

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: MUJERES PIONERAS EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

*Inclusive education at university: Pioneering women in Social Sciences and Law*

María Cristina Fernández Laso. *Universidad Rey Juan Carlos (España)*.

Anabel Amores Ampuero. *Universidad Francisco de Vitoria (España)*.

María Luisa Fanjul Fernández. *Eserp Bussines School (España)*.

Mónica Pucci Rey. *Eserp Bussines School (España)*.

Contacto: cristina.fernandez@urjc.es

Fecha recepción: 15/02/2020 - Fecha aceptación: 15/04/2020

### RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una propuesta transversal en igualdad de género dirigida al alumnado de primero de Criminología, Marketing, Derecho y Administración y Dirección de Empresas. Un proyecto de trabajo cooperativo que promueve la visibilidad de mujeres relevantes en cada grado. Esta actividad se desarrolla en cuatro fases: 1) realización de un cuestionario para determinar el nivel de conocimientos que tienen los discentes sobre mujeres referentes en su especialidad; 2) selección por grupos de una de las diez mujeres propuestas en cada grado, y elaboración de un póster con su vida profesional; 3) exposición de los pósters; y 4) evaluación de los conocimientos adquiridos a través de un cuestionario. Los resultados de este proyecto ponen de manifiesto un aumento en el grado de motivación y en el conocimiento del alumnado en relación con las mujeres seleccionadas en sus respectivas áreas profesionales.

### PALABRAS CLAVE

Mujeres, igualdad, género, educación en igualdad, universidad.

### ABSTRACT

This paper presents the results of a cross-discipline gender equality proposal involving first year students from Criminology, Marketing, Law and Business Administration and Management degrees. It is a cooperative work project that promotes visibility for relevant women in each degree course. This activity comprises four phases: 1) a questionnaire to determine how much students know about inspirational women in their field of specialisation; 2) each group selects one of the ten women proposed for each degree course, and make a poster about her career; 3) poster exhibition; and 4) assessment of the knowledge acquired through a questionnaire. The results of this project demonstrate increased motivation and student knowledge regarding the women selected in their respective professional areas.

### KEYWORDS

Women, equality, gender, equality education, university.

## 1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género irrumpe en las universidades en España en 2007 con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LO 3/2007, 22 de marzo), que reconoce el pleno derecho a la igualdad de género, y recomienda en el ámbito de la Educación superior (art. 25): la inclusión en sus planes de estudio de la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres, diseñar postgrados específicos, y promover la realización de estudios e investigación especializada. Estas disposiciones han sido recogidas de manera similar en las leyes de igualdad autonómicas (Tabla 1).

En el ámbito de la enseñanza superior, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LO 4/2007, 12 de abril), establece que las universidades deben respetar la igualdad entre hombres y mujeres; así como recomienda la creación de programas sobre igualdad de género. Todo ello, se complementa con la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO 1/2004, 28 de diciembre), que determina que las universidades incluirán y fomentarán de manera transversal en todos los ámbitos la formación en igualdad e indiscriminación (art. 4). Además, más recientemente, la Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (LO 14/2011, de 1 de junio), promueve la introducción del género como categoría transversal en la investigación y promoción de los estudios de género (arts. 2 y 33).

En educación no superior, cabe señalar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) expresa que es necesario desarrollar valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como trabajar en la prevención de la violencia de género.

Tabla 1. Normativa autonómica sobre igualdad en España. Se recogen las disposiciones normativas de mayor rango dentro del ámbito autonómico. Fuente: elaboración propia.

Normativa autonómica sobre igualdad en España	
<b>Andalucía</b>	Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.  Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.
<b>Aragón</b>	Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón.
<b>Asturias</b>	Ley 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género.
<b>Baleares</b>	Ley 11/2016, de 28 de julio, de igualdad de mujeres y hombres.
<b>Canarias</b>	Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres.
<b>Cantabria</b>	Ley 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
<b>Castilla-La Mancha</b>	Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres de Castilla-La Mancha.
<b>Castilla y León</b>	Ley 1/2003, de 3 de marzo, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Castilla y León.  Ley 7/2007, de 22 de octubre, de Modificación de la Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de Castilla y León.
<b>Cataluña</b>	Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres.
<b>Comunidad de Madrid</b>	Ley 5/2005, de 20 de diciembre, integral contra la violencia de género de la Comunidad de Madrid.  Ley 3/2018, de 22 de junio, de modificación de la Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid.
<b>Comunidad</b>	Ley 9/2003, de 2 de abril, de la

