

Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario

Encarnación Bas-Peña
Universidad de Murcia (España)

Elvira Ferre Jaén
Universidad de Murcia (España)

Antonio Maurandi-López
Universidad de Murcia (España)

Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario

Higher Education, transversal skills and gender: validation of a questionnaire

Encarnación Bas-Peña

Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España)
ebas@um.es

Elvira Ferre Jaén

Sección de Apoyo Estadístico, Servicio de Apoyo a la Investigación, Universidad de Murcia (España)
elvira@um.es

Antonio Maurandi-López

Didáctica de las Ciencias Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España)
amaurandi@um.es

Fecha de recepción: 12/01/2017

Fecha de aceptación: 15/04/2017

Resumen

El trabajo se centra en las competencias éticas (transversales) y de género, en los grados de Educación de las universidades públicas españolas, que han participado en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE13-002), obtenido en convocatoria pública de la Universidad de Málaga. Se pretende conocer la percepción del alumnado respecto a estas competencias, elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo. La muestra ha estado formada por 257 estudiantes, de diversas universidades.

Los resultados confirman la necesidad de persistir en el cumplimiento de la legislación vigente en todos los estamentos y, en nuestro caso, en la universidad respecto a la igualdad de género, no discriminación y lucha contra la violencia de género. En el modelo puesto a prueba se hipotetiza la existencia del factor latente Competencias y género. Los resultados obtenidos evidencian la validez del constructo en el instrumento.

Palabras clave: Educación superior; Competencias transversales; Género; Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Abstract

In this article, we focus on the study of ethical skills (cross-curricular) and gender in the grades of Education of Spanish public universities, which have participated in the Educational Innovation Project (PIE13-002) obtained in public call of the Malaga University.

It aims to both recognise the perception of students regarding ethical and gender competence and develop a questionnaire and determine its construct validity. The sample has been formed by 257 students from different universities.

The results confirm the need to continue with the compliance of the current legislation at all levels and in our case, regarding gender equality, non-discrimination and the fight against gender violence at the university. In the model that we propose, the existence of latent factor Skills and gender is hypothesized. The results provide evidence of the instrument's construct validity.

Keywords: Higher education; Cross-curricular skills; Gender; Structural Equations Modeling.

Para citar este artículo: Bas-Peña, E.; Ferre Jaén, E. y Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 57-76, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos es fruto del *Proyecto de Innovación Educativa (PIE13-002)*, *Desarrollo y evaluación de competencias éticas profesionales en la enseñanza universitaria*, en el que han participado diferentes universidades españolas (Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada). El citado proyecto fue obtenido en la convocatoria pública realizada por la Universidad de Málaga.

El interés por la mejora de las diferentes realidades educativas ha estado siempre presente en la educación, recordemos por ejemplo, el libro de Avanzini (1985) *Inmovilismo e innovación en la escuela*, o el conocido Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) que destaca el papel central de las universidades en los procesos de innovación, por la importancia que tienen en la adquisición de conocimientos y en la capacidad de aprender, entendida la innovación como un proceso complejo, interactivo y abierto a la incertidumbre, como consecuencia de las relaciones entre las personas y sus actuaciones, lo que reclama capacidad de escucha, reflexión, aprendizaje y adaptación a las circunstancias emergentes, que se van construyendo como consecuencia de las interacciones y aportaciones de quienes participan activamente y, en muchos casos, desde diferentes perspectivas.

Por consiguiente, los esfuerzos de las universidades españolas se han incrementado con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior. Se han potenciado y multiplicado, de manera generalizada, las convocatorias de proyectos de innovación, premios y publicaciones de experiencias y prácticas que contribuyen a promover cambios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, como afirma Bricall (2000: 116) “la política de educación y formación ha de salvaguardar y potenciar, en primer lugar, las funciones sociales propias de los sistemas educativos. Estas funciones del sistema educativo son esencialmente tres: la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, la revelación de capacidades individuales, y el aumento de la base de conocimiento de la sociedad”.

Conscientes de la importancia que la formación basada en competencias y su relación con la innovación educativa, así como la necesidad de formar al alumnado de acuerdo con las necesidades sociales y la normativa legal vigente sobre género, nos propusimos: a. Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género; b. Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Los resultados obtenidos representan una mejora en las funciones sociales asignadas a la universidad y, por consiguiente, una innovación en la construcción de conocimiento sobre competencias éticas y género en los títulos de Educación y el fomento de valores como la igualdad entre hombres y mujeres, que será necesario tener en cuenta tanto en el diseño de los planes de estudio, en las guías docentes de las asignaturas y en las prácticas docentes del profesorado universitario para contribuir al cumplimiento de las funciones asignadas actualmente a la universidad.

