hay futuros docentes que pueden no tener adquiridos valores de igualdad, respeto y/o inclusión.

Este trabajo tiene mucha importancia porque, además de estudiar la percepción de la igualdad de género de los estudiantes, ésta brinda la posibilidad de hacer una comparativa de estas experiencias y puntos de vista entre dos grandes universidades. Además, los estudios en relación al género, aunque son numerosos en estudios, no existe una gran

cantidad de investigaciones en el ámbito educativo y menos aún en comparaciones entre países, en este caso, España y Alemania.

Este documento, en conclusión y definitiva, pretende conocer la percepción de los alumnos y alumnas en cuanto a estos aspectos y, así como conocer su experiencia personal.

3. METODOLOGÍA

El propósito principal del presente trabajo es estudiar si los contenidos relacionados con la igualdad de género son transmitidos a lo largo de la formación académica de los futuros profesores de la Educación Primaria en la Universidad de Salamanca y la Universidad de Flensburg, Alemania.

Asimismo, se ha partido de un enfoque mixto, aprovechando el potencial del paradigma cuantitativo como cualitativo para llevar a cabo esta investigación. Por un lado, hemos partido del paradigma empírico-analítico y positivista, que entiende que la realidad es objetiva, captable tal y como es y, en suma, generalizable, intentando buscar relaciones causales y analizar la correlación entre variables (Escudero, 2011).

Por otro lado, al igual que indica el anterior autor, este estudio tendrá en cuenta el enfoque cualitativo, más conocido como el paradigma humanístico-interpretativo o fenomenológico, que reconoce la importancia de tener en cuenta diversas fuentes, posiciones y modos de acción, recogiendo información amplia y profunda sobre el fenómeno de estudio.

Este enfoque, de carácter inductivo, es dinámico y orientado al proceso. No pone el foco en la generalización, sino que tiene una perspectiva holística y exploratoria, teniendo en cuenta las variables de cada contexto (Pita & Pértegas, 2002).

Finalmente, y teniendo en consideración ambos paradigmas, como indica Escudero (2011), en este trabajo se tendrá en cuenta también el enfoque crítico, ya que este estudio está orientado hacia el cambio y transformación social, existiendo un interés *técnico*, el cual lo forman las explicaciones científicas, un *interés práctico*, el cual tiene como fin generar conocimiento interpretativo para guiar a la práctica, y un *interés emancipatorio*, para transformar la realidad.

En definitiva, este trabajo integra tanto métodos cuantitativos como cualitativos, entendiendo que existe complementariedad entre los distintos paradigmas expuestos.

Al igual que indican Walker y Evers (1988), teniendo en cuenta las posturas que exponen en su trabajo, se tendrá como referencia un enfoque complementario entre

paradigmas, es decir, se considera que todos los enfoques interactúan y deben apoyarse a lo largo de todo el proceso de investigación.

3.1. Objetivos

El **objetivo principal** de esta investigación es estudiar los contenidos relacionados con la igualdad de género en el cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca y Europa-Universität Flensburg, Alemania.

Por su parte, los **objetivos específicos** de este trabajo son los siguientes:

- Investigar si los estudiantes han recibido formación en contenidos de igualdad de género y en qué institución.
- Conocer la opinión de los estudiantes en relación a la igualdad de género en el ámbito educativo.
- Estudiar la necesidad de los contenidos de la igualdad de género en la formación universitaria de Educación Primaria.

3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación es de carácter no experimental puesto que no se manipulan las variables de interés, es decir, en este estudio no se aplican ni estímulos ni condiciones a la muestra de estudio, investigando a los individuos en un ambiente natural. Así mismo, es de carácter transversal. Además de mostrar interés por una realidad que se desconoce, muestra preocupación por el estudio y la mejora de ésta teniendo una visión transdisciplinar, extendiéndose a diversas disciplinas por su relevancia social (Escudero, 2011).

El principal problema que se plantea a través de esta investigación es la falta de contenidos de igualdad de género en la formación universitaria del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca y en la formación de la maestría de Educación Primaria de Europa-Universität Flensburg. Finalmente, la hipótesis de este trabajo es estudiar la percepción en cuanto a la importancia de contenidos de igualdad de género de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca y Europa-Universität Flensburg.

3.3. Población y muestra

La población principal de este trabajo la forman los estudiantes de último curso de Educación Primaria de Europa-Universität Flensburg, ubicado en el norte de Alemania, y los de la Universidad de Salamanca de España.

Por un lado, los estudiantes de Europa-Universität Flensburg a los que se dirige este estudio son aquellos que actualmente están realizando cualquier máster en estudios de educación primaria, recogiendo una muestra total de 40 estudiantes de las siguientes especializaciones: Danés, Alemán, Inglés, Religión evangélica/ católica, Arte, Matemáticas, Música, Tecnología y Teoría Textil. La principal razón de que los estudiantes de Alemania provengan del máster es porque a lo largo del Bachiller de esta universidad no sólo se encuentran los futuros profesores de educación primaria, sino que también están trabajadores sociales, apoyo educativo y futuros profesores de la educación secundaria, entre otros.

Por otro lado, el cuestionario recoge la opinión de los estudiantes del 4º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca de sus diversas sedes de esta comunidad autónoma como la de Salamanca, Zamora y Ávila, obteniendo una muestra de 9 sujetos en España. La principal razón de este hecho es que España, a diferencia de la Universidad de Alemania, tiene un número de alumnos inferior en educación primaria, factor que influye en la muestra total. Así mismo, el cuestionario de España fue aplicado semanas más tarde que el de Alemania, coincidiendo con la suspensión de las clases presenciales y prácticas externas de la Universidad de Salamanca por el COVID-19. Estos factores, pudieron influir en la baja participación del alumnado invitado, provocando que la muestra final obtenida en la Universidad de Salamanca fuera tan baja.

Así, la muestra final quedó compuesta por 40 estudiantes de Europa-Universität Flensburg y 9 estudiantes de la Universidad de Salamanca (6 de Salamanca y 3 de Ávila).

La muestra obtenida fue de carácter no probabilístico, intencional y por criterios, ya que para poder participar en la muestra fue necesario estar cursando estudios de último año que den acceso a la docencia en el ciclo de educación primaria en España o estar realizando una especialización en Alemania. Además, se ha utilizado el muestreo por la bola de nieve.

3.4. Variables

Las variables de criterio de este estudio son las dos escalas incluidas en el cuestionario:

- Roles de género: escala dicotómica (de acuerdo/ desacuerdo y respuestas sí/no), que mide el grado de adquisición de roles tanto en niños como en niñas, adaptado de Andrade (2016).
- Discriminación de género en el trabajo: escala tipo Likert con valores de 1 a 4 puntos, siendo la puntuación 1 nada de acuerdo y la puntuación 4 totalmente de acuerdo. Esta escala, adaptada de Peña et al. (2017), pretende investigar la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la igualdad de género en su ámbito laboral.

Por otro lado, las variables predictoras incluidas en el estudio, de carácter socio-demográfico, corresponden a la selección de institución, edad, género y curso académico.

Este trabajo, en suma, se llevará a cabo a través de un cuestionario estructurado que ha sido traducido al idioma alemán y español, teniendo en cuenta las necesidades y características de cada grupo de estudiantes de ambos países.

3.5. Instrumentos de recogida de información

El cuestionario aplicado fue el mismo tanto para los estudiantes españoles como alemanes. Sin embargo, difieren en algunas de las variables predictoras. Se eliminó el ítem de selección de institución puesto que todos los estudiantes son de la misma universidad (Europa-Universität Flensburg) y se sustituyó el ítem de curso académico el cual dividía la formación por años, por uno que se estructura en semestres puesto que así se compone esta universidad.

Ninguno de los ítems del cuestionario se configuró como respuesta obligatoria a excepción del ítem de maestría la cual se añadió en el cuestionario para los estudiantes alemanes. Esto es así porque la universidad, como se ha mencionado con anterioridad, distribuyó el cuestionario a través de Facebook, por lo que era un ítem necesario para saber en qué modalidad de su formación se encuentran los estudiantes que han participado. El cuestionario completo se puede observar en el anexo 1.