<b>Valenciana</b>	Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
<b>Extremadura</b>	Ley 8/2011, de 23 de marzo, de igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura.
<b>Galicia.</b>	Decreto Legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad.
<b>La Rioja</b>	Ley 3/2011, de 1 de marzo, de prevención, protección y coordinación institucional en materia de violencia en La Rioja.  Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
<b>Murcia</b>	Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia.  Ley 3/2019, de 20 de marzo, de modificación de la Ley 7/2007, de 4 de abril, para la igualdad entre mujeres y hombres, y de protección en contra la violencia de género en la Región de Murcia.
<b>Navarra</b>	Ley Foral 17/2019, de 4 de abril, de igualdad entre mujeres y hombres.  Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
<b>País Vasco.</b>	Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres.  Ley 3/2012, de 16 de febrero, por la que se modifica la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres y la Ley sobre Creación de Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.

Sin embargo, a pesar de contar con un marco normativo tan prolífico el alumnado universitario inicia y finaliza su formación con escasos conocimientos en igualdad de género, y sin apenas referentes femeninos en su especialidad. La dejadez de los organismos e instituciones debido a la no obligatoriedad de abordar estos temas, la falta de formación docente y de concienciación social son algunos de los motivos que influyen (Ballarín, 2017).

La inclusión del género en las aulas depende básicamente del compromiso y la implicación del profesorado, y de ello resultará la formación de futuros profesionales concienciados y comprometidos con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Ballarín, 2017; López-Francés y Vázquez, 2014). Hoy en día, en general existe una escasa formación en igualdad de género entre el profesorado, lo que se traduce en experiencias casi exclusivamente en los niveles educativos inferiores, especialmente en infantil, primaria y, en menor medida, en secundaria. A ello se añade la inexistencia de contenidos donde exista una equidad real entre varones y mujeres referentes (Vaillo, 2016; Sánchez y Miralles, 2014; Sant y Pagés, 2011). Ciertamente existe una consolidada historiografía de la historia de las mujeres (Sánchez y Miralles, 2014), pero esta salvo excepciones (Véase AQU Catalunya, 2018), no termina de trascender de la academia e integrarse en los contenidos curriculares. Así pues su inclusión definitiva permitiría alcanzar uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por los estados miembros en 2015 “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” objetivo que debe lograrse en el 2030 (Naciones Unidas, s.f.).

Hoy en día existen elementos estructurales que impiden a hombres y mujeres desarrollarse en igualdad de condiciones. Nuestro sistema educativo en general y la universidad en particular deben contribuir de forma efectiva a la igualdad real como una cuestión imprescindible para evitar situaciones discriminatorias, y que a día de hoy continúan siendo una asignatura pendiente. En este sentido, la actuación del profesorado se considera un elemento catalizador en la construcción de nuevas identidades profesionales y éticas capaces de responder a los retos del siglo XXI (López-Francés y Vázquez, 2014).

En pleno siglo XXI las universidades deben contribuir positivamente a una enseñanza donde la igualdad de género, entendida como una cuestión de justicia, sea un pilar fundamental para lograr en nuestro alumna-

do futuros profesionales comprometidos, técnicamente competentes y profesionalmente éticos.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación en transversalidad de género que tiene como objetivo general: determinar si los alumnos de primero de grado de Criminología, Derecho, Marketing, y Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la escuela universitaria ESERP Business School Madrid conocen e identifican a mujeres relevantes en sus respectivas áreas de especialidad. La consecución de dicho objetivo permite, además, lograr los siguientes objetivos específicos:

- Visibilizar el papel de las mujeres y las dificultades que han tenido (desigualdades, discriminación, invisibilidad, etc.), en relación con su género en su ámbito de estudio.
- Analizar el contexto en el que vivieron las mujeres y qué dificultades tuvieron para ser reconocidas.
- Estudiar si las mujeres que hoy en día trabajan en esas mismas áreas continúan teniendo las mismas dificultades.

## 3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación, dirigido a los alumnos de primero de los grados de Marketing, Criminología, Derecho, y ADE de la escuela ESERP Business School Madrid, se ha desarrollado mediante el uso de una doble metodología: cualitativa y cuantitativa. La primera se ha realizado a través de la revisión de publicaciones de especialistas en el tema objeto de estudio, mientras que la segunda se ha llevado a cabo con el diseño de un pretest, un test (1ª fase) y un postest (4ª fase). Por otra parte, la actividad que el alumnado ha desarrollado dentro del proyecto (2ª y 3ª fase) se ha diseñado empleando una metodología constructivista, en la que se ha combinado el aprendizaje colabo-

rativo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

### 3.1. Diseño

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Concretamente, la investigación social cuantitativa está directamente fundamentada en el paradigma explicativo. Este paradigma utiliza preferentemente información cuantificable para describir los fenómenos que estudia (Briones, 2002). En esta misma línea, Galeano (2003) señala que la investigación cuantitativa es aquella que se dirige a recoger información objetivamente medible.

