

## University training about gender equality: approach to reality and socio-affective method as sensitizing strategies

### Formación universitaria en igualdad de género: acercamiento a la realidad y método socioafectivo como estrategias sensibilizadoras

---

Carolina Hamodi Galán<sup>a</sup>, Claudia del Pilar Contreras Contreras<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Universidad de Valladolid, Soria, España, [carolina.hamodi@uva.es](mailto:carolina.hamodi@uva.es)*

<sup>b</sup> *Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, [claudia.contreras@uach.cl](mailto:claudia.contreras@uach.cl)*

#### Abstract

---

Gender inequality is a topic that has been going on for along time. In this historical moment we are actually part of (4th feminist wave), training university students in all aspects related to equality and making them aware of existing gender inequalities is more important than ever. In this article a methodological proposal is presented to reach this objective, through different types of activities (theoretical, approach to reality and through the socio-affective method). Through qualitative (discussion group) and quantitative (surveys) techniques the article investigates on which are the activities that actually work in order to achieve greater sensitivity to the problem of gender inequality. Results show that the AAR (Activities Approach to Reality) and the DMS (Dynamics through the Socio-affective Method) methods allow a greater awareness and understanding of the topic.

**Keywords:** university training; equality; gender; sensitization.

#### Resumen

---

Las desigualdades de género son un hecho presente a lo largo de la historia. Pero en este momento histórico en el que nos encontramos (4<sup>o</sup> ola feminista), se hace muy necesario formar a los estudiantes universitarios en aspectos relacionados con la igualdad y hacerlos conscientes de las desigualdades de género existentes. En el presente artículo se presenta una propuesta metodológica para alcanzar este objetivo, a través de diferentes tipos de actividades (teóricas, de acercamiento a la realidad y mediante el método socioafectivo). A través de técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (encuestas) se investigó sobre qué actividades habían servido para alcanzar una mayor sensibilidad ante la problemática de la desigualdad de género. Los resultados muestran cómo las AAR (Actividades Acercamiento a la Realidad) y las DMS (dinámicas mediante el método socioafectivo) son aquellas que permiten una mayor sensibilización y comprensión del problema.

**Palabras clave:** formación universitaria; igualdad; género; sensibilización.

## 1. Introducción

La universidad es considerada como el espacio donde se crea la ciencia, el lugar de la reflexión y la sabiduría, de la creatividad, habitada por intelectuales cuyos descubrimientos, opinión y magisterio deben hacer avanzar a la sociedad a unas mayores cotas de felicidad y bienestar. En este marco, ha reproducido y reproduce, aunque con mediaciones particulares, las condiciones de la sociedad patriarcal en la que está inmersa (Martínez y Ballarín, 2005). Pues, a pesar de que tiende a pensarse que el ámbito universitario no existen desigualdades de género, son aspectos presentes en las universidades de todo el mundo (González, Arreola, Bolaños, Arana y Portocarrero, 2014; Unesco, 2018).

Ballarín (2015) reflexiona sobre cómo están actuando los códigos de género en la institución universitaria española. Apunta como conclusión a que “la universidad todavía se muestra como un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal en la que está inmersa, a pesar de las transformaciones democráticas de su vieja estructura; y los códigos sociales de género, aunque se transforman, cobran nuevos significados para seguir manteniendo la estructura de privilegios masculinos. Aspectos como la medida de la excelencia, la violencia cotidiana y la complicidad colectiva que completan esta reflexión inconclusa, apuntan a cómo las mujeres han ocupado cada vez más espacio en la universidad, pero aún no la habitan” (p. 19).