Teniendo en cuenta toda la información recogida, en el cuestionario se añadieron 4 ítems para recoger datos de carácter socio-demográficos de los estudiantes (institución donde están realizando los estudios o máster, edad, sexo y curso académico principal en el que el estudiante está matriculado) y 5 ítems de introducción al tema diseñados *ad hoc* (4 de carácter dicotómicos (sí/no) y 1 de selección múltiple), los cuales están orientados a conocer la percepción de los estudiantes ante aspectos de igualdad de género y su

formación en este campo, además de tener la posibilidad de razonar la respuesta si así se desea.

Así mismo, el cuestionario recoge una escala de respuesta dicotómica (de acuerdo/en desacuerdo) sobre los **roles de género en los estudiantes universitarios** la cual fue adaptada del estudio de Andrade (2016).

Por otro lado, se incorpora en el cuestionario una **escala de autopercepción de la discriminación en el trabajo**. Esta escala ha sido adaptada del estudio realizado por Peña et al. (2017), el cual pretende estudiar las competencias de género de los estudiantes universitarios. En concreto, para medir la discriminación en el trabajo se seleccionan 6 ítems de escala tipo Likert en los que el estudiante debe expresar su nivel de acuerdo de 1 a 4 puntos, siendo la puntuación 1 nada de acuerdo y la puntuación 4 totalmente de acuerdo ¹.

En relación a la recogida de datos cualitativa, se aplicó una entrevista semi-estructurada a Informantes Clave. En concreto se entrevistó a dos profesoras universitarias con experiencia académica en el campo de los estudios de género. La primera docente (a quien llamaremos *Alicia*) es ingeniera informática aplicada a la educación y gestión del conocimiento, y trabaja en un grupo de investigación de la Universidad de Salamanca desde hace más de 11 años. La segunda profesora entrevistada (a quien llamaremos *Sonia*) es educadora social y psicopedagoga, además de tener mucha experiencia en el ámbito de la juventud y en igualdad de oportunidades dentro de la universidad. Como último aspecto a destacar, ambas participan este año en cursos como Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria y Diversidad afectivo-sexual e identidad de género en la práctica docente. Esta entrevista semi-estructurada puede encontrarse en el anexo 2.

3.6. Procedimientos

Inicialmente se desarrolló un proceso sistemático de documentación académica. Se seleccionaron documentos de investigación y legislativos para conocer la situación legal tanto de España como de Alemania. Cabe mencionar que los documentos tenidos en cuenta en este trabajo provienen, por un lado, de bases de dato académicas como ERIC (Institute of Education Sciences), WorldCat, Scopus, Dialnet, Gredos, Google Académico

¹ Cuestionario España: <https://forms.gle/jMn5zbgvb6juWkhK8>
Cuestionario Alemania: <https://forms.gle/ben244vzPNHmTee6A>

y Google Books. Por otro lado, se seleccionaron documentos tales como libros y artículos científicos de las bibliotecas públicas de Europa-Universität Flensburg y la Universidad de Salamanca. Además, se ha contado con el apoyo de profesorado de ambas universidades quienes han facilitado información, documentos y profesionales en este ámbito.

Posteriormente se llevó a cabo una investigación bibliográfica inicial para definir y conectar los términos de género, formación del profesorado e igualdad. Después, se realizó un análisis comparativo de la estructura y la composición del sistema educativo español y alemán, además de plasmar los contenidos y objetivos relacionados en sus respectivas leyes relacionadas con contenidos de igualdad de género.

Así mismo, se llevó a cabo un análisis comparativo entre el sistema universitario de la Universidad de Salamanca y Europa-Universität Flensburg, teniendo en cuenta el plan de estudios de cada institución para investigar los contenidos de igualdad de género que se pueden impartir a través de módulos, asignaturas, de manera transversal u ofertadas por la universidad. Una vez terminada esta fase, se procedió a la revisión de la literatura y estudios previos con el fin de buscar investigaciones relacionadas con la igualdad de género y estudiantes universitarios.

Como apartado final del marco teórico se ha incorporado una conclusión, exponiendo la importancia de hacer un estudio comparativo entre sistemas universitarios diferentes, plasmando la necesidad de género en los contenidos curriculares.

Como último aspecto a mencionar, se ha realizado una entrevista semi-estructurada a través de la plataforma Google Meet, aplicación para realizar video llamadas, a Alicia y Sonia, para aportar un enfoque cualitativo a esta investigación. Esta entrevista se ha grabado con el permiso de ellas y se ha transcrito manualmente.

Para distribuir los cuestionarios y recoger la información se ha hecho uso de Google Forms y se ha distribuido a través de la red social Facebook de Europa-Universität Flensburg y por medio de grupos de WhatsApp, contacto con el profesorado en Salamanca y Foros de novedades en Studium (plataforma Moodle) en la Universidad de Salamanca. Se dejó aproximadamente un mes para que los estudiantes realizaran el cuestionario.

En cuanto al análisis de este estudio primero se realizó un análisis descriptivo de las escalas para estudiar los ítems socio-demográficos y posteriormente, se realizó un análisis inferencial. Para los roles de género se recodificó el ítem 3 puesto que ésta, a

diferencia del resto de ítems de esta escala, no constaba de las diferencias entre hombre y mujer sino de aceptar la igualdad entre ellos. Por esta razón, el valor 0 pasó al valor 1 y el 1 al 0.

Así mismo, se calculó la media de todos los ítems de esta escala, a excepción del ítem 4 ya que no está directamente relacionado con los roles de género, para obtener la puntuación media de la escala de los roles de género. Además, se creó una variable nueva a partir del cálculo de la puntuación media de cada sujeto en la escala.

Teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos, se procedió a realizar la conclusión, discusión y limitaciones de esta investigación.

3.7. Análisis de datos

Habiendo dejado un mes de margen para que los estudiantes rellenaran el cuestionario y realizada la entrevista se procedió al análisis de datos. Los resultados de ambos cuestionarios se recogieron a través de Excel, creando un documento común, para luego analizarlos a través del software SPSS Statistics (versión 25, licencia campus USAL).

Primero, se realizó una descripción de la muestra en la que se ha aplicado una exploración descriptiva inicial teniendo como variable de agrupación el país en el que estudian los alumnos y alumnas (Alemania/ España). Se ha estudiado la distribución de la muestra por sexo, edad de la muestra, especializaciones de los másteres de los alumnos alemanes, media del curso académico y las respuestas afirmativas de los ítems introductorios.

Después se realizó un análisis descriptivo de las escalas tanto de los roles de género como de la discriminación de género en el ámbito laboral, manteniendo la variable agrupación España/ Alemania. Con esta información se ha estudiado el porcentaje de síes de cada uno de los ítems. En cuanto a la escala de la discriminación de género en el ámbito laboral, se estudió la distribución de puntuaciones en cada uno de los ítems.

Como último apartado se ha realizado un análisis inferencial (grupos independientes) en función del país de los estudiantes y de la respuesta de los ítems dicotómicos iniciales. Dado que el tamaño de la muestra finalmente obtenido es muy reducido, se aplicaron técnicas no paramétricas. En concreto se aplicó el Test U de Mann-Whitney para dos grupos independientes y se estudió la relación entre las variables de agrupación anteriormente señaladas y tanto las puntuaciones medias de los roles de género como la discriminación en el trabajo.

Como último aspecto a mencionar, con el fin de tener un enfoque cualitativo, se han añadido a lo largo de la descripción de resultados los comentarios y aportaciones cualitativos significativos obtenidos tanto por parte de los estudiantes como a partir de la entrevista a las profesoras. Estos comentarios cualitativos se han incorporado como apoyo y matización de los resultados cuantitativos presentados.