En este contexto, la recogida de la información en la 1ª y 4ª fase se ha realizado mediante ocho cuestionarios estructurados ad hoc, uno por cada grado y fase de estudio, que fueron presentados a los estudiantes seleccionados como objeto para la investigación. La finalidad de los cuestionarios fue medir, en primera instancia, el grado de conocimiento de los alumnos sobre la relevancia de las mujeres en su área de estudio y, en segunda instancia, el grado de conocimiento adquirido durante la 2ª y 3ª fase, junto con el grado de satisfacción que les supuso la actividad.

De forma más concreta, los cuestionarios que se distribuyeron en la 1ª fase entre los estudiantes recogían las siguientes preguntas: 1) ¿Podría indicarme el nombre de alguna mujer relevante en su área de estudio? El objetivo de esta primera cuestión era determinar el conocimiento espontáneo de los alumnos en lo referente al papel de las mujeres en su área de estudio; 2) ¿Podría indicar que mujeres conoce del siguiente listado? (Tabla 3). En este caso, el objetivo era medir el conocimiento asistido de mujeres relevantes en su grado. (3) Por último, se les proponía que eligieran entre una de las mujeres de la pregunta 2, con el objetivo de evidenciar cuál de todas ellas les despertaba un mayor interés.

Por su parte, los cuestionarios relativos a la 4ª fase se estructuraron en torno a dos preguntas fundamentales: 1) Se presenta a los alumnos de nuevo el listado de mujeres elaborado en la 1ª fase para que actualizaran su

conocimiento, con el objetivo de medir los avances con respecto al inicio de la actividad, y 2) se pregunta a los estudiantes por su nivel de satisfacción con la actividad, con la finalidad de establecer si es susceptible de ser repetida en cursos sucesivos.

Por otro lado, las características del diseño cuantitativo presentado y el enfoque de la investigación adoptado determinaron que la técnica de análisis de información más adecuada para la consecución de los objetivos fuera un análisis descriptivo univariante. De esta manera, y con el objeto de establecer un perfil general del alumnado de cada grado atendiendo a las variables edad, sexo y área de estudio, se mide su nivel de conocimiento espontáneo y dirigido de mujeres que fueron un hito en sus disciplinas, con técnicas descriptivas univariantes (frecuencias, porcentajes y medias) (Pérez, 1985).

Aunque la estructura de los cuestionarios fue idéntica para los cuatro grados y se valoró la posibilidad de realizar un muestreo estratificado, finalmente se decidió realizar dos encuestas diferenciadas por grado, lo que permitió incluir un listado de mujeres específicas para cada uno de los grados, si bien posteriormente dificultó el hecho de realizar análisis bivariantes no permitiendo establecer asociaciones entre dos variables concretas, tales como la especialidad de estudio. La técnica de muestreo elegida para cada población blanco fue la técnica de muestreo por conveniencia. Esta técnica permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentándose en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). El trabajo de campo se realizó entre el 10 y el 14 de febrero de 2020 en el aula y de forma online. El enlace fue distribuido por las investigadoras en el transcurso de su actividad docente y las respuestas se monitorizaron en tiempo real.

Participaron un total de 142 estudiantes matriculados en primero de Marketing, Criminología, Derecho y ADE en ESERP Business School Madrid de una población total de 172 alumnos. De forma más concreta, la partici-

pación por grado universitario se expone en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de alumnos matriculados y que han participado en el proyecto. Fuente: elaboración propia.

Grado	Número matriculados (población)	Número participantes (muestra)	Porcentaje (%) participación por grado
Marketing	45	38	84,4
ADE	33	21	63,6
Criminología	68	65	95,5
Derecho	26	18	69,2

### 3.2. Aprendizaje colaborativo

El modelo educativo de hoy en día va encaminado a proporcionar una mayor responsabilidad al alumno en su propio proceso de aprendizaje. De este modo, en las metodologías constructivistas el profesor hace de guía para facilitar al alumnado su aprendizaje y desarrollar en él la capacidad de aprender a aprender. Entre estas metodologías, el aprendizaje colaborativo es precisamente una de las mejores formas de lograr este objetivo, pues a través de él se consigue generar una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, en la que los estudiantes son los responsables no solo de su propio aprendizaje sino también del resto de sus compañeros (Avello-Martínez, Marín, 2015). Así pues, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por (Lillo, 2013): aumentar la motivación del alumnado, promover el éxito del grupo, y fomentar el autoaprendizaje a través de la interacción de los distintos miembros del grupo.