1.1. Género y Educación Superior

La Carta de Naciones Unidas, de 1945, recoge que los pueblos ratifican “la igualdad de derechos de hombres y mujeres” (Art. 1.3, art. 8), y establece la obligación de la Organización de promover el respeto universal de “las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (Art. 55 c) necesario para las relaciones de amistad y paz entre los Estados. El principio universal de igualdad y no discriminación queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Como consecuencia, en la Unión Europea se insiste, en el segundo Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020), en la adopción de medidas para eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer, examinar las causas de la discriminación múltiple y explorar los medios adecuados para suprimirla.

La Constitución Española (1978) establece, en el artículo 14, el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Ley Orgánica contra la violencia de género, (2004), la Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (2007), la Ley Orgánica de Universidades, reformada en abril de 2007, y Ley de la Ciencia y la Tecnología (2013) fija que la universidad forme a sus futuros profesionales en género y que se elimine el lenguaje sexista, con objeto de conseguir la igualdad real y evitar todo tipo de discriminación respecto a la mujer. También, la Estrategia Universidad 2015, contempla como Responsabilidad Social Universitaria la equidad de género.

A pesar de los numerosos documentos internacionales y nacionales, publicados para velar por el desarrollo y cumplimiento de este derecho, la desigualdad sigue presente en todos los países del mundo, aunque con diferente intensidad. Los datos de la Encuesta de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights (2016) son preocupantes y más, si pensamos que se refieren a países desarrollados, ya que señalan que en la Unión Europea una de cada tres mujeres ha padecido violencia física y/o sexual desde los 15 años; el 75 % de las mujeres han experimentado acoso sexual en un trabajo profesional o en la alta dirección; y las nuevas tecnologías se han convertido en otra vía para ejercer acoso sexual o acoso sobre ellas, pues una de cada diez mujeres lo ha padecido por este medio.

En nuestro país, los datos de la Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer (2015) muestran que el 25% de mujeres jóvenes, de 16 a 19 años, que han tenido pareja, han sufrido violencia de control, en alguna ocasión, durante los últimos 12 meses. También la investigación efectuada por De Miguel Luken (2015: 4) recoge que “uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o amistades’, ‘no permitir que la pareja trabaje o estudie’ o ‘decirle las cosas que puede o no puede hacer’. Díaz-Aguado (2012: 251 y 252) afirma que “el 14,3% de mujeres universitarias han vivido múltiples situaciones de violencia de género con cierta frecuencia. Y, que la han ejercido o intentado de forma repetida, el 10,68% de los hombres universitarios que están finalizando su carrera”. Por ello reclama “incrementar los esfuerzos destinados a la prevención, teniendo en cuenta la especial resistencia al cambio que este tema puede suponer para ellos, teniendo en cuenta cómo es su situación actual y el papel que debe desempeñar la universidad...” (p.254).

Tal y como señalan Sánchez Gómez, Martín García y Palacios Vicario (2015: 106) “el abordaje convencional de este complejo problema (medidas legislativas, policiales, penales, sociales, culturales, laborales) debe complementarse con otro enfoque, el educativo, en el que se propongan medidas de intervención y, sobre todo, medidas de prevención”. Es evidente la complejidad para llevar a cabo actuaciones coordinadas, coherentes y complementarias desde los diferentes estamentos sociales, culturales, laborales, académicos, etc. para lograr la igualdad real en todos los contextos.

Ante estas realidades se vuelve siempre la mirada hacia la importancia de la educación, Morin (2001) la define como la “fuerza del futuro”, porque la considera como un instrumento muy poderoso para efectuar transformaciones en nuestros estilos de vida y en nuestros comportamientos. En este sentido, Arent (1998) entiende la educación como acción, que contribuye a dinamizar el pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación de conocimientos, la comprensión de realidades diferentes, el desarrollo de capacidades vinculadas tanto con el “saber” como con el “saber hacer” y el “ser” (Delors, 1996). La educación es teoría y práctica vinculada a contextos y realidades que afectan a las personas ante distintas situaciones, incluidas las de desigualdad y discriminación de las mujeres en la actualidad. También la UNESCO (2016) establece la igualdad de género como un objetivo prioritario de la Educación para Todos (EPT), aunque otra cuestión es su logro.

Una cosa son las declaraciones de intenciones y otra el velar por su cumplimiento, pues Flecha García (2013) pone de manifiesto la menor implicación de los organismos públicos respecto a la creación de espacios escolares para las mujeres, así como una mayor dificultad para acceder a los estudios universitarios. Y, Tomás, Ion y Bernabeu (2013) destacan la pertinencia de crear un espacio de diálogo sobre las prácticas académicas y reflexionar sobre la academia como “espacio de trabajo”, basada en una cultura académica más inclusiva e igualitaria.

