

Un caso de incorporación de la perspectiva de género: de la estrategia institucional a la asignatura final

Josep Maria Marco-Simó¹, M. Antònia Huertas Sánchez¹, M. Jesús Marco-Galindo¹, Elena Planas Hortal¹, Eugènia Santamaria Pérez¹, Montse Serra Vizern¹, María José García García²

¹Estudis d'Informàtica Multimèdia i Telecomunicació, Universitat Oberta de Catalunya;

²American University Kyiv

{jmarco, mhuertass, mmarcog, eplanash, esantamaria, mserravi}@uoc.edu;
mjose.garcia.garcia@gmail.com

Resumen

La Unidad de Igualdad de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) en su último plan de igualdad incluyó, entre otros objetivos, el de asegurar la perspectiva de género en la docencia. La vía propuesta fue la definición de una competencia transversal (Comportamiento ético y global) que debería implantarse en todos los programas. Por su parte, la Facultad de Informática de la misma universidad trabaja en el mismo sentido desde 2019 en su Comisión de Equidad. En este artículo se expone el proceso seguido desde la aparición de este impulso institucional hasta su conceptualización en dicha competencia y su vinculación concreta a un subconjunto de las asignaturas del Grado y del Máster en Ingeniería Informática. Se detallan las fases, las directrices establecidas, la selección de las asignaturas y un ejemplo de implantación en una de ellas. El principal resultado de la experiencia es que este es un proceso viable gracias a unos factores facilitadores ya existentes y a la implicación de los grupos interesados, pero que no está libre de contradicciones ni es todavía maduro en todos los aspectos clave, entre ellos algunos tan relevantes como el de la evaluación de la competencia.

Abstract

The last equality plan of the Gender Unit of the *Universitat Oberta de Catalunya* includes, among others goals, ensuring a gender perspective in the teaching process. To this aim, a new transversal competency (Global and Ethical Behaviour), that should be included in every official bachelor's and master's degree programme, has been defined. For its part, the Computer Science Faculty of the same university, has been working in the same direction since 2019 within its Equality Commission. In this paper, we present the process followed since the emergence of this institutional impulse to its concep-

tualization as a competence and its specific implementation in a subset the Bachelor's and Master's in Computer Engineering courses. The phases, the established guidelines, the selection of the subjects and an example of implementation in one of them are detailed. The main result of the experience is that this is a viable process thanks to some facilitating factors that already exist and to the involvement of the stakeholders. Even though it is not free from contradictions nor it is yet mature in all the key aspects, including some that are so relevant such as the competence evaluation.

Palabras clave

Perspectiva de género, estrategia institucional, competencia transversal, planes de estudio.

1. Motivación

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en las titulaciones STEM viene impulsada, como mínimo, por dos irrefutables vectores de diferente magnitud que convergen: por nuestro lado como docentes, los paupérrimos porcentajes de estudiantes mujeres en TIC [4, 7, 11]; y por el lado de nuestras sociedades, la concienciación sobre las desigualdades y brechas de género de todo tipo y sobre los enraizados comportamientos que todavía lastran la presencia que corresponde a las mujeres por méritos y porcentajes [10].

Este segundo vector social y político empieza a reflejarse a nivel universitario español en algunas propuestas de las agencias de calidad universitaria (como por ejemplo AQU, la agencia de calidad catalana delegada de ANECA [3]) y también en las propias universidades donde se vienen creando estructuras internas para asegurar, como mínimo, las políticas de igualdad de género.

Este es el caso también de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) que en 2008 creó la Unidad de

Igualdad¹ dependiente del Vicerrectorado de Globalización y Cooperación. Desde entonces esta unidad ha desarrollado evolutivamente cuatro planes de igualdad, que se concretan en el actual para el periodo 2020-2025. Este plan de igualdad² fue concebido participativamente, a partir de los informes de diagnóstico sobre la igualdad de género en la UOC (2018), y bajo el marco de referencia de la Agenda 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible (y de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS- asociados³) al que la UOC se había sumado. Y en concreto bajo el ODS 5 (Igualdad de Género).

Este plan va más allá de las políticas de igualdad dentro de la organización: uno de sus cinco ejes estratégicos se centra en la docencia y otro en la investigación, las dos misiones centrales de toda universidad. El eje docente⁴ se concreta en tres objetivos estratégicos (con sus respectivas acciones), el primero de los cuales es *“Transversalizar la perspectiva de género en la docencia”*.