Aunque a simple vista puede parecer un trabajo en equipo en el que hay un aprendizaje grupal, hay que señalar que en este tipo de metodología no hay un líder, sino que cada alumno actúa como líder en la tarea que se le ha designado (Carrió, 2007). De esta manera, se produce un intercambio de opiniones, experiencias, dudas, etc., que favorecen el autoaprendizaje. Por todo ello, se hace necesario crear espacios educativos en los que este tipo de aprendizaje se pueda llevar a cabo de una forma eficaz.

### 3.3. Diseño del proyecto

La actividad consiste en dar a conocer entre el alumnado de distintos grados universita-

rios algunas de las mujeres más relevantes de su área de estudio, a través del aprendizaje colaborativo, con el objetivo de que reflexionen sobre las dificultades que han tenido las mujeres a lo largo de la historia y, por ende, sobre la necesidad de lograr la igualdad de género. El procedimiento para llevar a cabo esta actividad se divide en cuatro fases:

- Primera Fase: sin previo aviso, cada alumno de los distintos grados deberá realizar, de forma autónoma y sin ningún tipo de ayuda, un cuestionario online en el que tendrá que señalar si conoce alguna de las diez mujeres seleccionadas para cada grado. Estas mujeres han sido elegidas por los docentes especialistas en cada grado del centro (Tabla 2 y 3).
- Segunda Fase: se formarán grupos de entre 2 y 5 alumnos, en función del número por clase y grado, para que cada grupo trabaje una de las diez mujeres seleccionadas, y elabore un póster. Cada equipo realizará un listado por orden de preferencia sobre las mujeres que les gustaría para la realización del póster. En caso de que coincidan, el docente realizará un sorteo. Una vez asignada una mujer a cada grupo, estos deben buscar información sobre ella para dar respuesta a los distintos apartados del póster: biografía, contexto en el que vivió, dificultades que tuvo, y análisis comparativo de su situación profesional con el que tienen hoy en día las mujeres que ejercen esa misma profesión.
- En esta fase, el alumnado se dispondrá por grupos sentados con las mesas en círculo, con la intención de promover una comunicación activa entre los distintos miembros, y fomentar una mayor cercanía e integración entre ellos. Los componentes del grupo tendrán, por un lado, que adjudicarse distintos roles y poner en común la información encontrada para contrastarla, y seleccionar los aspectos más relevantes; y

por otro, deberán organizarse para hacer el diseño del póster.

Al tratarse de una actividad transversal en igualdad de género es necesario que se hagan grupos (máximo 5 personas) heterogéneos, no solo en lo referente al género, la edad y la nacionalidad sino también a sus habilidades, ya que esto les permitirá reforzar la coeducación. Se trata, por tanto, de hacer grupos compensados en los que se promueva una interacción enriquecedora entre los miembros de cada grupo.

Tabla 3. Mujeres seleccionadas para cada grado (1ª y 4ª fase). Fuente: elaboración propia.

CUESTIONARIO			
CRIMINOLOGÍA	MARKETING	DERECHO	ADE
Edith Smith (Policía).	Bernice Fitz-Gibbon (Directora de Arte).	Concepción Are-nal (Acti- vista).	Lillian Moller Gilbreth (Recursos Huma- nos).
Vera Atkins (Oficial de inteligencia).	Susan Kare (Diseñadora gráfica).	Clara Shortridge Foltz (Aboga- da).	Mary Parker Follet (Adminis- tración).
Alexandra Gilani (Patóloga, anatomis- ta).	Mathilde C. Weil (Publi- cista).	Cornelia Sorabji (Aboga- da).	Cathy Engelbert (Alta dirección).
Francesc Glessner (Maque- tas esce- nas crimi- nales).	Helen Lans- downe Resor (Pu- blicista).	Sarmiza Bilcescu (Doctora en Dere- cho).	Ruth Handler (Empresa- ria).
Nettie María Stevens (Estudio de los cromosomas).	Mari Smith (Social Media).	Clara Campoa- mor (Su- fragista).	Sarah Breedlove (Empresa- ria).
Sally S. Slimson (Crimen corpora- tivo).	Dannielle Hudler (Alta Dirección, Publicista).	Victoria Kent (Abogada y política).	Oprah Winfrey (Medios de comu- nicación).
Joan Clarke (Criptólo- ga).	Coco Chanel (Diseñadora Moda).	Clara Gonzalez de Beh- ringer (Aboga- da).	Dolores Dancausa (Finan- zas).
Donatella	Cheryl	Elena	Katheri-

Sella Porta (Activista).	Berman (Alta Dirección, creativa).	Caffarena (Abogada y sufragista).	nas Meyer Graham (Medios de comunicación).
Margarita Salas (ADN).	Caroline Jones (Empresaria, Emprendedora).	Maria Telo (Derecho de familia).	Anita Roddick (Empresaria).
Kate Warne (Detective).	Paula Green (Redactora).	Ruth Bader Ginsburg (Jueza y jurista).	Helena Rubinstein (Empresaria y filántropa).