Conviene recordar que el Informe sobre España 2008-2013, Naciones Unidas solicita al Estado español que cumpla sus compromisos internacionales en materia de igualdad de género. CEDAW-Naciones Unidas en la 61ª sesión, (apartado 27b), celebrado en julio de 2015, indica limitaciones y restricciones en la educación, como el hecho de que la formación en género quede relegada a un segundo plano, y recuerda a España que tiene que seguir trabajando para eliminar todos los estereotipos de género en los libros de texto, incluir en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, promoviendo la igualdad de género y la formación profesional de docentes. En este sentido diferentes investigaciones también confirman esta necesidad (Puigvert, 2010; Santos Pitanga, Bas Peña e Irazo García, 2012; Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman y Maurandi López, 2015) al demostrar que la inclusión de las cuestiones de género en los actuales planes de estudio de los Grados en Educación es casi testimonial y anecdótica.

1.2. Competencias y género

La intervención educativa en las cuestiones sociales las podemos encontrar a través de la historia con diferentes objetivos. Primero fueron las acciones y después el campo de conocimiento teórico, que reflexiona e investiga sobre las mismas, con objeto de conocer cómo suceden los hechos y cómo se abren nuevos ámbitos de intervención.

En una situación de constantes cambios en la sociedad y en la Educación Superior no son suficientes los viejos planteamientos, es preciso que clarifiquemos

cuál es el modelo pedagógico que queremos construir frente a los nuevos retos que genera la sociedad del conocimiento para responder desde una perspectiva crítica y constructiva a las nuevas realidades, como la desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia contra estas, la vez que se promociona la construcción del conocimiento y su transmisión crítica con objeto de lograr una sociedad más justa e igualitaria, que tenga en cuenta las características individuales. Morin (1999) aboga por reformar el pensamiento para reformar la enseñanza, y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento. Para ello propone los principios que permitirían seguir la indicación de Pascal al considerar que es imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. Afirma que de esta forma se superaría la desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano y el pensamiento humanista, que ignora los aportaciones de las ciencias que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida. Por eso es necesaria una reforma del pensamiento que desarrolle nuestra aptitud para organizar el conocimiento y permita la vinculación de dos culturas divorciadas. Podrían reaparecer así las grandes finalidades de la enseñanza: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en personas comprometidas con todo tipo de discriminación y violencia, como las que afectan a las mujeres en todo el mundo. Es preciso repensar la función docente y aclarar qué significa enseñar a principios del siglo XXI, reflexionar sobre el sentido de la misma, sobre la participación y el compromiso de quienes tienen que llevarla a cabo, porque decidirán y actuarán en un contexto atravesado por la incertidumbre y la urgencia, y necesitarán poner en práctica competencias docentes sumamente complejas (Perrenoud, 2004).

A la universidad, como expresaba Ortega y Gasset (1930), le correspondía la enseñanza de las profesiones intelectuales, la investigación científica y la preparación de futuros investigadores e investigadoras, y, la enseñanza de la cultura. Propugnaba que la sociedad necesitaba buenos profesionales, pero capaces de vivir e influir vitalmente en su época, por lo que no es posible obviar las desigualdades y violencias que afectan a las mujeres actualmente. De acuerdo con el informe de la ANECA (2005) todas las personas graduadas en la Unión Europea habrán dedicado el mismo tiempo a su formación, tendrán competencias básicas íntimamente ligadas con cuestiones de género para su desarrollo con diversos grupos y contextos. Éstas serán:

Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber; Capacidad de resolución de problemas, antiguos y nuevos, para su aplicación científica y profesional; Capacidad para organizar e interpretar la información; Capacidad de transmitir la información, tanto en ámbitos especializados como no especializados; y, Posesión de las habilidades de aprendizaje necesarias para desarrollar posteriores estudios con un alto grado de autonomía (p.54-58).

La programación por competencias, recogidas en el Proyecto Tuning, fue uno de los requerimientos que adoptó el enfoque profesional y práctico del EEES para facilitar la interrelación entre el mundo académico y el laboral. En él las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o sobre cómo el alumnado será capaz de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. Se centra, en definitiva, en las competencias específicas de las áreas y en las competencias genéricas, éstas últimas son necesarias en todas las profesiones así como para el desarrollo de la vida en diferentes espacios y situaciones. A partir de ellas, se reformularon, en el Libro Banco, en competencias transversales y competencias específicas, convirtiéndose en el eje nuclear en la configuración del currículum, y en la formación de profesionales y de su profesionalización.