4. RESULTADOS

4.1. Descripción de la muestra

En este apartado se realizará una exploración descriptiva inicial de la muestra obtenida. Se han recogido un total de 49 respuestas de las cuales 40 corresponden a Europa-Universität Flensburg, siendo un 81,63% de la muestra total, y 9 a la Universidad de Salamanca siendo el 18,36% de la muestra (6 de la provincia de Salamanca y 3 de la de Zamora, siendo 12,2% y 6,12% respectivamente). Se podría afirmar que los datos no son equitativos ya que la muestra de estudiantes alemanes forma más de la mitad de la muestra total de este estudio, es decir, más del 50%.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y universidad.

	Frecuencia		%	
	Alemania	España	Alemania	España
Hombres	5	1	12.5%	11.1%
Mujeres	35	8	87.5%	88,9%
Muestra completa	40	9	81.63%	18,34

Como se puede observar en la tabla 1 la Universidad de Flensburg está formada por 35 mujeres (87,5%) y 5 hombres (12,5%), mientras que en la Universidad de Salamanca han participado 8 mujeres (88,9%) y 1 hombre (11,1%). Por lo tanto, la muestra final está formada por 6 hombres (18,34%) y por 46 mujeres (81,63%), teniendo unos resultados no equitativos y la moda siendo mujer.

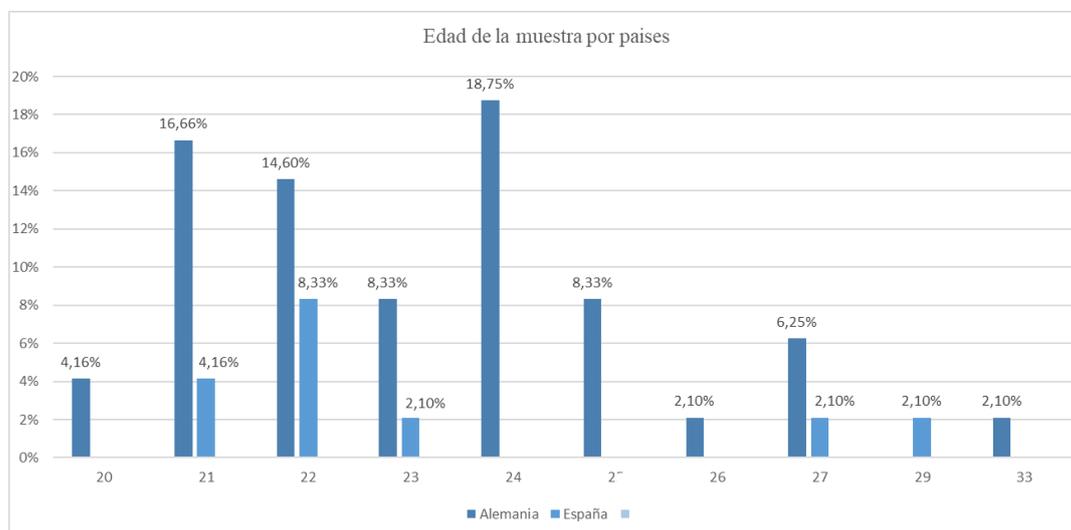
Tabla 2. Edad de la muestra por país.

	Media	D.T.	Mín	Máx
Alemania	23,33	2,485	20	33
España	23,22	2,819	21	29
Muestra completa	23,31	2,519	20	33

En relación a la edad, acorde con la tabla 2, la media de Alemania es de 23 años y 3 meses, teniendo sujetos entre 20 y 33 años, mientras que en España la media es de 23

años y 2 meses con individuos entre 21 y 29 años de edad. En cuanto a la media de la muestra total es de 23 años y 3 meses, teniendo una desviación típica de 2 años y medio con valores entre 20 y 33 años de edad.

Gráfico 1: Gráfico de barras conjuntas edad y por país.



En el gráfico 1 se puede apreciar que, por un lado, en Alemania la moda es tener 24 años (18,75%) y, por otro lado, en España es 22 años (8,33%). Por otro lado, en la muestra completa lo más común es tener 22 años (22,9%) y lo menos común 26. Es por ello que la moda es tener 22 años de edad.

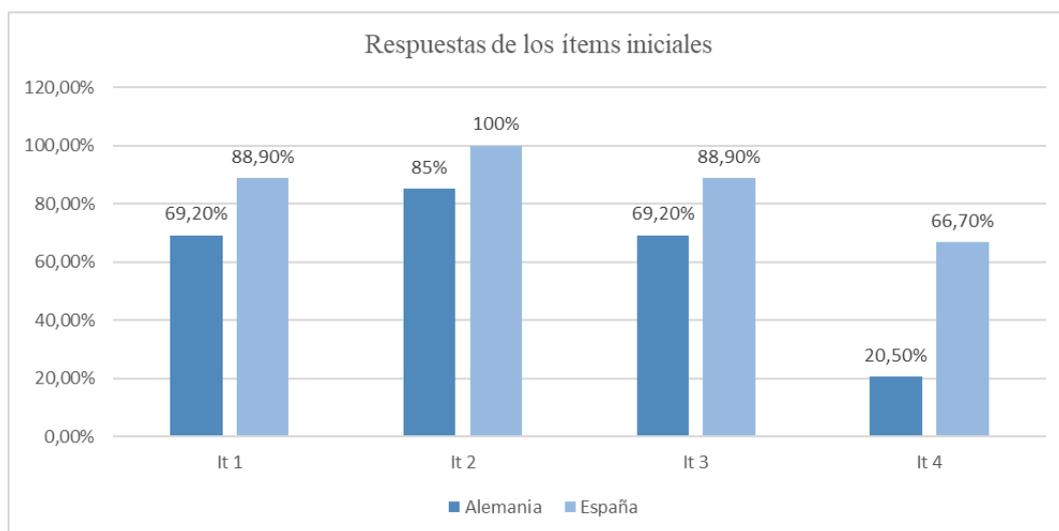
En relación a las especializaciones de cada estudiante de alemán de los másteres de educación primaria, lo más común es estudiar alemán como idioma (48,33%) y lo menos común la Música, la Tecnología, el Arte y el Danés ya que cada una de estas especializaciones solo las realizan un 1,7% de la muestra del grupo de estudiantes alemán. En cuanto al resto de especializaciones se presenta una frecuencia moderada ya que el 10% estudia Teoría Textil, el 8,33% Inglés, el 11,66% Matemáticas y el 16,66% Religión Católica o Evangélica.

En relación al curso académico, la media es estar en el cuarto año, casi quinto año de formación universitaria siendo, en el caso de los España, aquellos que están realizando el último año del Bachelor (media de 4 años) y, en el caso de Alemania, primer o segundo año de máster (media de 4 años y casi 8 meses). La desviación típica total de la muestra es de 0,755 siendo el mínimo el cuarto año de carrera y el máximo el sexto, por los años que conlleva el máster. En cuanto a Alemania tiene una desviación típica de 0,768

y España 0 ya que todos pertenecen al mismo curso académico el cual es cuarto año de carrera.

En cuanto a la moda del curso académico, ésta es estudiar en el cuarto año de carrera universitaria ya que el 53,1% de la muestra total pertenecen a este curso. Así mismo, en segundo lugar, lo ocupan los de quinto año (30,6%) y en tercer y último lugar los de sexto año (16,3%) los cuales la mayoría pertenecen a los estudiantes de Alemania.

Gráfico 2. Respuestas afirmativas ítems introductorios.



El gráfico 2 recoge las respuestas de los ítems para conocer la percepción de los estudiantes acerca de la situación del género y su formación en este tema, teniendo en cuenta la variable país.

En el primer ítem el cual hace referencia a la pregunta *¿Consideras que hoy en día existen problemáticas relacionadas con la discriminación por razón de género en las aulas?*, los estudiantes de Alemania han respondido que existen problemas en un 69,2% de los casos y España en un 88,9%. En cuanto al razonamiento de algunos estudiantes consideran que hoy en día existen culturas en las que las mujeres no son tan apreciadas en las que existe una imagen muy limitada de la mujer o incluso son conscientes de estas problemáticas a través de las experiencias de otros docentes. En la entrevista con las profesoras, se indicó que existe un momento clave en el que el niño o niña que va más allá de la afinidad con ciertas asignaturas, siendo los estereotipos de género los condicionantes en esta decisión. Es por ello, que estas profesionales inciden en iniciar el proceso de deconstrucción y ser conscientes que hay estereotipos y mitos que influyen en nuestras decisiones pero que no tienen base científica.