- 3ª Fase: se procede a la exposición oral de los pósters. Estos se colocarán en la biblioteca del centro agrupándolos por grados. Cada grupo dispondrá de diez minutos para exponer su póster al resto de compañeros, resaltando los aspectos más relevantes del mismo (Figura 1). Durante esta fase cada grupo, además, debe votar por el póster que más les ha gustado del resto de grados, por lo que no pueden votar por los de su propia clase.



Figura 1. Exposición de los pósteres en la biblioteca del centro (fase 3). Fuente: Fernández-Laso, M.C.

- 4ª Fase: se procede a realizar de nuevo el cuestionario con la intención de comprobar lo que han aprendido, y el grado de satisfacción de la actividad. Al igual que en el primer cuestionario deberán realizarlo de forma autónoma y sin ningún tipo de ayuda. En esta última fase, también se comunica cuál ha sido el póster que ha obtenido mayor número de votos, y se les hace entrega de un premio.

La actividad se desarrolla a lo largo de tres semanas: primera y segunda semana, 1ª y 2ª fase; y tercera semana, 3ª y 4ª fase.

### 3.3.1. El papel del docente

En esta metodología el docente juega un papel esencial antes, durante y después de la actividad. Así pues, las funciones que debe realizar a lo largo de todo el proceso son: establecer los objetivos que se pretenden conseguir, seleccionar a diez mujeres relevantes dentro de las distintas áreas de cada grado que puedan despertar el interés de los alumnos; orientar y determinar las reglas de la actividad y del trabajo en equipo; y marcar el tiempo del que disponen los alumnos para realizar la actividad y darlo a conocer a los estudiantes.

Cabe recordar que con este tipo de metodologías el protagonismo recae en el alumno, pero sin olvidar que el docente es el elemento clave para lograr el objetivo, orientándoles siempre que lo requieran o considere necesario. El docente cumple la función de guiar a los alumnos para que estos profundicen lo que estimen oportuno en el papel que ha tenido la mujer seleccionada, pero permitiendo que colaboren entre sí, aporten ideas, se hagan críticas, se comuniquen y se ayuden. El docente deberá dejar que cada grupo determine y justifique por orden de preferencia qué mujer les gustaría trabajar. Una vez se haya adjudicado, los alumnos tendrán que comenzar con la búsqueda de información. En esta fase el docente deberá orientarles acerca de cómo recopilar la información, y cada grupo tendrá que seleccionar la más relevante que desea incluir en el póster

y hacer el diseño del mismo, mientras que el profesor deberá supervisar el trabajo.

### 3.3.2. Evaluación del proyecto

Para la evaluación de la actividad se llevará a cabo una heteroevaluación por parte del docente. La actividad se evaluará mediante una rúbrica en la que se tendrán en cuenta aspectos relacionados con: 1) el aporte individual: trabajo realizado por cada alumno dentro de cada equipo (Anexo I, y Tabla 2) el aporte en equipo: resultado del trabajo conjunto a través de la exposición oral del póster (Anexo II).

Al tratarse de una actividad transversal, cada profesor implicado evaluará la actividad dentro de la asignatura que imparte. Además, dada su duración y trabajo dentro y fuera del aula, se les proporcionará un certificado de participación y se concederá un pequeño premio a los componentes del póster ganador por parte de la propia institución.

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos durante la primera fase de la actividad son descritos a continuación:

- Grado ADE: la edad de los participantes osciló en un rango de 18 a 24 años, repitiéndose mayoritariamente la de 19 años. El 67% fueron mujeres (n = 14) y el 33% hombres (n = 7). En relación con el conocimiento espontáneo de mujeres que supusieron un hito en su especialidad, 14 alumnos afirmaron no conocer a ninguna mujer relevante en el área empresarial, lo que supone un 64% de los encuestados frente a un 36% (n = 4). Estos porcentajes variaron con respecto al conocimiento asistido, donde un 41% de los estudiantes encuestados manifestó no conocer a ninguna de las mujeres enumeradas en la lista definida por las investigadoras, mientras que del 69% restante reconocieron a Oprah Winfrey y a Anita Roddick en un porcentaje superior al 50%, no registrándose

ningún caso en el resto de opciones de respuesta.

