

FECHA DE RECEPCIÓN:

10/07/2014

FECHA DE ACEPTACIÓN:

10/11/2014

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Lectura; formación universitaria;
género; Educación Social.

KEYWORDS

Reading; university training;
gender; Social Education.

ENCARNA BAS-PEÑA

e-mail: ebas@um.es

VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN

e-mail: mvperpuy@upo.es

MONTSERRAT

VARGAS-VERGARA

e-mail: montse.vargas@uca.es

Contribución de la lectura a la formación en género en el Grado de Educación Social: Estudio descriptivo y censal

Contribution of reading to gender training in the Social Education Degree: census and descriptive research

ENCARNA BAS-PEÑA

Universidad de Murcia

VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN

Universidad Pablo de Olavide

MONTSERRAT VARGAS-VERGARA

Universidad de Cádiz

RESUMEN

Este artículo recoge la investigación realizada sobre la contribución de la lectura a la formación en género del alumnado del Grado de Educación Social. La investigación incluye las universidades españolas (29 públicas y 7 privadas). Se ha realizado una investigación descriptiva y censal. Se envió un cuestionario on-line al alumnado de 4º curso, que fue respondido por 213 personas, de las cuales un 86,4% han sido mujeres; pues es una titulación feminizada. El objetivo era conocer su opinión sobre las aportaciones de la lectura a su formación en género. Se ha calculado el alfa de Cronbach para las 45 variables ordinales. La validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en esta materia.

Los datos muestran la importancia de las lecturas sobre género en su formación, por su contribución al desarrollo del pensamiento crítico y a su compromiso en la realización de actuaciones para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Y, de este modo, luchar contra todo tipo de discriminación contra la mujer.

ABSTRACT

This article describes a research on the contribution of reading to gender training of degree students in Social Education. The research includes the Spanish universities (29 public and 7 private). A descriptive and census research was carried out. An online questionnaire was sent to 4th year students, which was answered by 213 people, of which 86.4% were women; for it is a feminized degree. The aim was to know their opinion about the contribution of reading to their gender training. The qualitative validity has been obtained through the trial of 18 experts in this matter.

The data show the importance of the readings on gender in their training due to its contribution to the development of critical thinking and its commitment to implementing actions aimed at achieving equality between men and women. Thus, it is a way to fight against all forms of discrimination against women. These data mostly indicate that it is at the University where they have been trained in equality between men and women.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Contribución de la lectura a la formación en género en el Grado de Educación Social: Estudio descriptivo y censal. *Ocnos*, 12, 129-148. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/524>

Introducción

Desde la creación de Naciones Unidas (ONU) se ha trabajado de manera constante por conseguir la igualdad entre los géneros y eliminar todo tipo de violencia contra la mujer. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el Preámbulo, proclama “como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”. Supone el primer paso, a escala mundial: para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Además, afirma, en el artículo 1, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

A partir de ella se ha trabajado de manera constante y sistemática para lograr, en todos los países, el reconocimiento de los derechos de las mujeres y la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mismas. Podemos citar, por ejemplo, en 1979, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993), o la Plataforma de Acción de Beijing (1995). Años más tarde, la ONU, en 2010, creó *ONU Mujeres*, entidad para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (Resolución 64/289), que desarrolla un trabajo muy activo para conseguir sus objetivos.

Además, si tenemos en cuenta los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en su último Informe (ONU, 2013a, p. 16-19) afirma que “lograr avances en la educación tendrá un impacto en todos los objetivos del desarrollo del milenio”, sin embargo señala que “solo 2 de los 130 países con datos disponibles han alcanzado la paridad entre los géneros en todos los niveles de enseñanza”. También, en las Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (2013b) se indica la urgencia de un compromiso internacional para poner fin a la “lacra mundial de la violencia contra las mujeres”. Con ello, ponemos de manifiesto el interés internacional por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres en todo el mundo y por eliminar todo tipo de discriminación.

Centrándonos en nuestro país, la Constitución Española, en el art. 14 establece la igualdad y no discriminación por razón de sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Posteriormente la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el artículo 4.7, se refiere al papel de las universidades respecto a la equidad de género y no discriminación de la mujer. En esta línea se manifiesta también, la Ley Orgánica 3/2007, en el capítulo II, Acción administrativa para la igualdad, artículo 25.

En la actualidad contamos con numerosas investigaciones, que ponen de manifiesto la importancia de la formación en género, desde todos los niveles educativos. Sin embargo, a pesar de la normativa legal vigente el mapa de titulaciones actuales y sus contenidos en igualdad y violencia de género se encuentran fundamentalmente en asignaturas mayoritariamente optativas (Ferrer Pérez, Bosch Fiol y Navarro Guzmán, 2011, Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán & Vargas-Vergara, 2014). Por consiguiente, es necesario facilitar a todas las personas que se forman en la universidad una mínima formación en género, para hacer realidad los planteamientos legislativos y científicos y llevar a cabo la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades, en todos los ámbitos de la sociedad. Las lecturas sobre género contribuyen a la construcción de la identidad personal, al desarrollo del pensamiento, a la toma de conciencia y de decisiones.