En este contexto, para luchar contra las problemáticas que se vienen señalando resulta importante avanzar desde un enfoque de equidad sobre las diferencias, hacia la perspectiva compleja de las diferencias en la igualdad (Leonelli, 2011). En tal sentido, resulta prioritario el desarrollar competencias profesionales y cívicas en los estudiantes universitarios que permitan la igualdad y no discriminación de género como: a) Educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; b) Fomentar las actitudes encaminadas al ejercicio de la igualdad de derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

### 1.1. Formación sobre igualdad de género en las Universidades españolas.

Antes de la entrada de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) no existía ningún programa específico dentro del currículum oficial enfocado a la igualdad de género: únicamente se trataba de asignaturas optativas, y en ningún caso existía una especialidad concreta (Aguado Odina, Gil-Jáurena y Mata Benito, 2005), quedando ésta en manos de la voluntariedad de la Formación Permanente del Profesorado (FPP). Incluso en éste último caso, se trataba de cursos poco exitosos, demasiado teóricos y de poca utilidad para la práctica, según manifestaban quienes los realizaban (Jordán Sierra, 2004).

Tras la entrada en el EEES, en los planes de estudio de los diferentes grados de las universidades españolas, las asignaturas obligatorias sobre igualdad de género han sido muy escasas. Únicamente se abordan el trabajo de competencias relacionadas con la lucha contra las desigualdades de género y la violencia de género en los grados relacionados con la educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social y Educación Especial), como puede comprobarse en la tabla anexa, cuya información ha sido obtenida del análisis de las Webs de las propias Universidades (Figura 1).

Esa escasez en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) invita a la reflexión sobre la importancia de incrementar esta formación e impartirla con calidad, para que pueda surtir

el efecto de luchas contra las desigualdades de género existentes, pues desde la universidad se debe formar a los estudiantes desde una perspectiva comprometida, como dice Freire (2001), no sólo enseñando muy bien la materia, sino desafiando al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente.

| UNIVERSIDAD                    | ASIGNATURA  | GRADO  |
|--------------------------------|---|--|
| Universidad Almería            | Igualdad de Género y Educación  | Grado en Educación Infantil                                |
| Universidad de Valladolid      | Educación para la paz y la igualdad   | Grado en Educación Infantil<br>Grado en Educación Primaria |
| Universidad de Granada         | Educación para la Igualdad y la Diversidad                                      | Grado en Pedagogía   |
| Universidad de Granada         | Educación Para la Igualdad Entre Hombres y Mujeres                              | Grado en Educación Social                                  |
| Universidad Autónoma de Madrid | Educación en valores: igualdad y ciudadanía                                     | Grado en Educación Infantil                                |
| Universidad de Málaga          | Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad II | Grado en Educación Social                                  |
| Universidad de Cádiz           | Educación para la igualdad  | Maestro en Educación Especial                              |
| Universidad a Distancia        | Diversidad e igualdad en educación  | Grado en Educación Social                                  |

Figura 1. Asignaturas relacionadas con la igualdad de género en las universidades españolas.

Por ello, el presente artículo pone el foco de atención en esa formación necesaria para aquellos futuros profesionales. Y es que la educación puede ser un factor de cohesión y no de exclusión social si toda la comunidad, incluida la educativa, asume la responsabilidad de luchar contra toda forma de desigualdad (Colectivo Amani, 2009).

## **2. Propuesta formativa: el acercamiento a la realidad y el método socioafectivo**

Es en este punto se hace necesario formar a los estudiantes en igualdad, haciéndolos conscientes de las desigualdades de género existentes en la sociedad. Para ello, es importante acercarlos a la realidad social donde se dan esas desigualdades mediante el contacto con la misma, o mediante la vivenciación de determinadas situaciones que pueden causarla, con la finalidad de que tengan una visión crítica.

Para ello, se debe “provocar un distanciamiento de sí mismos para verse desde fuera” (Ruiz de Lobera, 2004, p. 71) y “resocializar esquemas mentales, trabajando la vertiente emocional-actitudinal-moral” (Jordán Sierra, 2004, p. 19). Nunca debemos centrarnos en “el aprendizaje memorístico, pues es desvitalizador, incluso podría llegar a ser opresor, porque aunque las personas aprenden, se transmite un mensaje de falta de capacidad, ausencia de autonomía, inexistencia de poder de decisión y de crítica, que anula la capacidad reflexiva y por tanto la capacidad de actuación” (Ruiz de Lobera, 2004, p. 67-68).