Al amparo de esta iniciativa institucional y en la línea del primer vector antes mencionado (la baja proporción de mujeres en las titulaciones STEM), en 2019 la nueva dirección de nuestra Facultad de Informática (los *Estudis d'Informàtica, Multimèdia i Telecomunicacions*, EIMT a partir de ahora) decidió impulsar la creación de la Comisión de Equidad. Esta comisión, según la describieron sus promotores, debería ordenar y “definir las acciones necesarias” para “velar por la perspectiva de género y el respeto por la diversidad” en los EIMT. Además, estaría “dirigida por una mujer”, “con mayoría femenina”, “con miembros de los diferentes perfiles (profesorado y PAS)”, y con capacidad de emitir “resoluciones vinculantes”. Esta comisión no partía de cero porque en la Facultad se venía impulsando el premio *Equit@*⁵ desde 2016, así como proyectos de investigación con el grupo *GenTIC*⁶, entre otras acciones.

Tanto la Unidad de Igualdad de la UOC, como la Comisión de Equidad de los EIMT representan la voluntad de la institución de impulsar una incorporación sólida y permanente de la perspectiva de género también en la docencia impartida. Pero esta transformación docente pasa necesariamente por impulsar acciones que se reflejen, en última instancia, en asignaturas concretas.

Se han publicado ya experiencias a nivel de Facultad/Departamento acerca de la perspectiva de género y la brecha STEM en nuestro ámbito para analizarlas [9], mejorarlas [2] o proponer recursos [1]. Incluso existe alguna sobre la concreción de buenas prácticas en asignaturas [5]. En esta comunicación queremos ampliar esta base de experiencias, detallando toda la trayectoria institucional seguida en la UOC para favorecer la perspectiva de género hasta concretarla en las asignaturas. Para ello exponemos el recorrido seguido hasta ahora por la Unidad de Igualdad de la UOC (Sección 2) y por la Comisión de Equidad de los EIMT (Sección 3) para concretar este impulso institucional. Detallamos esta concreción en el Grado y el Máster en Ingeniería Informática (Sección 4) y, en particular, en una de sus asignaturas (Sección 5). Finalmente, acabamos con un conjunto de valoraciones críticas sobre todo este proceso de impulso institucional, y las conclusiones extraídas (Sección 6).

2. Las acciones de la Unidad de Igualdad de la UOC

Como hemos dicho anteriormente, en el último plan de igualdad de la UOC (2020-2025) se establece como primer eje estratégico la docencia, y como primer objetivo estratégico (de un total de tres) de este eje el “Transversalizar la perspectiva de género en la docencia”. Este objetivo estratégico se concreta a su vez en cuatro objetivos operativos con sus respectivas acciones (los dos primeros relacionados con la experiencia que describimos):

1. Incorporar en todas las titulaciones oficiales de grado y máster la competencia transversal de compromiso ético y global, que incluye la perspectiva de género
2. Establecer un plan de formación específica en perspectiva de género para todo el personal docente de la UOC
3. Asegurar que todas las asignaturas tienen recursos de aprendizaje y contenidos sin sesgo de género y visibilizando la presencia de mujeres referentes
4. Extender la perspectiva de género en la dinámica del aula virtual.

En el contexto del objetivo 1 (incorporar la perspectiva de género en todas las titulaciones oficiales) se ha realizado la definición oficial de la competencia de compromiso ético y global (CCEG a partir de ahora): *“Actuar de forma honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como en la profesional.”* Esta definición, como hemos dicho, debe entenderse en el contexto de la Agenda 2030 de la ONU y sus ODS asociados. Es

¹ <https://www.uoc.edu/portal/es/compromis-social/equitat/igualtat/index.html>

² <https://www.uoc.edu/portal/es/compromis-social/equitat/igualtat/pla-igualtat/index.html>

³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

⁴ <https://www.uoc.edu/portal/es/compromis-social/equitat/igualtat/pla-igualtat/docencia/index.html>

⁵ <http://premi-equitat.uoc.edu/es/>

⁶ https://www.uoc.edu/portal/es/in3/recerca/grups/gender_and_ict

decir, en esta CCEG, la UOC incluye algunos diferentes objetivos de la Agenda en los que quiere significarse. De ahí que su alcance sea muy ambicioso porque incluye, en definitiva, hasta tres grandes temas:

- Comportamiento ético y responsabilidad social
- Sostenibilidad
- Respeto por la diversidad y los derechos humanos

Es en este último punto en el que se considera incluida la perspectiva de género. Aunque no se menciona explícitamente en la definición de la CCEG (según sus autores, para facilitar su redacción) el ODS5, sobre la igualdad de género, ha sido uno de los que ha inspirado en mayor medida su definición.