El enfoque de la formación basada en competencias (Tejada Fernández, 2005) significa un avance al poner más el énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y en reconstruir los contenidos de la formación dentro de una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas, como los vinculados con la situación de la mujer. En el estudio realizado por Herrero Martínez, González López, Marín Díaz (2015) exponen que las competencias genéricas o transversales obtienen mejores puntuaciones, y concluyen que no existe un reparto equitativo de competencias a lo largo de las materias ni en los cursos, lo que demuestra la necesidad de una revisión de las guías docentes de las materias y una graduación de las mismas, y la competencia mejor valorada es la de “Capacidad para aprender”. Como afirma Tejada Fernández (2013) no es suficiente con la inclusión, en los planes de estudio, de competencias transversales de carácter ético y social, sino que reclama la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa, la cual también incluye las cuestiones de igualdad y violencia de género, para poder dar respuestas a situaciones reales y cotidianas con las que se encuentran en el ejercicio de su profesión. “La formación basada en competencias en tanto metodología de exploración de saberes productivos, nos introduce de manera sistemática, en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vehiculan en ellos (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). Lo que fundamenta y justifica la incorporación y desarrollo de competencias relacionadas con la igualdad de género para responder desde la formación universitaria a una demanda social, legal y científica.

Como consecuencia la importancia de la formación basada en competencias éticas y en igualdad de género, en la formación universitaria, nos preguntamos en qué medida el alumnado de los Grados en Educación, que participaban en el PIE (13-002), considera que es relevante tanto para su formación personal como profesional, así como si existían cuestionarios en este sentido.

1. 3. Objetivos

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, nos propusimos los siguientes objetivos:

1. Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género, tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional.
2. Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM).

2. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de tipo descriptivo observacional no experimental, en el que en primer lugar se construyó un cuestionario, seguidamente se realizó un análisis descriptivo de los datos para finalmente determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Se recogieron datos en todas las universidades que participan en el PIE: Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada, muestreando en las facultades de Educación: Grados en Educación Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía, de las diferentes universidades.

El cuestionario fue distribuido y cumplimentado de manera anónima, durante los meses de febrero y marzo de 2015, a través de la aplicación web encuestas UM (Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas, 2015).

Considerando que se ha realizado un muestreo aleatorio simple, y en el supuesto de estimar una proporción $p = 0.5$ (50%), establecemos un nivel de confianza deseado del 95% (dos sigmas), correspondiente a un valor de significación $\alpha = 0.05$ (grado de confianza de que el valor real del parámetro para la población cae dentro del intervalo obtenido). En estas condiciones se tiene que el error muestral fijado es de $\pm 6.1\%$ para el conjunto de la muestra.

El tamaño de la muestra asciende a 257 estudiantes, de las universidades de Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada, de los cuales un 83% eran mujeres. Estos estaban repartidos entre los grados de Educación Infantil y Primaria (18%), Educación Social (52%) y Pedagogía (31%).

2. 1. Instrumento

El cuestionario fue diseñado “ad hoc” por el equipo de investigación tras un proceso de revisión exhaustiva y sistemática de competencias incluidas en las guías

de diferentes asignaturas de las universidades anteriormente citadas, para lo que utilizamos la técnica de análisis de contenido. Dicho cuestionario estaba estructurado en dos partes, una sobre datos de identificación y características sociodemográficas, y otra compuesta por seis ítems basados en el marco teórico sobre género y competencias.

Todos los ítems fueron medidos empleando escalas Likert 7, donde el nivel 4 fue fijado neutro, las puntuaciones por encima de 4 fueron consideradas como positivas, y aquellas que estuvieron por debajo de 4 se tomaron como puntuaciones negativas.

Con la finalidad de conocer la percepción del alumnado en competencias éticas relacionadas con la igualdad de género tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional, realizamos un tratamiento estadístico de los datos que consta de tres partes: análisis descriptivo, análisis de la fiabilidad por medio del coeficiente Alpha de Cronbach y finalmente un Análisis Factorial Confirmatorio, mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales también conocido como SEM, por su acrónimo en inglés: *Structural Equation Models*.

Para todos los análisis hemos empleado el programa para modelización estadística de código abierto (GPL) R en su versión 3.3.0 (R Core Team, 2015). En los últimos años, la comunidad científica internacional ha elegido a R como la lingua franca del análisis de datos. Actualmente tiene una gran implantación en universidades de todo el mundo y cada vez más en mundo empresarial (Maurandi-López, Balsalobre-Rodríguez, y del-Río-Alonso, 2013). Concretamente hemos empleado las librerías de R lavaan (Rosseel, 2012) para la construcción del modelo de Ecuaciones estructurales y la librería likert (Bryer and Speerschneider, 2015) para el análisis descriptivo de los datos.

El cuestionario fue distribuido y cumplimentado de manera anónima, durante los meses de febrero y marzo de 2015, a través de la aplicación web encuestas UM (Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas, 2015).