De manera más concreta, la propuesta que se presenta se centra en acompañar al temario de la asignatura compuesto por contenidos sobre igualdad de género, de una serie de actividades mediante las que se pretenden alcanzar los objetivos propuestos:

- Actividades teóricas (AT), mediante las cuales se analiza la sociedad patriarcal (y el papel de la educación en la misma) y la realidad de las mujeres. Resulta crucial formar de manera teórica, para que puedan romper con el reproducionismo social que provoca la ideología machista, reproduciendo roles y estereotipos de género que encasillan a las personas;
- Actividades de “acercamiento a la realidad” (AAR) que permiten el contacto directo con el contexto y el colectivo con el que se pretende tomar conciencia. Estas se desglosan en:
  - charlas de personas que representan diferentes roles que vienen a la universidad, como por ejemplo, personas que han vivenciado discriminación de género en el trabajo o en el deporte o violencia de género por parte de sus parejas;
  - videoconferencias con profesionales que desarrollan su labor en contextos donde se está trabajando por alcanzar la igualdad. Por ejemplo, en la ONG ANTÍGONA, que trabajan;
- Dinámicas mediante el “método socioafectivo” (DMS). Para sensibilizar sobre las desigualdades, sobre todo en personas que no las sufren, es fundamental desarrollar la empatía (el método socioafectivo centra su potencial en ello). Este método nació cuando en los países nórdicos se buscaba sensibilizar en los colegios ante situaciones de desigualdad y exclusión social, ofreciendo a los estudiantes cifras, datos, etc. Pero tras años de ejecución y tras la evaluación del impacto de estos proyectos de formación, se observó que cuando se preguntaba al alumnado sobre cifras, informes, tratados, etc. relacionados con la paz, las respuestas eran positivas. Pero, por el contrario, cuando se les preguntaba su opinión acerca de situaciones de vulnerabilidad en determinados países del mundo, sus respuestas se asemejaban a argumentos como: “menos mal que yo tengo de todo”, “que suerte que no vivo ahí”, etc. Por lo tanto, se observó que los niños llegaron a conocer con lujo de detalles las razones de las desigualdades, pero esto no cambió su actitud vital (Aguilera, Gómez, Morollón y de Vicente, 2009, p. 42). Es decir, no hubo un cambio de actitud en esos niños con los que se había trabajado. “De esta experiencia se desprende la importancia de no sólo introducir contenidos, sino de poner un énfasis especial en otros apartados de la educación: actitud del profesorado, organización escolar y la metodología con la que se impartían esos contenidos” (CIDE, 2008, p. 230).

Diferentes autores (Aguilera, et al., 2009; CIDE, 2008; Hamodi y Jiménez, 2018; Jares 1995, 2004; Unesco, 1983; Vidal y Caireta, s.f.) abogan por la utilización de este método que busca potenciar lo afectivo y lo vivencial a la hora de abordar temas o problemas sociales. Este enfoque no desprecia lo cognitivo, sino que lo complementa con lo emocional y empático, permitiendo que en el proceso educativo, la persona tome parte en su totalidad, con el objetivo de pasar por estas fases: sentir, pensar, actuar.

Así, el método socioafectivo, según la Unesco (1983), se basa en “una experiencia (o situación empírica) que el individuo comparte en tanto que miembro de un grupo y que analizará y describirá seguidamente hasta llegar a formular su vivencia, sus actitudes, sus reacciones y hasta tener conciencia de sí mismo, para pasar luego de la descripción al análisis hasta llegar por último a generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones exteriores, es decir a situaciones de la vida real” (p. 106).

De esta forma, todas las dinámicas aquí presentes se llevaron a cabo siguiendo una serie de pasos propios de este enfoque (Jares, 1995):

1. vivenciación de una experiencia (real o simulada);
2. descripción y análisis de la misma;
3. contraste y generalización de la experiencia vivida a situaciones de la vida real.