Por otro lado se ha fijado el final del curso 2021-22 como límite para la incorporación formal de la CCEG en las memorias de todas las titulaciones existentes. Por supuesto, también se ha decidido que la CCEG se incluirá en todas las nuevas titulaciones.

Con la CCEG definida, el objetivo 2 (establecer un plan de formación específica sobre perspectiva de género) ha tenido un buen instrumento alrededor del cual concretar el plan de formación. Desde el Vicerrectorado y la Facultad de Humanidades de la UOC, en 2019, se diseñó y empezó a impartir una asignatura de formación interna dirigida a todo el profesorado con el nombre de “Compromiso Ético y Global”. Con una dedicación de 1 ECTS (25 horas), esta asignatura se imparte en modalidad online e incluye actividades entregables en relación a tres retos:

- Reto 1. ¿Qué puedo hacer yo por la Agenda 2030?: Proponer la implantación de los ODS en acciones docentes concretas.
- Reto 2. Femenino plural, asignaturas con perspectiva de género: Revisar una asignatura para incluir la perspectiva de género.
- Reto 3. Competencia transversal Compromiso ético y global: Diseñar la implantación de la competencia Compromiso ético y global en una asignatura.

Como se observa, el reto 2 aborda de lleno la transformación de una asignatura para incorporar la perspectiva de género. El profesorado participante debe seleccionar una de sus asignaturas en las que cree que podría encajar la perspectiva de género y reformular parcial o totalmente su diseño y actividades. Para llevar a cabo esta reformulación, se ponen a disposición de los participantes recursos sobre lenguaje inclusivo, perspectiva de género en general, y perspectiva de género en los distintos ámbitos académicos y, en particular, en las ingenierías. Algunos de estos

recursos son de desarrollo propio de la UOC [12,13], y otros son documentación disponible de AQU [3] y de la Red de Universidades Lluís Vives [8].

Desde enero de 2020, en sus cuatro ediciones, cerca del 50% del profesorado de los EIMT ha cursado esta asignatura. El objetivo es que todo el profesorado de la Universidad la curse obligatoriamente. Dado que se incluye en el programa de desarrollo profesional del profesorado, haberla cursado y superado se reconoce como un mérito certificado que puede aportarse en los procesos internos de evaluación periódica, lo que facilita la predisposición a cursarla

3. Las acciones de la Comisión de Equidad de los EIMT

Como hemos dicho en la introducción, en 2019 la Facultad de Informática creó la Comisión de Equidad para ordenar todas las acciones que se venían desarrollando y que fueran apareciendo al respecto. La llegada de la directriz de la incorporación general de la CCEG aconsejó la creación de un grupo de trabajo específico dentro de la Comisión que se focalizara en esa implementación concreta. Este *Grupo de Trabajo para la Incorporación de la CCEG* (GTIC a partir de ahora) se constituyó en enero de 2021.

El GTIC definió dos fases para este proceso de incorporación de la CCEG (una de sensibilización y otra de implantación) y dos ámbitos (el de titulación y el de asignatura) con un conjunto de acciones que resumimos en el Cuadro 1. Esta definición se realizó durante los primeros meses de 2021 y se apoyó en algunos de los documentos trabajados en la asignatura de formación interna del profesorado “Compromiso Ético y Global” [12,13] impulsada por la Unidad de Igualdad que hemos presentado en la Sección 2.

La Fase I (sensibilización, de junio a diciembre de 2021) tenía como objetivo incrementar la predisposición (que ya era alta y positiva en la mayoría de casos) por parte del profesorado y de las direcciones académicas de programa, así como aclarar las dudas sobre qué significaba la incorporación de la perspectiva de género en cuanto a proceso y alcance. En el ámbito de titulación, se animó a las direcciones académicas de programa a incluir la perspectiva de género en la documentación pública de la titulación (por ejemplo, el portal web, en las comunicaciones con el estudiantado, etc). En la misma línea, en el ámbito de asignatura, se alentó a todo el profesorado a seleccionar una asignatura propia donde poner en práctica la inclusión de la perspectiva de género (por ejemplo, en la redacción del plan docente, los referentes visuales, la bibliografía, los enunciados de las actividades, etc.).