3. RESULTADOS

Tras el análisis descriptivo de los ítems se observa que las cuestiones 2 y 3 toman puntuaciones elevadas, alrededor de un 90% de los encuestados puntúa positivamente en estos ítems. En el caso del ítem 4 se tiene que aunque toma valores considerados altos, también hay respuestas neutras, acumulando los niveles 4 y 5 el 94% de las observaciones. Los ítems 5 y 1 tienen un comportamiento similar al anterior, aunque se advierte que disminuye considerablemente la proporción de respuestas positivas, obteniéndose casi el 50% de respuestas en estos niveles. Por último, para el ítem 6 se observa que un 44% de la población puntúa con una respuesta neutra (puntuación 4), un 26% con respuestas negativas (por debajo de 4) y que las respuestas positivas acumulan un 30% de las observaciones, aunque se apilan en los niveles más bajos de

las puntuaciones positivas, por lo que podemos decir que para este ítem se obtienen mayoritariamente puntuaciones bajas y neutras, ver tabla 1.

Tabla 1: Descriptivos de los seis ítems del cuestionario, número de observaciones, media y desviación típica (dt), mostrando el porcentaje de puntuaciones por debajo del valor neutro (4) y por encima.

Ítem	n	Media(dt)	% de puntuaciones		
			Bajo	Neutro	Alto
1. Considero que el trabajo colaborativo bien realizado supera al trabajo individualista y competitivo, relacionado con la igualdad entre los géneros.	256	4.21 (1.04)	20.7	26.17	53.12
2. Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros.	253	5.49(0.86)	3.56	8.69	87.75
3. Considero fundamental tratar cuestiones profesionales de carácter ético, basadas en cuestiones de género, en las distintas asignaturas del grado.	254	6.13(1.04)	2.36	4.72	92.91
4. Considero la igualdad un valor importante en el desarrollo de mi futura profesión.	255	4.73(0.67)	6.27	10.98	82.75
5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.	255	4.48(0.75)	10.2	29.41	60.39
6. Ser capaz de desarrollar capacidades relacionadas con el desarrollo inteligente de proyectos echando mano de diversas herramientas conceptuales y prácticas, así como la capacidad de utilizarlas creativamente atendiendo de criterios de equidad y deontología profesional.	254	3.99(0.89)	25.59	44.49	29.92

Las variables (ítems) descritas, en lo individual, tienen buenas propiedades psicométricas y además el coeficiente Alfa de Cronbach ha resultado ser alto, lo que muestra la validez del factor latente, el cual hemos denominado “*Competencias éticas y género*”. Posteriormente se ha analizado si el modelo de medida coincide con el sistema de relaciones propuesto en la teoría de dimensionalidad del

instrumento. Se trata de un modelo conceptual previamente definido que representa las relaciones existentes entre el factor latente y las variables observadas. Con este propósito llevamos a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio conforme al enfoque de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Esta técnica analiza la estructura de covarianza existente en los datos empíricos y evalúa si las relaciones establecidas entre las variables observables expresadas por el modelo se ajustan a dichos valores (Schumacker y Lomax, 2004). Se trata de comparar la matriz de covarianzas derivada de las variables observadas y la matriz representada por el modelo de ecuaciones estructurales. Este método proporciona procedimientos y criterios para la validación del modelo bajo dos condiciones (González-Montesinos and Backhoff 2010): (1) Independencia condicional, entendida como un factor latente que influye sobre un conjunto de variables observadas medidas y que se mide a través de los reactivos que componen una escala. Las respuestas a estos reactivos serán independientes entre sí, pero condicionadas por la variable latente que las determina. Y (2) el factor latente puede ser cuantificado por una estructura dimensional basada en la existencia de unos constructos psicológicos que realizan una influencia causal en las respuestas de las personas a un grupo reactivo. La especificación del modelo pasa por una representación gráfica de la estructura conceptual de las relaciones entre variables observables y la variable latente que queremos estudiar. En nuestro modelo se estudia la relación entre 6 ítems y la variable teórica “*Competencias éticas y género*”. Este esquema servirá para formular la ecuaciones tanto de matriz derivada de las variables observadas como la matriz representante del modelo, las cuales serán comparadas posteriormente.

En la figura 1, las flechas unidireccionales las podemos entender como coeficientes de una regresión múltiple y representan la influencia que tiene la variable latente sobre las respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los recuadros representan el error asociado a cada variable observada.

Los coeficientes de regresión entre las variables latentes y las observadas se pueden interpretar como la influencia de la variable latente (“*Competencias y género*”) sobre las variables observadas. Esta influencia indica que cuando la variable latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes. Aclarar por otro lado que cuando los coeficientes de regresión tienen signo negativo, la relación entre las variables es inversa, es decir, cuando la variable latente aumenta, la variable observada disminuye.

En la fase de estimación del Modelo de Ecuaciones Estructurales se ha realizado la estimación de los parámetros empleado el criterio ponderado de mínimos cuadrados (DWLS), que produce unos errores estándar y un ajuste que son robustos a la falta de normalidad existente en las variables que conforman el constructo, y por tanto el apropiado en este caso, al tratarse de un cuestionario con escalas tipo Likert (7) (Beaujean, 2014).