### **3. Objetivos de la propuesta**

Los objetivos principales se dividen en dos grandes líneas. El primero de ellos, tiene como objetivo principal:

1. Tomar conciencia de la realidad social y de las desigualdades de género que existen en la misma, creando un modelo formativo que trabaje la vertiente emocional-actitudinal-moral.

A su vez, este objetivo principal se desglosa en dos secundarios:

- 1.1. Resocializar los esquemas mentales estereotipados y actitudes prejuiciosas, invitando a la reflexión para el posterior compromiso personal y profesional, que dé lugar a un trabajo de calidad;
  - 1.2. Provocar un distanciamiento de la visión patriarcal creando actitudes sensibles hacia la igualdad;
  - 1.3. Proporcionar una formación vivencial y significativa, útil para desarrollar competencias que permitan ser buenos ciudadanos y ciudadanas.
2. La segunda línea, pretende ejecutar la propuesta anterior de manera práctica y conocer cuáles han sido las actividades (AT, AAR y DMS) que han permitido al alumnado acercarse más a la realidad social, sensibilizarse con los problemas causados por las desigualdades de género, replantearse sus esquemas mentales y distanciarse de la visión patriarcal.

### **4. Metodología**

#### **4.1. Participantes y contexto**

Durante los cursos 2015/16, 2016/17 y 2017/18 se ha puesto en marcha la propuesta formativa que ha pretendido acercar a los estudiantes la realidad social, sensibilizándolos de manera significativa y vivencial ante las desigualdades de género.

La asignatura en la que se ha puesto en marcha ha sido: “Educación para la Paz y la Igualdad”, impartida en dos grados: en 1º curso del Grado de Educación Infantil y en 1º curso del Grado de Educación Primaria. Todas ellas en la Universidad de Valladolid, en el Campus de Soria.

#### **4.2. Técnicas de recogida y análisis de datos**

Recogida de datos y análisis cualitativo:

Para analizar el cumplimiento de los objetivos se han llevado a cabo 5 grupos de discusión con el alumnado que ha cursado las asignaturas. Cada uno de ellos ha estado formado por

una muestra de 6 alumnos. Dichos grupos han sido transcritos y para su posterior análisis se ha utilizado el programa de *software* cualitativo Atlas.ti 6.0., donde se han codificado las citas seleccionadas por su relevancia (algunas de las cuales se incluyen en el artículo).

Recogida de datos y análisis cuantitativo:

Para conocer las actividades que han permitido acercarse más a la realidad social, sensibilizarse sobre las desigualdades de género, replantearse sus esquemas mentales y distanciarse de la visión patriarcal, se utilizó un cuestionario aplicado a una muestra de 348 alumnos. con la siguiente estructura: (1) Anuncio (indicando la finalidad del estudio y la garantía de anonimato); (2) Matriz (con variables sociodemográficas); (3) Preguntas abiertas y cerradas.

El diseño muestral correspondió al tipo de muestreo no probabilístico y de conveniencia, donde la selección de los casos se realiza en función de la disponibilidad y la facilidad para su acceso (Alvira, 2004).

Se utilizó la herramienta “form” de Google Drive para diseñar el cuestionario, que fue enviado por correo electrónico. Las respuestas fueron volcadas automáticamente en un Excel en Google Drive, que fue utilizado para analizar los datos mediante frecuencias y porcentajes.

## 5. Resultados

### 5.1. Resultados de los grupos de discusión

Las principales ideas extraídas de los discursos de los estudiantes universitarios se encuentran directamente relacionadas con los objetivos principales de la investigación.