Este proceso se extendería al resto de asignaturas en la Fase II. Como complemento a la información y al proceso indicado, se realizó un seminario para todo

	Fase I: Sensibilización (Junio-Diciembre'21) Introducción de la perspectiva de género	Fase II: Implantación (Diciembr.'21-Sept.'22) Introducción de la CCEG
Nivel de Programa	<p>Revisar en clave de género la información pública del programa (web, trípticos, campus virtual) y las comunicaciones formales con el estudiantado (mensajes de bienvenida, de inicio de curso, de felicitación por graduación, de difusión de actividades...) garantizando el uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje no sexista/inclusivo • Imágenes no estereotipadas • Nombres completos (propio y segundo apellido) de las personas implicadas en el programa (profesorado y PAS) <p>Incluir una declaración explícita al respecto del tipo: “En este programa pedimos y nos comprometemos a comunicarnos y a trabajar desde el respeto a la diversidad, la equidad y la igualdad de género”.</p>	<p>Seleccionar conjuntamente con el profesorado entre dos y cuatro asignaturas de cada programa donde incorporar la CCEG. Criterios para la selección de las asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las que ya trabajan una competencia pre-existente relacionada con la nueva CCEG. • Trabajos finales. Independientemente de su naturaleza el trabajo debería incluir un análisis de su impacto en los temas CCEG (sostenibilidad, responsabilidad social, ética, equidad-diversidad-género) • Las que explícitamente ya trabajen en parte o en su totalidad temas de CCEG (como Gestión de Organizaciones, Ciencia de Datos, Interacción Persona-Ordenador...) • Aquellas en las que sean naturales escenarios en que puedan impactar los temas CCEG (como Gestión de Proyectos, Dirección de TI...) • Las que por contenido sea claro su impacto en los temas CCEG (como Inteligencia artificial, Videojuegos...) • Aquellas en que el profesorado quiera implicarse voluntariamente.
Nivel de Asignatura	<p>Revisar en clave de género la información de al menos una asignatura (guía docente, indicaciones formales, recursos, contenidos, enunciados de actividades y pruebas finales...) y las comunicaciones formales e informales con el estudiantado garantizando el uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje no sexista/inclusivo • Imágenes no estereotipadas • Nombres completos (propio y segundo apellido) en las bibliografías y referencias <p>Revisar los personajes/roles de los escenarios/casos que se proponen en las actividades y pruebas finales (equilibrio de género en sus responsabilidades y proporción).</p> <p>Incluir en las guías docentes una declaración explícita del tipo: “El seguimiento apropiado de la asignatura os (y nos) compromete hacer uso de los espacios de comunicación del aula desde el respeto a la diversidad, la equidad y la igualdad de género”.</p>	<p>Sólo para las asignaturas seleccionadas conjuntamente con la dirección el programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar en la guía docente la definición de la CCEG • Incluir los Resultados de Aprendizaje Previstos asociados a la CEG en el subconjunto de actividades donde corresponda. <p>Extender las acciones de la Fase I al resto de asignaturas de cada programa.</p>

Cuadro 1: Acciones propuestas desde el GTIC según fases y niveles.

el profesorado centrado en el uso del lenguaje inclusivo/no sexista.

Por otro lado, la Fase II (implantación, de diciembre 2021 a septiembre de 2022) tenía como objetivo determinar en qué asignaturas concretas de cada programa debería realizarse la incorporación formal de la CCEG y en qué profundidad. En el ámbito de titulación, se establecieron un conjunto de criterios para seleccionar las asignaturas susceptibles de incluir esta competencia. En el ámbito de asignatura, se proporcionaron un conjunto de recursos para acompañar la inclusión formal de esta competencia. Entre ellos, destacamos el listado de Resultados de Aprendizaje Previstos propuestos por la Unidad de Igualdad (en el Cuadro 2 presentamos los de Máster). Estos eran un punto de partida para adaptarlos a las asignaturas y asignarlos a las actividades que correspondiera. Esta asignación de los resultados de aprendizaje a actividades concretas implica la reformulación de las mismas para trabajarlos, lo que equivale a decir, trabajar la CCEG. Una vez más, una de las recomendaciones del GTIC era que esta incorporación se hiciera de una forma paulatina e iterativa para facilitar su adopción de una forma que minimizara reticencias del profesorado

4. Las acciones en el Grado y el Máster en Ingeniería Informática

Como hemos dicho, el proceso de incorporación de la CCEG diseñado por el GTIC debía ser seguido por el conjunto de los Grados y Másters oficiales de los EIMT. A modo de ejemplo, vamos a describir en esta sección cuál fue el proceso seguido por el Grado en Ingeniería Informática (GII) y el Máster Universitario en Ingeniería Informática (MUII).