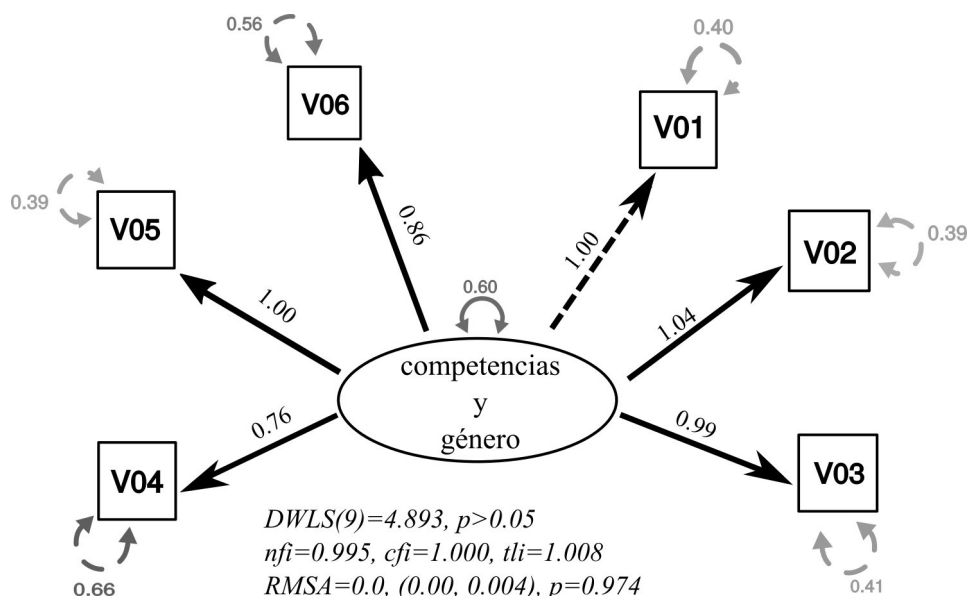


Figura 1: Modelo de Ecuaciones Estructurales con los coeficientes estimados y los errores en cada ítem. La elipse representa la variable latente (constructo) y los cuadrados las variables observadas que constituyen la dimensionalidad del instrumento.

Para evaluar la bondad del ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales se someterá a prueba la hipótesis de que la diferencia entre la matriz derivada de los datos y la matriz reproducida por el modelo no sea estadísticamente significativa. Se ha medido el ajuste mediante el estadístico Error Medio Cuadrático de Aproximación (*RMSEA*, su siglas en inglés), el cual es una medida de la discrepancia entre nuestro modelo y los datos, y que ha resultado tomar un valor 0, con un intervalo de confianza que comprende desde el 0 al 0.04 y un p-valor no significativo ($p = 0.974 > 0.05$). Adicionalmente se utilizaron los siguientes índices de ajuste incremental (Hooper, Coughlan y Mullen, 2008): el Índice de Ajuste No Normativo (*NFI*), Índice de Ajuste Comparativo (*CFI*) y el Índice de Tucker-Lewis (*TLI*). Estos índices toman valores muy cercanos a 1, por tanto podemos declarar que el modelo se ajusta bien a los datos recogidos (Cole and Maxwell 1985). Estos resultados confirman la validez de constructo y nos permite afirmar que el modelo es oportuno para constatar las hipótesis propuestas en este trabajo.

3. 1. Comparación del constructo según género

De modo adicional al análisis de validación del cuestionario hemos realizado una comparación según el género de la población encuestada, a fin de estudiar si se obtienen puntuaciones diferentes en el constructo, *Competencias transversales*

y *género*, resultando que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el mismo, para hombres y mujeres (Kruskal-Wallis $X^2(1)=0.241$, $p=0.623$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo 1: Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género, tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional.

El alumnado valora mayoritariamente la necesidad de mantener un compromiso ético en el desarrollo de su trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros (ítem 2) y tratar cuestiones profesionales de carácter ético, basadas en cuestiones de género, en las distintas asignaturas del grado (3), lo que está en relación con las directrices de los organismos internacionales y de la normativa legal vigente en España. Sin embargo, el abordaje de estas cuestiones, en los grados en Educación y en las asignaturas de los mismos, es testimonial como han puesto de manifiesto diferentes estudios (Puigvert Mallart, 2010; Casabona & Tellado, 2012; Díaz-Aguado et al. 2013; Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi López, 2015), es más, cuando se ofertan asignaturas sobre género, suelen ser mayoritariamente Optativas, evidenciando el escaso compromiso con la formación en igualdad entre hombres y mujeres en estas titulaciones. Ante esta situación el Informe CEDAW/C/ESP/CO (2015) recuerda a España la urgencia de continuar trabajando para que se contemplen en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, así como de conseguir la igualdad de género y la formación profesional de docentes. En este sentido, lo muestran los resultados del ítem 4, sobre la importancia que le dan a la igualdad como un valor importante en el desarrollo de su futura profesión, donde los mayores porcentajes se concentran en los niveles (4 y 5, sobre 7), y sólo la mitad del alumnado considera que el trabajo colaborativo bien realizado supera al trabajo individualista y competitivo, relacionado con la igualdad entre los géneros (ítems 1), y lo mismo sucede respecto a ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo (ítem 5). Finalmente, sólo un tercio se manifiesta favorablemente respecto a “desarrollar capacidades relacionadas con el desarrollo inteligente de proyectos echando mano de diversas herramientas conceptuales y prácticas, así como la capacidad de utilizarlas creativamente atendiendo a criterios de equidad y deontología profesional” (ítem 6). Estos datos confirman la necesidad de persistir en el cumplimiento de los Derechos Humanos respecto a la igualdad entre géneros, en las actuales recomendaciones de Naciones Unidas, la legislación española vigente y las funciones asignadas a nuestra universidad.