En relación al ítem segundo el cual se centra en preguntar a los estudiantes si consideran que la discriminación por el género es un problema en su sociedad, el 85% de los alemanes y todos los estudiantes españoles presentan estar de acuerdo. En cuanto al razonamiento aportados por la muestra, mayormente se ha justificado con la brecha salarial en la que una mujer recibe un salario menor que el hombre, habiendo hecho el mismo trabajo. También hay quienes consideran que no hay muchas mujeres en los puestos directivos y que se vive en una sociedad machista generando un problema social. En cuanto a la entrevista, tanto Sonia como Alicia consideran que esto es una problemática y que actualmente se están haciendo grandes cosas en la Universidad de Salamanca ya que desde hace un año imparten cursos sobre este aspecto.

El tercer ítem el cual referencia a “*¿Consideras la formación sobre discriminación de género en la universidad como aspecto relevante para tu formación como docente?*” el 69,2% de los alemanes y el 88,9% de los españoles han respondido sí. Entre la argumentación aportada por los estudiantes, consideran que la educación ayuda, que es un tema relevante actual y, es por esto, que se debería educar en el feminismo educando a los niños y niñas en la equidad de derechos y obligaciones.

Entre los razonamientos aportados por estos estudiantes se encuentra el siguiente: “Debido a que los valores básicos se desarrollan en la escuela primaria y, en consecuencia, los futuros maestros deben estar preparados para el tema a fin de dar un buen ejemplo”. Así mismo, consideran que todo comienza en la escuela por lo que la igualdad de género debe formarse en ella, especialmente para no caer en estereotipos y sensibilizarse en cuestiones de género. En conclusión, es importante que los maestros estén al tanto del tema para poder enseñar a los alumnos de una manera apropiada al género desde el principio ya que el sexismo y la desventaja están presentes en la sociedad. Así mismo, hay personas que desean aplicar la perspectiva de género en sus aulas pero que no saben cómo hacerlo, por lo que consideran que hace falta mucha información en las universidades, escuelas y edades tempranas con el fin de formar a los profesionales en todos los ámbitos. Esta formación debería ser universal para todos los sectores para que la formación mejorase ya que se transmitiría una única perspectiva.

En cuanto al cuarto y último ítem, el 20,5% de los alemanes afirma haber recibido formación sobre discriminación de género y el 66,7 % en el caso de los españoles. La mayoría de los estudiantes que han recibido formación afirman haberla recibido en la universidad como tema transversal o como asignatura en la universidad. Así mismo, hay estudiantes que confirman haber recibido esta formación en la escuela o en una institución

externa, como asociaciones o sindicatos, siendo los minoritarios. A través de la entrevista, se indicó que, si se deseaba generar un cambio en todos los niveles educativos y, por lo tanto, en los profesores que estaban llevando a cabo su labor docente, es necesario iniciar esta formación en la universidad a través de la imagen de los profesores que impartan esa formación quienes introducen esa perspectiva de género de manera transversal y por medio de una asignatura obligatoria en el que se incluyan términos relacionados con la inclusión y género, entre otros.

De manera general, en España la mayoría ha respondido sí a todos los ítems y en Alemania la mayoría ha respondido sí a excepción del cuarto ítem el cual hace referencia a si han recibido formación en contenidos de igualdad de género puesto que sólo el 20,5% ha respondido sí. Los ítems 1, 2 y 3 han sido respondidos con una mayoría de síes teniendo un porcentaje de 71,4%, 87,8% y 71,4% respectivamente, mientras que el último ítem sólo el 29,2% ha respondido sí.

4.2. Análisis descriptivo de las escalas

4.2.1. Roles de género

Tabla 3. Resultados escala roles de género por país.

	Alemania	España	Muestra total
Ítem 1	3%	33%	8%
Ítem 2	30%	38%	32%
Ítem 3 REC	27%	33,33%	25%
Ítem 4	95%	100%	96%
Ítem 5	3%	33%	8%
Ítem 6	0%	0%	0%
Media	0,11 (0,13)	0,27 (0,3)	0,13 (0,17)

Las puntuaciones mostradas en cada uno de los ítems de cada país representan el nivel de acuerdo de los ítems que hacen referencia a los roles de género de los estudiantes. El primer ítem referido a *Es más apropiado que el educador sea mujer a que sea un hombre* España respondió que estaba de acuerdo con un 33% mientras que Alemania respondió con un 3%.

Algunos estudiantes afirman que a nivel de profesorado es más habitual que esté formado por mujeres, pero el equipo directivo suele estar encabezado por hombres. Además, hay quienes opinan que hay más mujeres que trabajan en la escuela primaria ya que es considerada como “una profesión femenina con niños más pequeños”,

relacionándose con profesiones del cuidado de las personas. Otros consideran que hay muchos profesores hombres y pocas mujeres. En la entrevista se reflejó que existe una imagen de los educadores como femeninas, teniendo contruidos estereotipos en cada profesión y en el que quien enseña son mujeres, pero luego quien ejerce son hombres.

El segundo ítem referido a *El uso del lenguaje irrespetuoso en el aula está peor visto en las chicas que en los chicos* un 33% de los estudiantes españoles presentan estar de acuerdo y el 30% de los alemanes. Hay quienes consideran que los niños pueden ser perdonados si son más salvajes y ruidosos porque, al fin y al cabo, “los niños son niños” y las niñas deben ser más ordenadas.

El ítem 3 el cual hace referencia a *Es más aceptable que tanto mujeres como hombres se queden en casa cuidando de su hijo/a cuando el otro cónyuge trabaja* España vuelve a tener una puntuación mayor con un 33,33% por encima de Alemania con un 27%. La mayoría de los estudiantes confirma que la mayoría de los roles que se le atribuyen a la mujer son las relacionadas con cuidado de las personas y que los hombres son mejores en las materias relacionadas con las ciencias y el deporte. Esta idea se ve reflejada en la entrevista en el que se indica que estos estereotipos provienen de una cultura heteropatriarcal en el que a la mujer se le asignan roles relacionados con el cuidado a los mayores, jóvenes, enfermos y de la enseñanza.

El ítem 4 referido a *Es positivo que una mujer tenga iniciativa para generar cambios en la educación ya sean innovaciones o proyectos* en el caso de Alemania el 95% presenta estar de acuerdo mientras que en el caso de España el 100%. Uno de los aspectos más llamativos es que, teniendo como referencia las aportaciones de los alumnos de la muestra, las mujeres no son tan buenas en matemáticas como los niños, siendo mejores en aspectos relacionados con el lenguaje y la creatividad. (entrevista aportación).

El ítem 5 el cual hace referencia a *Que una niña llore cuando se frustra en el aula está mejor visto que si un niño llore por la misma razón* el 33% de los españoles presentan estar de acuerdo con esta idea mientras que en el caso de los alemanes sólo el 3% está en la misma posición. Los estudiantes opinan que existe estigmatización, prejuicios y expectativas asociadas sobre el comportamiento específico de género cuyos atributos se asignan incorrectamente debido al género. Es por esto, que las niñas son tratadas diferentes a los niños y existen modelos a seguir estereotipados como ocurre con los colores en las que el rosa es para las niñas y el azul para los niños.

Por último, el ítem 6 referido a que *La niña debe ir arreglada y bien vestida al aula, mientras que en el caso del niño este factor no tiene relevancia*, ninguna persona ha

respondido sí. Aun así, algunos estudiantes han afirmado que existe el estereotipo que dice que las niñas son más diligentes habiendo prejuicios en el trabajo duro, el rendimiento y en ciertas materias como en las matemáticas.

Teniendo en cuenta los resultados globales obtenidos en el apartado de los roles de género de carácter dicotómico (tabla 3), Alemania muestra una media de 0,11 mientras que España presenta una puntuación mayor siendo de 0,27. Es por esto que, en este caso, España muestra unos roles de género más interiorizados que Alemania.