Las revisiones de la información pública propuestas en la Fase I, fueron lideradas por la dirección académica del programa con el apoyo del PAS. Se revisaron las redacciones potenciando el uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso (intentando que todas las personas se sintieran bien mencionadas y representadas, evitando difundir mensajes que fomentaran estereotipos y eludiendo las generalizaciones y las simplificaciones que falseasen la realidad), las referencias completas al profesorado (nombre y dos apellidos), así como las imágenes de la web del programa⁷, de los trípticos comerciales y del campus virtual.

En esta misma Fase I, a nivel de asignatura, 5 asignaturas del Grado y 2 del Máster se ofrecieron volun-

tariamente para promover, de forma más consciente, la perspectiva de género. El compromiso adquirido por estas asignaturas era revisar los referentes visuales (incluyendo tanto hombres como mujeres tecnológas), explicitar los referentes bibliográficos (indicando en nombre de pila sin abreviaturas), y usar un lenguaje inclusivo evitando estereotipos en los enunciados de las actividades (por ejemplo, en casos de estudio) y en todos los mensajes generados durante el curso. Para hacer explícito este compromiso se animó al profesorado de dichas asignaturas a incorporar la siguiente frase en sus guías docentes: *“El seguimiento apropiado de la asignatura os (y nos) compromete hacer uso de los espacios de comunicación del aula, principalmente el foro, desde el respeto a la diversidad, la equidad y la igualdad de género, con especial atención al uso de un lenguaje inclusivo/no sexista”*.

En relación con la Fase II y con la elección de a qué asignaturas asignar la CCEG, las direcciones académicas de los programas de Grado y Máster hicieron una propuesta inicial (siguiendo los criterios indicados en el Cuadro 1) que se acabó consensuando con el profesorado implicado. Como se resume en el Cuadro 3, finalmente en el grado se eligieron 5 asignaturas de las 27 que deben ser cursadas obligatoriamente (18,5%), mientras que en el Máster fueron 7 de 12 (58%).

Todas las asignaturas seleccionadas debían incorporar la CCEG en una primera versión en la docencia con inicio en septiembre de 2022. Es decir, aunque aquella era la fecha clave, se abogaba por una implantación incremental de la CCEG, con refinamientos sucesivos en los siguientes cursos.

5. Las acciones en la asignatura de Gestión de Proyectos

Aunque la docencia con la incorporación de la CCEG en las asignaturas seleccionadas (Fase II) debe iniciarse en septiembre de 2022 (posteriormente a la redacción de este artículo), algunas de ellas ya han empezado su revisión en este sentido. Este es el caso de *Gestión de Proyectos*.

Esta es una asignatura consolidada que tiene diferentes versiones en hasta siete programas distintos de Grado y Máster (entre ellos, el GII e, indirectamente, el MUII, donde inspira a *Gestión Avanzada de Proyectos*). Puede, pues, tener un efecto multiplicador en la implantación de la perspectiva de género a las demás asignaturas de su ámbito.

En espera de poder revisar en un futuro los contenidos que se dan al alumnado para incorporar la perspectiva de género y un lenguaje inclusivo, en una primera iteración sobre la incorporación de la CCEG,

⁷ <https://estudios.uoc.edu/es/masters-universitarios/ingenieria-informatica>; y <https://estudios.uoc.edu/es/grados/ingenieria-informatica>

- Incorporar el análisis de la diversidad funcional, social, cultural, económica, política, lingüística y de género en la práctica académica y profesional.
- Analizar las causas y efectos de las desigualdades por razón de sexo y género y formular acciones para contrarrestarlas.
- Diseñar y evaluar proyectos académicos o profesionales aplicando criterios de calidad, sostenibilidad y responsabilidad social.
- Evaluar críticamente la aplicación de los principios éticos que guían el ejercicio profesional, así como del código deontológico profesional, en situaciones complejas
- Actuar de forma ética, honesta y cívica en el trabajo académico y profesional, evitando el plagio o cualquier otro uso indebido del trabajo de terceros.
- Resolver en los propios textos académicos o de investigación dilemas de reconocimiento y atribución de ideas y trabajos, en base a la ética y la integridad del trabajo intelectual.