Por consiguiente, la formación inicial en género, recibida en la universidad, así como la investigación constituyen un eje fundamental para lograr una ciudadanía

activa y comprometida con la igualdad y la lucha contra la violencia de género. De esta forma, se contribuye a la adquisición de competencias personales y profesionales para que el alumnado incorpore la igualdad en su vida cotidiana y profesional, rompiendo así, la contradicción actual de apenas recibir formación universitaria y, sin embargo, tener que luchar profesionalmente contra la desigualdad, la discriminación y la violencia de género.

Los resultados obtenidos nos llevan a cuestionarnos los criterios sobre los que se realizan los planes de estudios para que la universidad cumpla con la legislación actual respecto a la formación en género en todas sus titulaciones, por lo que es preciso reflexionar sobre la responsabilidad social que tiene en la formación de profesionales en género. Vemos, por tanto, necesario potenciar las políticas universitarias y su cumplimiento orientadas a informar y a formar a la comunidad educativa en cuestiones relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando la no discriminación, la educación para la igualdad y la lucha contra la violencia de género.

Con respecto al objetivo 2: Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Con este trabajo de innovación e investigación hemos construido y estudiado la validez de constructo de un cuestionario mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales, lo que nos ha permitido medir las manifestaciones del alumnado universitario, relacionadas con las competencias éticas y el género.

Una vez que hemos ratificado el modelo, cabe destacar que el coeficiente de fiabilidad compuesta para el mismo es del 87%, lo cual significa que con nuestro modelo explicamos casi un 90% de la varianza total de los datos. Esto resulta interesante, pues muestra que nuestro modelo no sólo está correctamente definido, sino que nos capacita para explicar la realidad existente. Este resultado pone de manifiesto además que las conclusiones obtenidas de aplicar nuestro modelo pueden ser interpretadas acorde a cómo han sido expresadas de forma teórica mediante la ecuación estructural que hemos definido. Todo ello implica que las dimensiones teóricas definidas en el constructo existen realmente en la población de estudio y explican la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de las competencias vinculadas con aspectos de la igualdad de género, tanto en su formación universitaria como para su futuro ejercicio profesional. Resulta interesante por otro lado observar que el ítem “2. Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros”, es el que más información, en términos de variabilidad, nos aporta a la hora de explicar el constructo latente “Competencias transversales y género”. Lo cual lo sitúa como un ítem pertinente para conocer la percepción del alumnado respecto a la vinculación entre competencias trasversales y género. Así pues, consideramos que este ítem es importante y debe ser tenido en cuenta por los responsables de la política universitaria a la hora de diseñar e implementar los planes de estudio, así como en el seguimiento y evaluación que realiza de los mismos

la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) que tiene que velar por el cumplimiento de la normativa legal vigente y, por tanto, por la incorporación de las cuestiones de género en la formación universitaria, la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación de éstas y el uso del lenguaje no sexista (Ley Orgánica 1/2004, Ley Orgánica 3/2007 y Ley Orgánica 4/2007). También es función del profesorado a la hora de diseñar las competencias y contenidos en los planes de estudios y en las diferentes materias.

En todo caso somos conscientes de las limitaciones del presente trabajo, por lo que no se pretende extrapolar sus resultados a la realidad universitaria de todas las titulaciones españolas, sino que consideramos pertinente continuar profundizando en el estudio del cumplimiento de las directrices de Naciones Unidas, de la Constitución y de su desarrollo legislativo, como hemos indicado anteriormente, para responder a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2005). *Libro Blanco del título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf [Consulta: 2 marzo 2016]
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Avanzini, Guy (1985). *Inmovilismo e innovación en la escuela*. Barcelona: Oikus-tau.
- Bas-Peña, Encarna, Pérez-de-Guzmán, Victoria y Maurandi López, Antonio (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón* 67 (3), 51-66.
- Beaujean, A. Alexander (2014). *Latent Variable Modeling Using R: A Step-by-Step Guide*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bricall, Josep María (2000). Informe Universidad 2000. En: *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm> [Consulta: 2 marzo 2016]
- Bryer, Jason and Speerschneider Kimberly (2015). *Likert: Functions to Analyze and Visualize Likert Type Items*. Disponible en: <http://CRAN.R-project.org/package=likert> [Consulta: 2 octubre 2016]
- Casabona, N. M. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Géneros: Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.
- Cole, David A. and Maxwell, Scott E. (1985). Multitrait-Multimethod Comparisons Across Populations: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Multivariate Behavioral Research* 20 (4), 389-417.