4.2.2. Discriminación de género en el ámbito laboral

Tabla 5. Resultados escala Likert por ítems.

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Media	D.T.
It 1	2,1%	8,3%	20,8%	68,8%	3,59	0,741
It 2	2,2%	19,6%	26,1%	52,2%	2,28	0,861
It 3	4,2%	8,3%	20,8%	66,7%	3,5	0,825
It 4	2,1%	4,2%	18,8%	75%	3,67	0,663
It 5	4,2%	14,6%	33,3%	47,9%	3,25	0,863
It 6	2,1%	10,6%	27,7%	59,6%	3,45	0,775

La tabla 5 muestra detalladamente los resultados de cada ítem de la escala tipo Likert. Como se puede observar en todos los ítems más de la mitad ha respondido con una puntuación máxima de 4, a excepción del ítem 5, cuyo enunciado es *Pienso que la formación en la igualdad de género es un contenido útil para la resolución de conflictos en el aula.*

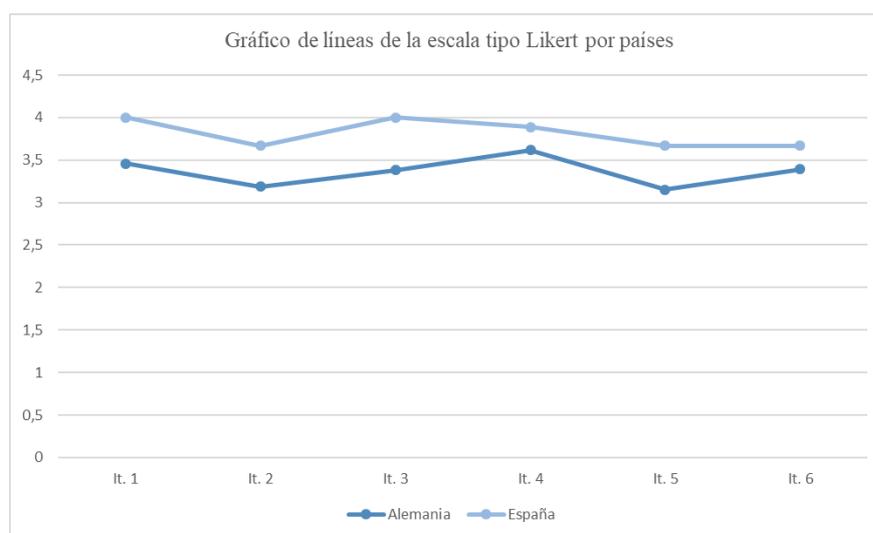
Es por esto, que en el ítem 1 (*Considero fundamental que se traten cuestiones profesionales de carácter ético, sobre la igualdad y la discriminación de género, en las distintas asignaturas del grado*), ítem 2 (*Considero la igualdad de género un valor importante en el desarrollo de mi futura profesión*), ítem 3 (*Considero que los futuros docentes deben recibir formación en cuanto a la igualdad de género para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia e igualdad*), ítem 4 (*Considero que un grupo en el que existe igualdad entre géneros va a ser más eficaz en el trabajo colaborativo, incluso superando la eficacia del trabajo individualista y competitivo*) e ítem 6 (*Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, en relación con la igualdad entre los géneros*), la mayoría de la muestra presenta estar de acuerdo.

En cuanto al ítem 5 el cual es el ítem que menor puntuación ha obtenido, menos de la mitad de los estudiantes (47,9%) muestra estar de acuerdo con recibir una formación

en la igualdad de género pudiendo no concebir esta formación como relevante para su labor docente en los conflictos del aula. Sin embargo, esta idea no se ve reflejada en la entrevista en el que se indica que hay una problemática el cual es la brecha de género y que hay que formar a los valores de igualdad.

En cuanto a la media, todos ellos muestran una puntuación igual o superior a 2 siendo la puntuación más baja 2,28.

Gráfico 3. Líneas de escala para escala tipo Likert por países.



El gráfico 3 muestra las medias de cada ítem de la escala tipo Likert por países. A nivel general, y a través del gráfico, se puede observar que Alemania presenta una media menor que España en cada uno de los ítems. El ítem que mayor diferencia presenta es el tercero el cual pregunta acerca de la importancia de la formación para promover una sociedad más justa. El ítem con menor diferencia es el cuarto el cual hace referencia a la importancia de la igualdad de género para ser más eficaz en el trabajo colaborativo.

Es por esto, que se podría afirmar que España presenta mayor conciencia en cuanto a la discriminación de género en el trabajo, queriendo promover una sociedad más justa y considerando que la formación en género como aspecto relevante en su formación universitaria.

Tabla 4. Resultados por países escala Likert.

	Media	D.T.	Mín	Máx
Alemania	3,34	0,6	1,5	4
España	3,8	0,2	3,5	4
Muestra completa	3,44	0,57	1,5	4

La tabla 4 muestra los datos globales obtenidos en la escala. En el caso de Alemania la media es de 3,34 y en el de España 3,8, corroborando las apreciaciones anteriores.

La media total es de 3,44 y el valor mínimo es de 1,5 mientras que el máximo es 4. En definitiva, se han obtenido puntuaciones altas y teniendo una postura a favor en la mayoría de los ítems por lo que se podría decir que los sujetos están a favor en cuanto a la creación de una sociedad más justa e igualitaria y a la formación en contenidos de género.

4.3. Análisis inferencial. Comparativa España y Alemania.

4.3.1. Análisis por país

En este último apartado se ha procedido a realizar el contraste de hipótesis para localizar diferencias significativas.

Tabla 6. Test U de Mann-Whitney por país y escalas.

		P₂₅	P₅₀	P₇₅	Z	p.
Roles de género	Alemania	0	0	0,2	-1,622	0,105
	España	0	0,3	0,4		
Discriminación en el trabajo	Alemania	3	3,33	3,96	-2,343	0,019
	España	3,67	3,7	4		

En la tabla 6 en relación a los datos obtenidos en los roles de género el valor de significación es superior a 0,05 siendo de 0,105. Es por esto que se acepta la hipótesis nula y no existen diferencias significativas, es decir, que las medianas de los dos grupos no son diferentes a nivel poblacional. Por lo tanto, no hay diferencias significativas en cuanto a los roles de género en ambos países, aunque las puntuaciones descriptivas muestran que España tiene unos roles de género interiorizados más latentes ya que en el percentil 50 muestra una puntuación de 0,3 y en el P₇₅= 0,4, no como Alemania que sólo muestra una puntuación de 0,2 en el percentil 75.

Por otro lado, en relación a la escala aplicada sobre la discriminación en el trabajo, teniendo en cuenta que el p-valor es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula, por lo que existen diferencias significativas entre España y Alemania. Es por esto, que se podría afirmar que la percepción de discriminación en el trabajo por parte de los españoles es significativamente superior al de Alemania, estando a favor de la mayoría de los ítems de la escala Likert.

4.3.2. Análisis por otras variables

En este último apartado se divide al grupo en función de los ítems introductorios del cuestionario para conocer la percepción de los estudiantes acerca de las desigualdades de género.

Tabla 7. Test U de Mann-Whitney Ítem 1 y escalas.

		P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Z	p.
Roles de género	Sí	0	0	0,25	-0,204	0,839
	No	0	0,2	0,2		
Discriminación en el trabajo	Sí	3,17	3,7	4	-1,2	0,233
	No	3	3,25	3,8		

En la tabla 7, referida al ítem 1 *¿Consideras que hoy en día existen problemáticas relacionadas con la discriminación por razón de género en las aulas?* En los roles de género se ha obtenido una significación superior a 0,05, por lo que se acepta la hipótesis nula y no existen diferencias significativas. Sin embargo, a nivel descriptivo las personas que han respondido No al ítem 1, tienen unos roles más interiorizados como se muestra en el percentil 50.