Cuadro 2: Resultados de Aprendizaje Previstos de la CCEG propuestos para nivel de máster.

Grado	Máster
Competencia comunicativa para profesionales TIC Administración y gestión de organizaciones Gestión de proyectos Interacción persona ordenador Trabajo final de Grado	Dirección estratégica de sistemas y TI Gestión avanzada de proyectos TIC Ingeniería de la usabilidad Inteligencia artificial avanzada Simulación Sistemas de gestión de seguridad de la info. Trabajo final de máster

Cuadro 3: Asignaturas seleccionadas para incluir la CCEG.

se han previsto acciones de rediseño en las actividades siguiendo las siguientes ideas:

- Explicitar cuántas mujeres han participado en la concepción del ámbito de Gestión de Proyectos.
- Asegurar la normalización de la presencia de mujeres en los roles de mayor responsabilidad de los escenarios usados durante el curso.
- Visualizar los riesgos derivados (discriminaciones, sesgo de las decisiones...) de la composición (diversidad/género) de los equipos de proyecto.

Para intentar incrementar la presencia de mujeres como autoras de los contenidos usados, en esta asignatura se ha fijado que:

- Cualquier noticia o fuente externa que se ofrezca dinámicamente durante el curso se priorizará que implique la presencia de mujeres y/o que esté presentada o liderada por mujeres.
- Cualquier desarrollo de nuevos contenidos se propondrá primero a las profesoras del equipo.

Adicionalmente, también se ha establecido que:

- Se compartirá la infografía “Uso no sexista de la lengua” entre el equipo docente y se pedirá que se aplique paulatinamente en la redacción de los mensajes que se intercambian con los estudiantes y en cualquier redactado del curso.
- Si se detecta algún redactado en los contenidos ofrecidos que presente claramente un conflicto

en relación a la CCEG, se anima a recogerlo explícitamente en una fe de erratas.

- Como el equipo docente tiene una minoría de profesoras (a pesar de los esfuerzos por revertir la situación en los procesos de selección) se intentará que ellas se visualicen más (sin penalizarlas con una carga extra precisamente por querer visualizarlas) y que desde su experiencia personal puedan realizar alguna indicación crítica al resto del equipo.
- En la supervisión habitual de la adecuación de las interacciones escritas en los espacios de comunicación del aula, se añadirá la observación desde la perspectiva de género y diversidad.

Finalmente, en lo que se refiere al alumnado, se distribuirá la infografía sobre lenguaje no sexista antes citada. De esta manera, como criterio adicional en la evaluación de la calidad de sus redactados (que son clave en esta asignatura [6]) se valorará el uso de este lenguaje inclusivo.

6. Discusión y conclusiones

Estamos convencidas que el recorrido presentado (resumido en la Figura 1) consigue el objetivo de operativizar la decisión estratégica de generalizar la perspectiva de género en la docencia. Mientras realizábamos este recorrido hemos confirmado un conjunto de factores facilitadores que contribuyen a su éxito:

- La importancia de disponer de iniciativas institucionales bien definidas, con recursos para ser impulsadas, y bien concretadas en objetivos, planes y acciones (definición de la competencia, elaboración de documentación, diseño y realización del curso obligatorio de formación sobre la CCEG...). Aunque estas iniciativas han supuesto cierta burocracia su coste ha sido mínimo. Además creemos que ha contribuido en parte al éxito de la implantación, es decir, que si se hubiera optado por un proceso no dirigido no hubiera llegado ya a tantas titulaciones y asignaturas.
- Haber planteado una fecha para la asignación formal de la CCEG a las asignaturas, pero también una introducción paulatina y consensuada para facilitar su adopción entre el profesorado, y con una refinación iterativa en sucesivos cursos.
- La clara presencia de los temas de género en nuestro día a día (medios de comunicación, movimientos políticos, producción audiovisual...). Esta exposición constante facilita una sensibilización natural al respecto entre buena parte del profesorado. Estas corrientes también se dan en otros temas como el de la sostenibilidad. El tratamiento conjunto de estas temáticas puede generar sinergias positivas.
- La consciencia entre todo el profesorado del bajo porcentaje de mujeres en nuestros programas.