El primero de ellos, pretendía mediante este sistema formativo concienciarlos de la realidad social y de las desigualdades de género que existen en la misma. En la siguiente cita vemos cómo una de las charlas con una mujer inmigrante, donde habló de su experiencia migratoria y de la doble discriminación que sufre (por ser inmigrante y por ser mujer), sirvió a las alumnas, para reflexionar y analizar la realidad de estas personas y la problemática con la que se encuentran en la sociedad receptora. Además, puede verse cómo las actividades que les han permitido acercarse a la realidad (AAR) han servido para alcanzar cierto compromiso personal y profesional (en este caso se trataba de estudiantes del grado de educación, quienes serán futuros profesores/as): “Yo tenía muchas dudas acerca de lo del velo y el burka y todo eso, y haciendo el trabajo de investigación que nos mandó la profesora, aprendí muchas cosas, pero también me empezaron a entrar un montón de dudas y a venirme preguntas a la cabeza sobre ese tema, y fue genial que luego vino Khadija y le pudimos preguntar todo y nos aclaró todas las dudas y nos dio un punto de vista que yo no me había planteado antes. [...] Así si cuando vaya a dar clase en un cole, hay alguna chica con el velo, tengo más claro por qué lo lleva, y cómo debo actuar yo... Creo que ahora estoy más preparada para tratar con esas niñas que pueda tener en mi aula y para entender la discriminación que sufren esas mujeres” (GD.5-C.17-P.5).

A lo largo de los grupos analizados, puede verse cómo tras los discursos se detecta cierta predisposición a un distanciamiento de su visión patriarcal. Se indica “cierta predisposición” porque es demasiado temprano para afirmar que tal distanciamiento se ha producido, ya que éste sólo se alcanza cuando además de descubrir visiones diferentes sobre un tema, se toma contacto con la realidad y se lleva a cabo una comunicación con lo

desconocido. Una de las citas clave en este sentido es la siguiente: “La mayoría de las veces decimos “yo no soy machista”, pero al final te das cuenta de que a veces lo usamos como una frase hecha que hay que decir porque sabemos que está bien, y decir lo contrario estaría mal, pero en realidad, en nuestra vida diaria tenemos en el fondo poca sensibilidad con muchas circunstancias que sufren las mujeres solo por el hecho de serlo, porque los hombres o nos ponemos en su situación” (GD.2-C.28-P.3).

La bibliografía especializada muestra cómo en la mayoría de los casos la formación es demasiado teórica y de poca utilidad para el desempeño profesional (Gaete, 2015). Por eso, el segundo objetivo se centraba en proporcionar una formación vivencial y significativa útil para esa futura útil para desarrollar competencias que permitan ser buenos ciudadanos y ciudadanas. La siguiente cita da cuenta de su logro mediante una actividad tipo AAR: “Yo creo que las videoconferencias nos han servido mucho para conocer otras cosas que hacen asociaciones y personas que luchan por la igualdad. Hicimos una con una asociación que trabajan para denunciar los problemas de las mujeres como por ejemplo que cobran menos salario por el mismo que las despiden o no les renuevan el contrato porque van a tener un hijo, ect. Esa videoconferencia me encantó porque de otra manera no podríamos haber conocido de primera mano cómo trabajan y que nos explicasen la gravedad del problema con ejemplos y datos reales” (GD.3-C.75-P.6).



Figura 2. Videoconferencia (AAR).

Otra de las AAR consistió en llevar la experiencia al aula de una mujer víctima de violencia de género. Esto les ayudó a experimentar un aprendizaje más significativo que mediante las AT donde se abordó esta misma temática y a replantearse los esquemas patriarcales de los que partían: “¡Esto sí fue una clase magistral! La oportunidad de conocer a XX [mujer que asistió a clase] y escuchar en primera persona el relato de su vida, quizás es lo que más me ha impactado de la asignatura. Salí de clase como ningún día había salido. La sinceridad y los sentimientos que transmitía XX en cada palabra o movimiento, fue una sorpresa inesperada y muy grata sobre todo después de haber sufrido todo lo que nos explicó. Este tipo de experiencias sirven para desmontar una serie de estereotipos y prejuicios que tenemos arraigados, por ejemplo cuando no entendemos algunas cosas desde fuera. Por ejemplo, yo no entendía cómo las mujeres que eran maltratadas por su pareja seguían en la casa. Ella nos explicó todo lo que era la dependencia emocional... y entendimos muy bien todo lo que habíamos visto en teoría. Por eso, pienso que todos deberíamos tener la oportunidad (o darnos la oportunidad) de conocer a alguien que nos contase una historia de vida así”.