- Grado Marketing: la edad osciló en un rango de 18 a 35 años, repitiéndose en su mayoría la de 20 años. El 39% fueron mujeres (n = 15) y el 61% hombres (n = 23). En relación al conocimiento espontáneo de mujeres que supusieron un hito en su especialidad, 29 de los alumnos afirmaron no conocer a ninguna mujer relevante en su área de estudio, lo que supone un 74% frente a un 26% (n = 9), siendo significativo que Marie Curie fuera una de las respuestas más frecuentes (8%), dado que su perfil se asocia con otras especialidades, tales como la Criminología.

En cuanto al conocimiento asistido, se observa cómo una vez facilitado el listado de mujeres relevantes en su ámbito de estudio, el nivel de conocimiento aumentó de forma considerable hasta situarse en un 95,7% del total de los encuestados, obteniendo los porcentajes más elevados de reconocimiento Coco Chanel (71,7%) (Tabla 4).

Tabla 4. Mujeres que marcaron un hito en la historia del Marketing (multi-respuesta). Fuente: elaboración propia.

Mujeres	Porcentaje (%)
Coco Chanel (Diseñadora de moda).	71,7
Paula Green (Redactora).	6,5
Caroline Jones (Empresaria, emprendedora).	4,3
Bernice Fitz- Gibbon (Copy / Directora de Arte).	4,3
Mari Smith (Social Media)	4,3
Cheryl Berman (Alta Dirección / Creativa)	2,2
Mathilde C. Weil (Publicista)	2,2
Ninguna	4,3

- Grado Criminología: la edad osciló en un rango de 18 a 24 años, repitiéndose mayoritariamente la de 18 años. El

69% fueron mujeres (n = 45) y el 31% hombres (n = 20). Con respecto al conocimiento espontáneo de mujeres que supusieron un hito en su especialidad, 33 de los alumnos afirmaron no conocer a ninguna mujer relevante, lo que supone un 50,7% de los encuestados frente a un 49,23% (n = 35), que manifestaron haber profundizado en el papel desempeñado por Marie Curie (16%), Victoria Kent (6%) y Frida Kahlo (3%). En cuanto al conocimiento asistido, las respuestas obtenidas confirman los resultados anteriores, puesto que una vez facilitado el listado de mujeres relevantes en su ámbito de estudio, el 29,5% de los estudiantes no reconoció a ninguna de ellas, obteniendo los porcentajes más elevados de reconocimiento Margarita Salas (22,1%), seguida de Edith Smith (9,5%) y de Joan Clarke (7,4%) (Tabla 5).

Tabla 5. Mujeres que marcaron un hito en la historia de la Criminología (multi-respuesta). Fuente: elaboración propia.

Mujeres	Porcentaje (%)
Margarita Salas (ADN)	22,1
Edith Smith (Policía)	9,5
Joan Clarke (Criptóloga)	7,4
Vera Atkins (Oficial de inteligencia)	6,3
Kate Warne (Detective)	6,3
Donatella Sella Porta (Activista)	5,3
Sally S. Simpson (Crimen corporativo)	5,3
Alexandra Gilani (Patóloga y anatomista)	4,2
Nettie María Stevens (Estudio de los cromosomas)	2,1
Frances Glessner (Maquetas de escenas criminales)	1,1
Edith Smith (Policía)	1,1
Ninguna	29,5

- Grado Derecho: la edad osciló en un rango de 18 a 23 años, repitiéndose en su mayoría la de 18 años. El 50% fueron mujeres (n = 9) y el 50% hombres (n = 9). En lo relativo al conocimiento espontáneo de mujeres que supusieron un hito en su especialidad, todos los alumnos afirmaron conocer a alguna mujer relevante. Sin embargo, los resultados obtenidos ponen en entredicho la veracidad de esta respuesta, puesto que en la mayoría de los casos (18%) los estudiantes nombraron a Marie Curie como una referente en la disciplina, seguida de Frida Khalo (9%). Por su parte y en lo referente al conocimiento asistido, una vez facilitado el listado de mujeres relevantes en su ámbito de estudio, el 40,5% de los encuestados señalaron a Clara Campoamor (40,5%), seguida de Victoria Kent (24,3%) y Concepción Arenal (21,6%) de forma mayoritaria como los referentes femeninos sobre los que tenían algún tipo de conocimiento.