Sin embargo, todavía queda pendiente la discusión sobre hasta dónde llegar en la evaluación de la CCEG. En el recorrido dibujado, la asociación de los resultados de aprendizaje a las actividades es el último punto propuesto: se entiende que esta asociación lleva implícito el trabajo de la competencia y, en alguna medida, su evaluación. Sin embargo no se han encontrado experiencias de evaluación ni en nuestro contexto universitario de referencia, ni tampoco dentro de la propia UOC a pesar de que el mismo proceso ya está en funcionamiento en todas sus facultades.

En cuanto a las dudas que genera el proceso de evaluación de la CCEG cabe preguntarse si la exigencia de esta evaluación debería ser equivalente a la de las otras competencias transversales. Tomando como ejemplo la competencia comunicativa, ésta, en la mayoría de casos, se evalúa explícitamente en aquellos programas que tienen alguna asignatura específica al respecto. Pero, aparte de esto, lo más frecuente es que en el resto de asignaturas se acepte implícita y sencillamente que se puede bajar la nota en la entrega de trabajos si estos están mal redactados.

En la misma línea, la generación de rúbricas de evaluación de la CCEG ¿tiene sentido? ¿Lo hacemos con las otras competencias? ¿Tenemos ya suficiente formación como profesorado para evaluar a partir de estas rúbricas?

Y aún en el mismo sentido, ¿hasta dónde se puede evaluar al estudiante si no le hemos dado recursos al respecto? Nos podemos atrever a poner notas a los conocimientos transversales en los que sabemos que se les ha formado en etapas anteriores (comunicación escrita, matemáticas, programación...) pero ¿a un aprendizaje que es hoy por hoy todavía dependiente del contexto social y educativo?

Finalmente, en un aspecto más concreto, ¿qué es más efectivo para trabajar las problemáticas de género en los escenarios de las actividades? ¿Presentar algunos en que la problemática sea muy explícita? ¿O plantear algunos donde la problemática sea más sutil y deba detectarse, con lo que entonces se valorará precisamente esa capacidad de detección?

Además de estas dudas también nos han resultado evidentes algunas críticas y limitaciones del proceso:

- La situación real actual en la mayoría de nuestras facultades sigue siendo la de un entorno de profesorado muy masculinizado. Introducir esta perspectiva de género no debe ser una responsabilidad exclusiva de las mujeres. Si fuera así, resultaría contradictorio y además las mujeres podrían verse sobrecargadas con un trabajo adicional por su condición de mujer.
- Genera cierta perplejidad que en el caso de la UOC el concepto de “género” no aparezca explícitamente en la definición de la CCEG (“para facilitar la redacción de la competencia”, como se justificó). Y más cuando se impulsa desde la Unidad de Igualdad y al abrigo del ODS 5.
- Algunos de los cambios propuestos son relativamente fáciles (lenguaje inclusivo, visualización completa de nombres...) y generan un pacto positivo en la concienciación y visibilidad de la problemática de género. Sin embargo, algunos de ellos pueden acabar siendo solo estéticos: lo realmente importante es generar cambios profundos en los comportamientos del profesorado y el alumnado. Y eso se hace yendo más allá de los puros cambios formales: con actividades en las aulas donde se trabaje de forma natural la problemática, como se hace ya con otras relativamente recientes como la sostenibilidad.
- Será complejo evaluar hasta qué punto este tipo de medidas contribuyen a mejorar los porcentajes de mujeres en STEM. Por ello su éxito deberá ser valorado a su debido tiempo y con otros parámetros, asumiendo que este es un tema estructural y cultural que afecta no sólo a todo el sistema educativo, sino a toda la sociedad.

Para terminar apuntamos que como trabajo futuro nos planteamos analizar el proceso individual seguido en cada asignatura para hacer esta incorporación. Poder reportar las dificultades experimentadas y las soluciones aportadas en cuanto a diseño de activida-