En la siguiente cita vemos cómo también el objetivo se alcanzó por otra vía DMS (dinámicas mediante el método socioafectivo). Como se ha explicado anteriormente, este

consta de tres fases que se desarrollaron de la siguiente manera: 1) Vivenciación de una experiencia en la que se dividió la clase en dos grupos. El objetivo final era construir un “barco de la igualdad”, pero uno de los grupos contaba con más dificultades que el otro. Después se cambiaban las circunstancias, para que ambos grupos experimentasen las desigualdades. 2) Descripción y análisis de la misma, donde se expresaron los sentimientos que se habían vivido durante el desarrollo de la dinámica. 3) Contraste y generalización de la experiencia vivida a situaciones de la vida real, donde se abordaron las desigualdades que sufren las mujeres en diferentes ámbitos (laboral, salud, deporte, medios de comunicación, etc.).

“Ese seminario de “el barco de la igualdad” sí que me hizo pensar... porque al principio, en nuestro grupo tratábamos mal a los otros para tener más recursos para construir el barco, pero luego, cuando nos tocó cambiarnos de grupo... pues pensé que... [...] Y eso fue solo un juego que hicimos, pero es una realidad, como vimos después en clase empecé a replantearme las cosas... no se... a verlas desde otro punto de vista” (GD.2-C.52-P.4).



Figura 3. Dinámica “El barco de la igualdad” (DMS).

## 5.2. Resultados de los cuestionarios

Como resultados más significativos del análisis de los cuestionarios se destacan los siguientes:

El 98,7% de los estudiantes consideran que lo que han aprendido a lo largo de la asignatura de “Educación para la igualdad” ha ayudado a tomar conciencia de la realidad social y de las desigualdades de género que existen en la misma. Creen que esto les hará comportarse con mayor responsabilidad como ciudadanos y setos críticos.

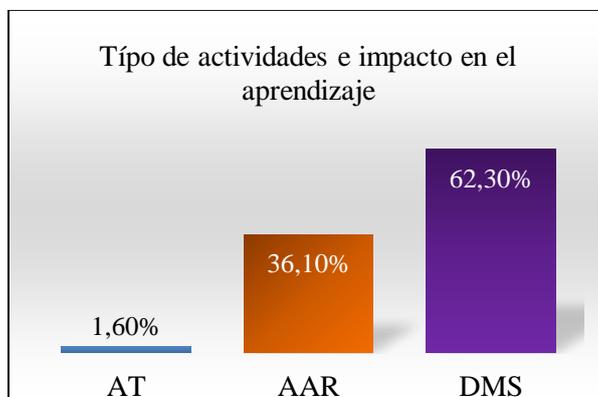


Figura 4. Tipología de las actividades e impacto en el aprendizaje.

Por otro lado, se les preguntó qué actividad les había servido más para tomar conciencia de la situación anteriormente citada. Éstas fueron clasificadas en AT (Actividades teóricas), AAR (Actividades de Acercamiento a la Realidad) y DMS (Dinámicas del Método Socioafectivo). Los resultados pueden observarse en la siguiente gráfica (Figura 4).

Como observamos, las DMS fueron aquellas actividades o dinámicas que más les impactaron. Esto se debe a las características del tipo de actividad, pues fomenta el desarrollo de la empatía y permite trabajar en valores, haciendo que los estudiantes se sensibilizan sobre problemáticas determinadas a través de la vivenciación.