En relación a la discriminación de género, el p-valor es de 0,233 siendo mayor que 0,05 por lo que se acepta la hipótesis nula y no existen diferencias significativas. A nivel descriptivo, como aspecto a destacar, las personas que han respondido Sí presentan puntuaciones mayores en este ítem que las personas que han respondido No. Es por esto que las personas que han respondido sí a este ítem presentan una actitud que lucha por la desigualdad en el ámbito laboral.

Tabla 8. Test U de Mann-Whitney Ítem 2 y escalas.

		P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Z	p.
Roles de género	Sí	0	0	0,2	-0,376	0,707
	No	0	0,1	0,2		
Discriminación en el trabajo	Sí	3,17	3,7	4	-2,613	0,009
	No	2,5	3	3,25		

En la tabla 8, referida al ítem *¿Crees que la discriminación por el género es un problema en tu sociedad?*, en la escala de los roles de género se ha obtenido una significación mayor a 0,05 por lo que se acepta la hipótesis nula no habiendo diferencias

significativas. A nivel descriptivo, en cuanto a las personas que han respondido No, como se muestra en el percentil 50, tienen más interiorizados los roles de género.

En relación a la puntuación media de la discriminación en el trabajo se ha obtenido una significación menor (0,009) por lo que se rechaza la hipótesis nula y, por lo tanto, existen diferencias significativas: Las personas que han respondido Sí, muestran una mayor concienciación hacia la discriminación en el trabajo presentando puntuaciones más altas que los que han respondido No.

Tabla 9. Test U de Mann-Whitney Ítem 3 y escalas.

		P₂₅	P₅₀	P₇₅	Z	p.
Roles de género	Sí	0	0,2	0,35	-1,163	0,245
	No	0	0	0,2		
Discriminación en el trabajo	Sí	3,17	3,7	4	-2,152	0,031
	No	2,83	3,2	3,5		

En la tabla 9, el cual hace referencia al ítem *¿Consideras la formación sobre discriminación de género en la universidad como aspecto relevante para tu formación como docente?* se recoge el p-valor de los roles de género en el que al ser mayor que 0,05 se acepta la hipótesis nula y no hay diferencias significativas. A nivel descriptivo, se puede observar que las personas que han respondido Sí, presentan roles más interiorizados a partir del percentil 50. Es por esto que este ítem presenta una contradicción, ya que se afirma que se esta formación es importante en su docencia, sin embargo, tienen roles de género muy marcados.

En cuanto a la discriminación en el trabajo se ha obtenido un p-valor 0,031 por lo que se rechaza la hipótesis nula y hay diferencias significativas: Las personas que han respondido Sí muestran puntuaciones mayores en la escala sobre la discriminación en el trabajo.

Tabla 10. Test U de Mann-Whitney Ítem 4 y escalas.

		P₂₅	P₅₀	P₇₅	Z	p.
Roles de género	Sí	0	0,2	0,4	-0,883	0,377
	No	0	0	0,2		
Discriminación en el trabajo	Sí	3,42	3,83	4	-2,143	0,032
	No	2,83	3,33	3,83		

En esta última tabla del ítem *¿Has recibido alguna vez formación sobre discriminación de género?* en los roles de género se ha obtenido un p-valor de 0,377 por

lo que se acepta la hipótesis nula y no hay diferencias significativas. A nivel descriptivo, las personas que han respondido sí a este ítem, muestran unos roles más latentes que las personas que han respondido que no.

En el caso de la discriminación en el trabajo el p-valor es de 0,032 por lo que se rechaza la hipótesis nula, habiendo diferencias significativas. Las personas que han respondido sí a este ítem muestran mayor concienciación en cuanto a este tema.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES

Este trabajo se centró en estudiar si los contenidos relacionados con la igualdad de género son transmitidos a lo largo de la formación académica de los futuros profesores de la Educación Primaria en la Universidad de Salamanca y la Universidad de Flensburg, Alemania. A tenor de los resultados obtenidos en el proceso investigador, podemos afirmar que hemos cumplido satisfactoriamente los objetivos planteados en este trabajo.

En cuanto a los principales resultados obtenidos, cabe destacar que sólo el 20% de los estudiantes alemanes indica ser conocedor de recibir dichos contenidos a lo largo de su formación mayormente a través de una asignatura específica -a través de *Vorlesung* o *Seminar*. En dicha institución, mientras que en el caso de España el 67% afirma haber recibido esta formación de manera transversal o a través de una institución externa. Es por esto que existe, mayormente en el caso de Alemania, ausencia de formación, materiales y sensibilidad de género en la formación del profesorado al igual que afirman Romero & Morales (2008).

La conclusión principal de esta investigación es que la muestra total presenta estar de acuerdo con la idea de que actualmente existen problemáticas con la discriminación por razón de género en las aulas, como indica Rebollo- Catalán (2013). Así mismo, tanto los estudiantes alemanes y españoles como las profesoras entrevistadas, opinan que la formación sobre discriminación de género en la universidad es una necesidad, por lo que, como puntualizan Jiménez & Galeano (2020), se debe generar un cambio en las instituciones universitarias. Teniendo en cuenta esta información y las aportaciones de Prat & Flintoff (2012), se podría afirmar que los sujetos de la muestra presentan interés y empatía hacia los temas de género.

En relación a los resultados de la escala de los roles de género del estudio de Andrade (2016), los resultados han mostrado algunas similitudes con dicho estudio. En cuanto a los resultados comunes, pocos sujetos han considerado que es más apropiado que el educador sea mujer a que sea hombre, aunque España ha mostrado roles más

marcados. Además, al igual que en el estudio de Andrade (2016), la muestra está de acuerdo con la idea de que tanto mujeres como hombres se queden en casa cuidando de su hijo/a cuando el otro cónyuge trabaja, considerando como positivo que una mujer tenga iniciativa y que tanto niño como niños lloren en el aula. En cuanto a los resultados desiguales, en cuanto al uso del lenguaje profano, la minoría de la muestra dice estar de acuerdo con que este acto sea más favorable para los hombres que para la mujer.

Los resultados de la escala de la discriminación en el ámbito laboral que se seleccionaron del estudio de Peña, Jaén & López (2017) muestra muchas similitudes con esta investigación. La mayoría de los encuestados están de acuerdo con la idea de que la igualdad es imprescindible para el desarrollo de su especialidad académica, teniendo la necesidad de trabajar cuestiones de género en las asignaturas que conforman su grado. Además, la mayoría está de acuerdo con la idea de proyectar valores relacionados con la libertad, justicia e igualdad. También se muestran las mismas puntuaciones con la consideración de la igualdad de género como factor para ser más eficaz en el trabajo, aunque en la idea de incluir la igualdad de género en el compromiso ético de su labor la puntuación máxima de acuerdo obtenida en la muestra (60%) está por debajo del estudio original de esta escala (88%).

A rasgos generales, España presenta mayor conciencia en cuanto a la discriminación de género en el trabajo. En cuanto a esta conciencia, a través de la entrevista se ha concluido que las decisiones académicas están influidas principalmente por los primeros años de vida de la persona ya que los estereotipos de género se van formando y como McLeod (2018) indica, la identidad y los roles de la persona se van desarrollando.

La limitación principal que se ha encontrado a lo largo de este trabajo ha sido el reducido tamaño de la muestra y el número de estudiantes de Europa-Universität Flensburg y Universidad de Salamanca no es equitativo. Uno de los factores que podían haber influido ha sido el COVID-19 puesto que el cuestionario de España se aplicó más tarde que el de Alemania, es decir, a partir de mediados de marzo.

Otra de las limitaciones de este trabajo han sido los pocos estudios localizados en torno a esta temática, en otras palabras, investigaciones sobre contenidos de género en el ámbito universitario. Es por esto, que se han tenido que modificar ciertos ítems del cuestionario final con el fin de adaptarlo a las características de los estudiantes y a los objetivos del mismo. Por lo tanto, se anima a que se realicen estudios de este ámbito con el fin de mejorar la formación universitaria tanto de España como de cualquier institución

educativa. Cabe mencionar la definición concebida en Alemania de la palabra *inclusión*, ya que esta palabra la relacionan con las personas con dificultades en el aprendizaje y con aspectos relacionados con la cultura. Es por esto, que encontrar información específica sobre la igualdad de género en Alemania ha sido complicado, porque la mayoría de los documentos iban destinados a estos términos, ya que actualmente es un desafío conseguir esta inclusión en este país.