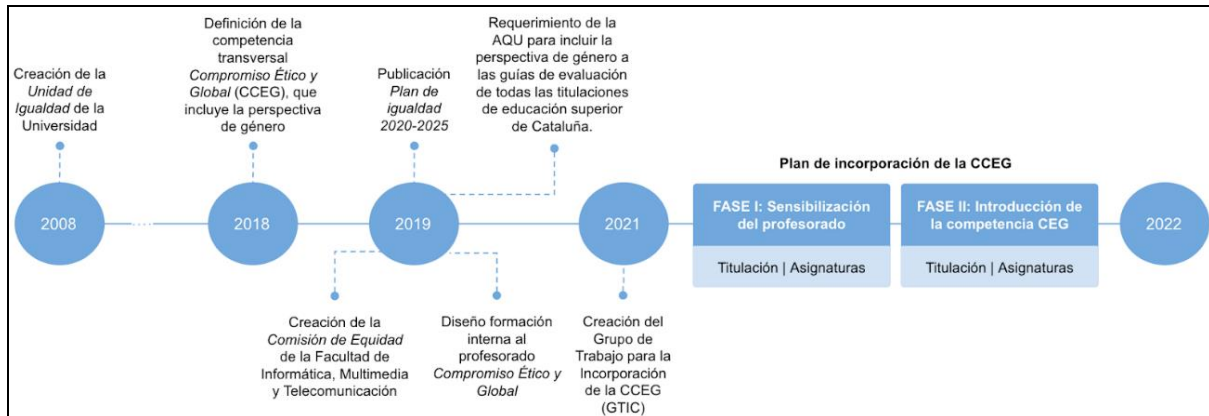


Figura 1: Diagrama del proceso seguido

des en ámbitos particulares y, sobre todo en su evaluación, ayudará a otras asignaturas, titulaciones, facultades y universidades a abordar el proceso de incorporar una competencia sobre perspectiva de género en sus asignaturas.

Referencias

- [1] José Vicente Berná Martínez, María José Rodríguez Jaume y Francisco Maciá Pérez (2014). Portal de Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la Docencia Universitaria. En *Actas de las XX Jornadas Enseñanza Universitaria de la Informática*, Jenui 2014, Oviedo.
- [2] Carmen Botella, Emilia López-Iñesta, Sílvia Rueda, Anabel Forte, Esther de Ves, Xaro Benavent y Paula Marzal (2020). Iniciativas contra la brecha de género en STEM. Una guía de buenas prácticas. En *Actas de las XXIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática*, Jenui 2018, Valencia.
- [3] AQU. Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria (2019). Disponible en https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf (accedido el 13/04/2022).
- [4] José María Cavero, Belén Vela, Paloma Cáceres, Carlos Cuesta y Almudena Sierra. The evolution of female authorship in computing research. *Scientometrics*, 103(1):85–100, 2015.
- [5] Alicia García-Holgado, Andrea Vázquez-Ingelmo, Francisco García-Peñalvo y Carina González González. (2020). Perspectiva de género y fomento de la diversidad en la docencia de Ingeniería del Software. En *Actas de las XXVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática*, Jenui 2020, Valencia.
- [6] M.Jesús Marco-Galindo y Josep Maria Marco-Simó (2014). Rompiendo las barreras de la asignatura: herramientas útiles para el aprendizaje de competencias transversales. En *Actas de las XX Jornadas Enseñanza Universitaria de la Informática*, Jenui 2014, Oviedo.
- [7] Juan Julián Merelo Guervós y Cecilia Merelo Molina. Evolución de las matrículas femeninas en el grado de informática en universidades públicas españolas. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2017.
- [8] Paloma Moreda Pozo. Ciencias de la Computación: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género. Xarxa Vives d'Universitats, 2017. Disponible en <https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-ciencias-computacion/> (accedido el 13 de abril de 2022).
- [9] Verónica Moreno Oliver y Davinia Hernández-Leo (2018). Análisis de la perspectiva de género en los estudios de ingeniería de la UPF. En *Actas de las XXIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática*, Jenui 2018, Barcelona.
- [10] ONU Mujeres. Hacer las promesas realidad. La igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, 2018. Disponible en <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018> (accedido el 13/04/2022).
- [11] UNESCO. Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM), 2017. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479> (accedido el 13/04/2022).
- [12] Equip de Processos d'Aprenentatge. eLearn Center (eLC). UOC. Estudis d'Arts i Humanitats. Infografía: Docencia con perspectiva de género. Disponible en <http://hdl.handle.net/10609/129686> (accedido el 13/04/2022).
- [13] Equip de Processos d'Aprenentatge. eLearn Center (eLC). UOC. Estudis d'Arts i Humanitats. Infografía: Uso no sexista de la lengua. Disponible en <http://hdl.handle.net/10609/129366> (accedido el 13/04/2022).