En otro orden de cosas, y en lo referente a la segunda fase de la investigación los resultados arrojan los siguientes datos:

- Se registró un solo caso entre los estudiantes del Grado de ADE que tras la presentación de los posters no fue capaz de identificar a ninguna de las mujeres del listado con el que se trabajó durante todo el proceso de investigación. De la misma manera, mujeres como Sarah Breedlove (25%) o Ruth Handler (37,5%) obtuvieron porcentajes de reconocimiento después de no haber sido señaladas por ningún estudiante en la fase anterior. Por otra parte, y en lo relativo al grado de satisfacción con la actividad, un 37,5% de los alumnos calificaron la formación como excelente, un 37,5% como buena y un 25% se situó en una posición neutra.
- Los estudiantes del Grado de Marketing en la 2ª fase de la investigación

reconocieron a todas las mujeres del listado que se les facilitó en la 1ª fase. En este sentido, Susan Kare (81%), Cheryl Berman (61,9%) y Mary Smith (52,4%) fueron las mujeres que obtuvieron mayores porcentajes de respuesta en detrimento de otras mujeres como Coco Chanel. Con relación a la valoración de la actividad, un 42,9% de los estudiantes calificaron el desarrollo de la misma como excelente, un 47,6% como buena, y un 9,5% se situó en una posición neutra.

- Los estudiantes del Grado de Criminología fueron el grupo que ofreció un porcentaje más bajo de reconocimiento hacia las mujeres objeto de estudio en la 2ª fase. Así, tras la 1ª fase un 4% de los mismos persistía en el no conocimiento de ninguna de ellas. Si bien es cierto que fue el grupo en el que se obtuvieron peores resultados de valoración de la actividad. Un 19,4% de los participantes calificaron la formación como excelente, un 56,7% como buena y un 20,9% se situó en una posición neutra.
- Finalmente, los participantes del Grado de Derecho reconocieron a todas las mujeres objeto de estudio en esta 2ª fase, mostrando especial interés por Ruth Bader Ginsburg (23,4%). En cuanto a las valoraciones vertidas sobre la actividad el 42,9% calificó la formación de excelente, el 41,2% de buena y el 15,3% se posicionó en una situación neutra.

## 5. CONCLUSIONES

Las mujeres han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad; sin embargo, la consolidación de modelos patriarcales las ha invisibilizado como sujetos sociales hasta su cuestionamiento a finales del siglo XVIII. En pleno siglo XXI, y tras una larga trayectoria de los movimientos feministas, la construcción de una historiografía de la historia de las mujeres, y una abundante producción científica, sus aportaciones siguen sin tener influencia en la educación formal. Los resultados de la presente investigación muestran que los alumnos que acceden por primer año a la universidad, concretamente en ESERP Business School Madrid, en cualquiera de sus grados, tienen un conocimiento previo muy bajo de mujeres que supusieron un hito en sus respectivas disciplinas. Este hecho confirma la ausencia de un modelo educativo en el que las mujeres formen parte de las diferentes materias de los cursos que preceden a la universidad. No obstante, el resultado de la actividad denota interés por el aprendizaje, así como la importancia del equipo docente en el proceso en el que actualmente se ve inmersa la sociedad orientada al reconocimiento del papel de las mujeres en la historia. Enseñar a pensar históricamente es enseñar una historia de todos los géneros; y este es un elemento clave para lograr una comprensión de las sociedades como colectivos de sujetos sociales sin prejuicios de género.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQU Catalunya (2018). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*, España, Barcelona: AQSUC.
- Avello-Martínez, R; Marín, V. (2015). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*. 20 (3):687-713.
- Ballarín, P (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS, Revista Internacional de Estudios Feministas* 2, 7-31.
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Colombia, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

- Carrió, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 41(4):1-10.
- Galeano, M. E. (2003). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Colombia, Medellín: Universidad Eafit.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de 2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, de 29 de diciembre de 2004, núm. 313, pp. 42166 a 42197.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE, de 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611 a 12645.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241 a 16260.
- La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE, de 2 de junio de 2011, núm. 131, pp. 54387 a 54455.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- Lillo, F.G. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología*. 2(4):109-142.
- López-Francés, I., Vázquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *TESI* 15(4), 241-261.
- Naciones Unidas (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado en: <https://cutt.ly/WtJ5bQq>
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology* 35(1): 227-232.
- Pérez Juste, R. (1985). Estadística descriptiva. España, Madrid: UNED.
- Sánchez, R., Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo & Argumento. Revista de Histórica do Tempo Presente* 6 (11).
- Sant, E., Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria* 3, 129-146.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencia Pedagógicas* 27, 97-124.