La última limitación ha sido el idioma ya que al tratarse de Alemania la mayoría de la documentación a analizar para el estudio comparativo está redactada en alemán. Sin embargo, a través de ayuda de profesionales en este ámbito se ha contribuido a una mayor comprensión de la temática, así como disponer de traducciones al inglés. También se han tenido tutorías de profesionales en educación de Europa-Universität Flensburg con conocimientos en inglés, comprendiendo este sistema universitario. Es por esto que, si se hubiera tenido un mejor nivel de alemán, se podrían haber tenido más entrevistas con estos profesionales cuyo idioma natal es el alemán.

A través del presente trabajo se podría decir que los contenidos de igualdad de género son una necesidad en ambas instituciones, considerándose una problemática tanto en la sociedad alemana como en la española. Es por esto, que sería favorable que las universidades incluyeran en el currículum no sólo que se enseñe desde perspectiva de género, sino que se imparta a través de una asignatura con el fin de crear una sociedad más justa y con las mismas oportunidades. Otra de las posibilidades es realizar seminarios o charlas informativas en relación a esta temática o incluso ser parte de alguna temática. De esta manera, los roles de género, especialmente los más latentes en la población española, que se han ido desarrollando a lo largo de la vida de la persona y que han sido la base de su educación, se modificarían.

Como se ha recogido en esta investigación las universidades disponen de un plan de igualdad, y parece que hasta el momento han hecho muchos progresos tratando con temas relacionados con la diversidad. Es por esto que a través de este estudio se anima a las universidades a que refuercen sus planes de igualdad y que se realicen estudios de seguimiento para su correcta implementación. Así mismo, las universidades deberían formar a los estudiantes en todas las competencias, incluidos en la igualdad de género para crear un mundo más justo. Cabe mencionar que actuaciones como la de las profesionales Alicia y Sonia son muy admiradas ya que actualmente participan en una gran variedad de iniciativas para promover la igualdad de género en el ámbito universitario.

Como último aspecto a destacar y para dar fin a este estudio, un último ítem del cuestionario eran las observaciones y se han recogido una gran variedad de opiniones que agradecen el abordar este tipo de temáticas, están a favor de la igualdad tanto de hombres como de mujeres y de que esto se trate en la universidad. Se debe crear una sociedad tolerante y que normalice lo normal, en este caso, que se refuercen las desigualdades de las personas independientemente de su género.

Para finalizar esta investigación, se añade una frase relevante en cuanto a este tema el cual ha sido extraída de la transcripción de la encuesta realizada a Alicia y Sonia:

Yo creo que en tanto centros educativos como infantil, primaria y secundaria como en universidades y otros estudios superiores, si todos nosotros estamos trabajando en la misma línea, no solo en el ámbito del género, sino a nivel de diversidad, teniendo en cuenta la orientación, la identidad y la expresión de género, creo que podremos alcanzar este objetivo más pronto y de forma más eficiente y de todos a una.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agenda 2030. (2018). *Objetivo 5. Igualdad de género*. Gobierno de España. Recuperado de

<https://www.agenda2030.gob.es/es/objetivos/objetivo-5-igualdad-de-genero>

Andrade, C. (2016). Adaptation and factorial validation of the attitudes toward gender roles

scale. *Paidèia: Graduate Program in Psychology*, 26(63), 7-14.

Centro de Estudios de la Mujer (s.f.). *El centro*. Recuperado de 2020 <https://cemusa.usal.es/>

Chaves, A. L. (2005). Las Relaciones De Género En El Contexto Escolar. Un Estudio De

Caso a Nivel De Educación Preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5 (1-2), 1-18.

Cursos de Formación para profesorado universitario USAL. (s.f.). *Listado de cursos*.

Recuperado 31 de marzo de 2020 <http://planformacionprofesorado.usal.es/cursos.php>

Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile:

CINDE.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la

implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de

Castilla y León. «BOE», 25 de julio de 2016, núm. 142, pp. 34184-34746.

- Schleswig-Holstein Landtag. (2019). *Die Grundschule*. Recuperado de Landesportal Schleswig-Holstein website: <http://schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/grundschulen.html?nn=1266484>
- Donoso, T., & Velasco, A. (2014). La "ceguera de género" en la orientación universitaria. *Contribución presentada al: V Seminario de la Red Interuniversitaria de profesorado de Orientación. Santiago de Compostela.*
- Eckhardt, T. (2019). The Education System in the Federal Republic of Germany 2016/2017. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Alemania: *Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.*
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2017). *Educación escolar en Schelswig-Holstein. Impreso 18/5280, 18º mandato legislativo 2017.03.07.* Recuperado de https://schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/Downloads/bildungsbericht_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza
- Europa-Universität Flensburg (2015). *B.A. Bildungswissenschaften - Ordnungen 2015. Modulkatalog Pädagogik B.A. Bildungswissenschaften 2015.* Flensburg (Alemania): Europa-Universität Flensburg.
- Europa-Universität Flensburg (EUF). (s.f.). *Educación continua.* Recuperado 27 de febrero de 2020 <https://www.uni-flensburg.de/portal-lehrerinnen-und-lehrerbildung/fort-und-weiterbildung/>
- Europa-Universität Flensburg. (s.f.). *Programm EULE.* Recuperado de <https://www.eule-flensburg.de/veranstaltungen/>

- Eurydice. (2017). Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal académico-2017. *Comisión Europea*.
- Eurydice. (2017). National Education Systems. Germany. *European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-30_en
- Fernández, A. (2009). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de la Educación* 20, (16).
- García, J. L., Ruiz, M. J. & Gavari, E. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Madrid: Editorial UNED.
- Landesregierung Schleswig-Holsteing. (2017). *Gesetze-Rechtsprechung Schleswig-Holstein. GrVO vom 10. Mai 2017*. (2017). Recuperado de <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=GrSchulV+SH&psml=bsshopro.d.psml&max=true&aiz=true#jlr-GrSchulVSHpP5>
- González, M.C. & Alzola N. (2011). Niña Bonita: un delicioso antídoto contra la discriminación racial. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 23, 171.
- Universidad de Salamanca. (s. f.). *Grado en Maestro en Educación Primaria (Facultad de Educación)*. Recuperado de https://www.usal.es/grado-en-maestro-en-educacion-primaria-facultad-de-educacion/plan_estudios
- Hörner, W., Döbert, H., Mitter, W., & Kopp, B. (Eds.). (2007). *The Education Systems of Europe*. Países Bajos: Springer.
- European Institute for Gender Equality. (2019). *European Union Gender equality index*. Recuperado de <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2019/>
- IQSH Lehrplanportal. (s. f.). *Primarstufe (PS)*. Recuperado de <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4>

- Jiménez, M. & Galeano, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44 (1), 34-34.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 64.
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Downey, C., Bokhove, C., Civís, M., Díaz-Gibson, J., & López, S. (2020). Efficacy, explore, and exchange: Studies on social side of teacher education from England, Spain, and US. *International Journal of Educational Research*, 99, 1- 14.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45.
- McLeod, S. (2018). Erik Erikson's Stages of Psychosocial Development. *Simply Psychology*. Recuperado de <http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2019). *Lehrplan. Grundschule: Heimat- und sachunterricht*. Schleswig-Holstein (Alemania): Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Cultura.
- Núñez, T., & Loscertales, F. (1995). Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social. *Campo abierto: Revista de Educación*, 12, 65-80.
- OECD. (2015). "Gender equality", Trends Shaping Education Spotlight 7. *París: OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/ea1ec35f-en>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la