## **6. Conclusiones y contribuciones**

Tanto los discursos de los estudiantes como los cuestionarios, han mostrado de manera evidente cómo las actividades que permiten el acercamiento de la realidad social, consiguen sensibilizarles significativamente. Esto es algo fundamental, pues como indica Gaete (2015), la realidad en muchas ocasiones está lejos de lo que se aborda en la academia. Y por otro lado, también las dinámicas mediante el método socioafectivo (Aguilera, et al., 2009; CIDE, 2008; Hamodi y Jiménez, 2018; Jares 1995, 2004; Unesco, 1983; Vidal y Caireta, s.f.) han supuesto una contribución muy significativa para el desarrollo de esa sensibilización.

Comprobamos que la charla de una mujer víctima de violencia de género (AAR), la de una mujer inmigrante (AAR), la videoconferencia con la asociación (AAR) y la dinámica de “el barco de la igualdad” (DMS) han sido las actividades más significativas. Las tres primeras han permitido a los estudiantes acercarse a la realidad de manera directa (mediante el contacto con personas que sufren las desigualdades de género de manera directa y mediante las videoconferencias), y la cuarta, les ha permitido posicionarse en un punto de vista diferente al habitual, provocando cierto desequilibrio en las certezas habituales de las que parten, y llevando hacia el análisis crítico de los estereotipos y prejuicios que perviven en esta sociedad patriarcal. Como ya se ha indicado, todas ellas ayudarán a enfocar un punto de vista más crítico y concienciado sobre las citadas desigualdades.

Así mismo, haciendo eco de las palabras de Freire (2001, p. 66), no podemos olvidar que “el educador progresista, capaz y serio, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente”. Y en este sentido, los estudiantes reconocen que les han servido para replantearse muchas ideas preconcebidas, para reflexionar sobre sus esquemas mentales patriarcales, y para alcanzar una visión más holística de las desigualdades de género y las consecuencias que ello conlleva. Todo ello supone que la formación recibida no sólo les será útil para su futura labor profesional, sino que también les servirá de manera personal, en su rol como ciudadanos.

Ello supone una gran carga de trabajo para el profesorado universitario (preparación de las sesiones, relación con los contactos, innovación, investigación-acción, etc.), pero a pesar de ello, debemos seguir trabajando para desarrollar una formación que permita a los futuros y futuras profesionales el acercamiento a una realidad social ya que deben estar preparados y preparadas para abordarla de manera justa y sin reproducir todas las desigualdades de género existentes en la actualidad.

## Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T., Gil-Jáurena, I., & Mata Benito, P. (2005). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Aguilera, B., Gómez, J., Morollón, M., & de Vicente, J. (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (7º ed.). Madrid: Catarata.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Cuadernos Metodológicos, 35. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159870> (ver. 15.07.2018).
- CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa (2008). *Por preguntar que no quede*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Área de Educación).
- Colectivo Amani, Aguilera Reija, B., Gómez Lara, J., Morollón Pardo, M., & de Vicente Abad, J. (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gaete, M. (2015). La práctica como lugar o el lugar de la práctica. Antinomia de temporalidades en la formación inicial docente. Encuentro Pedagogía 2015. Cuba.
- González, B, Arreola, L., Bolaños, M., Arana, L., & Portocarrero, A. (2014) Hacia la inclusión y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina: aproximaciones críticas a su normatividad. MISEAL-Freie Universität Berlin.
- Hamodi, C., & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en Educación Infantil? *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, (9)16, 29–50. [http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/106/152](http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/106/152) (ver. 15.07.2018).
- Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, 8, 1–12.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Jordán Sierra, J.A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Moreno García, C., & Sanz, M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 11–15. <https://rpd.unibo.it/article/download/2237/1615> (ver. 15.07.2018).
- Martínez, C., & Ballarín, P. (2005). Women and higher education. En Elisabeth de Sotelo (ed.), *New women of Spain. Social political and philosophical studies of feminist Thought* (pp. 429-441). Münster: Lit Verlag.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Unesco (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unesco (2018). *Global Education Monitoring Report. Gender Review. Meeting our commitments to gender equality in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vidal, C., & Caireta, M. (s.f). *Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria*, Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.