ANEXO I

Trabajo individual. Fuente: elaboración propia

ASPECTOS A EVALUAR	EXCELENTE (4)	SATISFACTO- RIO (3)	PUEDA ME- JORAR (2)	INSUFICIENTE (1)
<b>Trabajo</b>	Trabaja de forma constante y se organiza correctamente.	Trabaja, aunque no se organiza correctamente.	Trabaja, pero sin organizarse.	No trabaja.
<b>Actitud</b>	Participa de forma activa y con interés.	Participa de forma activa, pero sin interés.	Participa de forma escasa, y sin mostrar interés.	No participa de forma activa y no muestra interés.
<b>Interacción con el resto del grupo</b>	Escucha y acepta los comentarios, sugerencias y opiniones de los otros miembros del grupo para mejorar su trabajo.	Escucha y acepta los comentarios, sugerencias y opiniones de los otros miembros del grupo para mejorar su trabajo la mayoría de las veces.	Escucha y acepta los comentarios, sugerencias y opiniones de los otros miembros del grupo para mejorar su trabajo pocas veces.	No escucha ni acepta los comentarios, sugerencias ni opiniones de los otros miembros del grupo.
<b>TOTAL</b>				

## ANEXO II

Rúbrica exposición oral. Fuente: elaboración propia.

ASPECTOS A EVALUAR	EXCELENTE (4)	SATISFAC- TORIO (3)	PUEDA ME- JORAR (2)	INSUFICIEN- TE (1)	DEFICIENTE (0)
<b>Prepara- ción</b>	Se nota un buen domi- nio del tema, no comete errores, no duda.	Demuestra un buen en- tendimiento de partes del tema. Exposi- ción fluida, muy pocos errores.	Tiene que hacer algunas rectificacio- nes, de tanto en tanto pa- rece dudar.	Rectifica continua- mente. No muestra un conocien- to del tema.	No parece entender el tema.
<b>Contenido</b>	La informa- ción está organizada de una ma- nera clara y lógica.	La mayoría de la infor- mación se organiza de forma clara y lógica, aun- que alguna diapositiva de vez en cuando pare- ce fuera de lugar.	No existe un plan claro para la orga- nización de la información.	La informa- ción aparece dispersa y poco organi- zada.	Información dispersa, desorganiza- da y con poca relación al tema cen- tral de la exposición.
<b>Postura del Cuerpo y Contacto Visual</b>	A la hora de hablar la postura y gestos son muy adecua- dos. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo la postura y gestos son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas ve- ces, mantie- ne la postura y gestos ade- cuados, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gestos pro- pios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.	Tiene mala postura y no mira a las personas durante la presenta- ción.
<b>Volumen de la voz y léxico uti- lizado</b>	El alumno habló lo sufi- cientemente alto como para escu- charlo con claridad. Voz clara, buena vocalización, entonación adecuada, matizada, seduce. Uti-	El alumno habló lo sufi- cientemente alto como para escu- charlo con claridad, aunque se esforzó un poco. Voz clara, buena vocalización. Utilizo co-	El alumno habló lo sufi- cientemente alto como para escu- charlo con claridad, aunque a veces bajaba demasiado o subía de ma- nera exage- rada su vo-	El alumno se esforzó en hablar, aun- que no lo suficiente para ser es- cuchado con claridad por todos. Em- pleó mal algunas pa- labras y fra- ses del idio-	El alumno tiene real- mente pro- blemas para hablar con el volumen adecuado, ya que parecía que susurra- ba. Dema- siados erro- res al hablar, de modo que

	lizó correctamente el idioma, sin jergas.	rrectamente el idioma, aunque incluyó algunas jergas.	lumen. Empleó mal algunas palabras y frases del idioma, sin jergas, pero se le entendió, aunque no parecía muy formal.	ma, con jergas, de modo que no resultaba muy formal o bien algo rebuscado.	fue difícil entender sus ideas o fueron muy rebuscadas.
<b>Equilibra- da partici- pación de todos/as los miem- bros del grupo en la exposi- ción.</b>	Todos los integrantes exponen un tema o problema particular dentro de la exposición global. Presentación, desarrollo y cierre dentro de un tiempo conveniente para el tema.	La mayoría de los integrantes exponen un tema o problema particular dentro de la exposición global. Presentación, desarrollo y cierre dentro de un tiempo conveniente para el tema.	Algunos de los integrantes exponen un tema o problema particular dentro de la exposición global, presentado de manera desordenada (falta de introducción, aclaraciones, etc.).	Algunos de los integrantes hacen una presentación incompleta de un tema o problema, interrupción a los/as compañe-ros/as, uso excesivo de la palabra.	La mayoría de los integrantes tiene nula o casi nula participación en la exposición. Preponderancia en la exposición, desarrollando la mayor parte de los temas o problemas.
<b>Tiempo</b>	Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición.	Tiempo ajustado al previsto.	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado o alargado por falta de control del tiempo.	No ajustado al tiempo. Excesivamente corto.	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema.
<b>TOTAL</b>					