- profesión de Maestro en Educación Primaria. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750.
- Palma, A. (2013). Didáctica de las Ciencias Sociales y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 1-21.
- Peña, E., Jaén, E. F., & López, A. M. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, (31), 57-76.
- Pérez, J. M. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. *Avances en Supervisión Educativa*, (3).
- Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 269-287.
- Pita, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*, 9 (2), 76-78.
- Vicerrectorado de Docencia y Evaluación de la Calidad. Universidad de Salamanca. (2020). *Plan de Formación Docente del Profesorado 2020. Cursos de Formación para profesorado universitario*. USAL. Recuperado de <http://planformacionprofesorado.usal.es/>
- Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: Un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 69-83.
- Ramírez-Pereira, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C., Duarte, R. (2019). “Ser femenina, ser delicada, ser madre”. Representaciones sociales de género del profesorado. *Páginas de educación*, 12 (2), 124-139.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 2014-2222.
- Rebollo-Catalán, Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género: Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 3-8.
- Rodríguez, A. & Arvayo K. (2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos(as) en educación primaria. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10 (19), 7-31.
- Romero, A & Morales, P. (2008) Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11 (3), 40-50.
- Sánchez, R. & Esmeralda, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva Psico-Socio-Cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, 10 (1), 103-122.
- Thorne, B. (2003). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Estados Unidos de América: Rutgers University Press.
- Toledo, C. (2009). *Mujeres: el género nos une, la clase nos divide*. Ediciones Marxismo vivo.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, (12), 25-44.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: Manual metodológico*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609>

Unidad de Igualdad. (2012). *Reglamento de la Unidad de Igualdad*. Recuperado de <https://igualdadefectiva.net/acerca-de/quienes-somos/reglamento/>

Walker, R. & Evers, C.W. (1988). The epistemological unity of educational research. *Educational research methodology and measurement: An international handbook*, 28-36.

7. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario aplicado a estudiantes de España y Alemania

El género como competencia transversal en la formación universitaria	
Este cuestionario está enmarcado en un Trabajo de Fin del Grado en Pedagogía, de la Universidad de Salamanca, y tiene el objetivo principal de estudiar la percepción del futuro profesorado en cuanto a la igualdad de género como tema transversal en la enseñanza. El cuestionario está dirigido a estudiantes universitarios de la Universidad de Salamanca, (España) y de la Universidad de Flensburg (Alemania), que se están formando para ser docentes. Completar las preguntas no te llevará más de 10 minutos. Es completamente anónimo y los resultados serán analizados con fines exclusivamente investigadores, así que te pedimos que respondas con la máxima sinceridad.	
Edad:	
Sexo:	
<ul style="list-style-type: none"> - Hombre. - Mujer. - Otro/ Prefiero no especificarlo. 	
Por favor, seleccione en qué localidad está estudiando su grado:	
<ul style="list-style-type: none"> - Salamanca. - Ávila. - Zamora. 	
Curso académico principal en el que estás matriculado:	
(España)	(Alemania)
- Primero de carrera.	- Primer o segundo semestre.
- Segundo de carrera.	- Tercero o cuarto semestre.
- Tercero de carrera.	- Quinto o sexto semestre.
- Cuarto de carrera.	
¿Qué maestría en educación primaria haces? Ejemplo: alemán, matemáticas, inglés ... (Alemania) _____	
¿Consideras que hoy en día existen problemáticas relacionadas con la discriminación por razón de género en las aulas?	
<ul style="list-style-type: none"> - No. - Sí. Razona. _____ 	
¿Crees que la discriminación por el género es un problema en tu sociedad?	
<ul style="list-style-type: none"> - No. - Sí. Razona. _____ 	

¿Consideras la formación sobre discriminación de género en la universidad como aspecto relevante para tu formación como docente?

- No.
- Sí. Razona. _____

¿Has recibido alguna vez formación sobre discriminación de género?

- No.
- Sí.

En caso de haber respondido sí en la anterior pregunta, ¿En qué institución ha recibido dicha formación?

- En la escuela.
- En la universidad como asignatura.
- En la universidad como tema transversal.
- En una institución externa.

En caso de haber recibido la formación en una institución externa. ¿En cuál la recibiste?

La siguiente tabla está formada por seis afirmaciones. Por favor, indica si estás de acuerdo, o no, con cada una de ellas.

	En desacuerdo	De acuerdo
Es más apropiado que el educador sea mujer a que sea un hombre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso del lenguaje irrespetuoso en el aula está peor visto en las chicas que en los chicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es más aceptable que tanto mujeres como hombres se queden en casa cuidando de su hijo/a cuando el otro cónyuge trabaja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es positivo que una mujer tenga iniciativa para generar cambios en la educación ya sean innovaciones o proyectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que una niña lllore cuando se frustra en el aula está mejor visto que si un niño lllore por la misma razón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La niña debe ir arreglada y bien vestida al aula, mientras que en el caso del niño este factor no tiene relevancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A continuación, se le presentarán cinco ítems de opinión sobre la discriminación de género en el ámbito laboral y formativo. Por favor, responde a cada uno en función de tu nivel de acuerdo de 1 a 4 puntos, siendo la puntuación 1 nada de acuerdo y la puntuación 4 totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, en relación con la igualdad entre los géneros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero fundamental que se traten cuestiones profesionales de carácter ético, sobre la igualdad y la discriminación de género, en las distintas asignaturas del grado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero la igualdad de género un valor importante en el desarrollo de mi futura profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que los futuros docentes deben recibir formación en cuanto a la igualdad de género para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia e igualdad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que la formación en la igualdad de género es un contenido útil para la resolución de conflictos en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que un grupo en el que existe igualdad entre géneros va a ser más eficaz en el trabajo colaborativo, incluso superando la eficacia del trabajo individualista y competitivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES:

Muchas gracias por participar en esta encuesta.

Anexo 2: Entrevista semi-estructurada

Entrevista a Alicia y Sonia

Hola Alicia y Sonia, soy Nora Dacosta estudiante de cuarto de pedagogía de la Universidad de Salamanca. Muchas gracias por acceder a esta entrevista. Actualmente estoy realizando mi Trabajo Final de Grado (TFG) cuyo objetivo es estudiar si los contenidos relacionados con la igualdad de género son transmitidos a lo largo de la formación académica de los futuros profesores de la educación primaria en la Universidad de Salamanca y la Universidad de Flensburg, Alemania. He preparado una serie de preguntas en relación a la temática de esta investigación y, si desea indagar en alguna de las preguntas podrá hacerlo con total libertad ya que a través de ésta se pretende conocer más acerca de contenidos de igualdad de género desde un punto de vista más profesional. Así mismo, la entrevista tiene una duración aproximada de 10 minutos y ésta se grabará para su uso exclusivo en el TFG ¿Está usted de acuerdo? Para una mejor coordinación, podríamos hacer turnos para hablar, primero Sonia y después Alicia para conocer ambos puntos de vista.

¿Podrías decir a grandes rasgos la formación académica y experiencia laboral de ambas?

Se ha podido observar a través de internet que actualmente participáis en varios proyectos relacionados con el género ¿podría contar un poco sobre qué tratan y qué pretenden lograr son ellos?

¿Qué tipo de actividades realizáis en los colegios?

Las actividades y charlas que organizáis en las universidades, ¿está orientado a algún grupo específico o son abiertas para que todo el mundo pueda asistir?

¿Consideráis que la desigualdad de género es una problemática actual en nuestra sociedad?

¿Cómo introducirías estos contenidos? ¿de manera transversal, optativa/obligatoria a través de una asignatura específica, o a través de seminarios, institución externa etc.?

¿Consideras que existen estereotipos en las profesiones, en este caso, en el educador?

En base a lo que habéis estado diciendo a lo largo de toda la entrevista y teniendo en cuenta todas vuestras iniciativas y participáis en muchos proyectos ¿en algún momento te han puesto dificultades o te han pedido más por el hecho de ser mujer?

Si queréis para finalizar esta entrevista podemos hacer una recapitulación de todo lo que hemos hablado y si alguna de vosotras deseáis indagar en alguno de los aspectos anteriormente hablados sentiros libre de hacerlo.