- Constitución Española* (1978). Disponible en: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/> [Consulta: 25 enero 2016]
- De Miguel Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Visión y Acción*. Francia: UNESCO.
- Díaz-Aguado Jalón, M^a. José (dir.) (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf [Consulta: 5 febrero 2016]
- Díaz-Aguado Jalón, M^a. José (dir.) (2013). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. NIPO: 680-12-108-1. Disponible en: http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf [Consulta: 5 febrero 2016]
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2016). *Zero tolerance of violence against women*. Disponible en: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-violence/index_en.htm [Consulta: 15 octubre 2016]
- Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65 (4), 75-89.
- González-Montesinos, Manuel-Jorge and Backhoff, Eduardo. (2010). Validación de un Cuestionario de Contexto Para Evaluar Sistemas Educativos Con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Relieve* v. 16, n. 2. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm [Consulta: 12 febrero 2016]
- Herrero Martínez, Rafaela, González López, Ignacio y Marín Díaz, Verónica (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 21(4).
- Hooper, D.; Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Madrid: BOE, 2004. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html [Consulta: 25 febrero 2016]
- Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: BOE, 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115> [Consulta: 25 febrero 2016]

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> [Consulta: 25 febrero 2016]
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. BOE 131. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf> [Consulta: 25 febrero 2016]
- Maurandi-López, Antonio, Balsalobre-Rodríguez, Carlos y del-Río-Alonso, Laura (2013). *Fundamentos Estadísticos Para Investigación. Introducción a R*. Disponible en: <http://www.bubok.es/libros/223207/Fundamentos-estadisticos-para-investigacionIntroduccion-a-R>. [Consulta: 7 marzo 2016]
- Ministerio de Educación. (2010). *“Estrategia Universidad 2015” El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: MEC. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4> [Consulta: 5 marzo 2016]
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer*. Disponible en: <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/home.htm> [Consulta: 5 marzo 2016]
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm> [Consulta: 6 marzo 2016]
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Informe sombra España 2008-2013*. Disponible en: <http://cedawsombraesp.wordpress.com/> [Consulta: 6 marzo 2016]
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Informe CEDAW/C/ESP/CO/7-8 de julio*. Disponible en: <https://cedawsombraesp.wordpress.com/2015/07/02/nota-de-prensa-la-onu-suspende-a-espana-en-igualdad-de-genero/> [Consulta: 6 marzo 2016]
- Ortega y Gasset, J. (1930). Obras completas Vol. IV, Misión de la universidad. *Revista de Occidente*, 7, 531-562.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Barcelona: Graó.
- Puigvert Mallart, Lidia (2010). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 3, nº.3 (Ejemplar dedicado a: Género y Educación), 369-375. ISSN-e 1988-7302.
- R Core Team. (2015). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <http://www.R-project.org/>. [Consulta: 4 febrero 2016]

- Rosseel, Yves. (2012a). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48 (2): 1–36. Disponible en: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> [Consulta: 4 febrero 2016]
- Sánchez Gómez, M^a Cruz, Martín García, Antonio Víctor y Palacios Vicario, Beatriz (2015). Indicadores de violencia de género: en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social*, 26, 85. doi: 10.7179/PSRI_2015.26.04
- Santos Pitanga, Tatiana, Bas Peña, Encarna e Iranzo García, Pilar (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.
- Schumacker, Randall E., & Lomax, Richard G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology Press.
- Tejada Fernández, José (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2).
- Tejada Fernández, José (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol. 17, No 3 (sept.-diciembre). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf> [Consulta: 7 abril 2016]
- Tejada Fernández, José y Ruiz Bueno, Carmen (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175
- Tomás, Marina, Ion, Georgeta, y Bernabeu, Maria Dolors (2013). Ser o no visible en la universidad. Un estudio sobre las profesoras. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 189-211.
- UNESCO. (2016). *Los seis objetivos EPT*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> [Consulta: 14 febrero 2016]
- Unión Europea (2011). Conclusiones del Consejo de 7 de marzo de 2011 sobre Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 155/10 [Consulta: 18 julio 2016]
- Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0525\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0525(01))
- Universidad de Murcia. (2015). *Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas. Web de ENCUESTAS, Versión 2.5*. Recuperado de <https://encuestas.um.es>.