La relevancia de la formación en género se pone de manifiesto en numerosos informes internacionales y nacionales. Citamos, por ejemplo, El Informe Anual del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG). *Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres* (2013c, p.8) que “concluye que las políticas públicas están lejos de asimilar el avance de las mujeres y, aunque muchos programas las visibilizan, reconocen e instrumentalizan, en general no se inspiran en el marco de derechos y prevalece una visión instrumental, especialmente de las mujeres pobres”, y “la autonomía de las mujeres sigue siendo un punto crítico para el desarrollo”.

Por otra parte, la Encuesta de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014) afirma que la mayoría de las mujeres víctimas de violencia, no denuncian ni a la policía ni a una organización de apoyo a las víctimas; que más de 13 millones de mujeres en la UE con edades comprendidas entre 18-74 años experimentaron violencia física durante los últimos 12 meses (7%); que 3,7 millones de mujeres, de esa edad, en la UE experimentaron violencia sexual (2%). Y, que la mitad de las mujeres de la UE (53 %) evitan ciertos lugares o situaciones, por temor a ser víctimas de agresiones físicas o sexuales.

En España el último estudio de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género: “La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género”, coordinado por Díaz-Aguado Jalón (2013), insiste en la urgencia de formación en todos los niveles educativos, incluidos el profesorado, la familia y otros agentes educativos.

En nuestro caso, nos centramos en la formación universitaria de Educadores y Educadoras Sociales. Y, destacamos la importancia de la lectura desde una doble perspectiva y, a la vez, interrelacionadas. Por una parte, como base de su propia formación personal y profesional y, por otra parte, integrada en sus funciones profesionales. Las cuales se centran en la transmisión de la cultura, la generación de redes sociales, procesos, recursos, así como en la mediación cultural y educativa con las personas con quienes trabajan, por el

significado social y cultural que tiene la lectura en el proceso de socialización (Yubero y Larrañaga, 2010).

Tal y como indica Larrosa (1996, p.25):

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que el lector es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma, o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.

Así pues, es nuestro mundo interior, en su totalidad, el que acoge, incorpora, amplía y enriquece cualquier lectura (Basanta Reyes, 2005, p. 191) “en una experiencia que no admite ni la impostura ni la falsedad. Algo que crece y se desarrolla desde nuestro propio ser, en un aparente soliloquio poblado de innumerables voces, en una proximidad absoluta, que requiere, tantas veces, la más celosa de las reservas”.

Es tal el valor que Mèlich (2006, p.117) concede a la lectura de un libro, que la compara con acontecimientos tan importantes como el nacimiento o la muerte de un amigo; la lectura es un acontecimiento que “puede romper nuestra situación en el mundo y obligarnos a un replanteamiento total de nuestro ser existencial”.

De acuerdo con lo expuesto, consideramos fundamental la formación del alumnado, mediante la lectura, en las cuestiones de igualdad y no discriminación, como base para la prevención de la violencia contra las mujeres.

Este artículo recoge la investigación realizada sobre la contribución de la lectura a la formación en género del alumnado del Grado de Educación Social. Se trata de una investigación descriptiva y censal, pues nos hemos dirigido a todo el alumnado matriculado en el citado curso, mediante el profesorado que impartía docencia en el mismo. El propósito del presente estudio ha sido doble. Por una parte, analizar en qué medida el alumnado del Grado en Educación Social (4º curso), de las universidades españolas, ha realizado lecturas sobre género, e identificar el tipo de lecturas realizadas. Y, por otra parte, conocer la percepción que tiene sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género.

Hemos utilizado una encuesta/cuestionario on-line previamente validado mediante un grupo piloto del alumnado de Educación Social, y el “juicio de personas expertas” de reconocido prestigio y de diferentes campos profesionales (validez cualitativa). Para la fiabilidad empírica utilizamos la técnica de consistencia interna de covarianza entre ítems (Alfa Cronbach).

Marco teórico-conceptual de referencia

En este apartado queremos destacar la importancia de la lectura, en temas de género (igualdad, no discriminación y violencia), para la formación del alumnado universitario de la titulación de Educación Social, que tiene un marcado carácter profesionalizante. Subrayamos el valor de la lectura desde las primeras etapas escolares y su continuidad en la universidad, por sus apor-

taciones al proceso de socialización, a la construcción de la identidad personal, al análisis crítico y a la comprensión del mundo que nos rodea, en el que se encuentra la falta de equidad entre hombres y mujeres, así como la discriminación y violencia sobre éstas. Señalamos, el deseo de leer, la importante función del profesorado para promover y dinamizar el interés por la lectura.

Aportaciones de la lectura a la formación del alumnado

Tanto las aportaciones de las investigaciones como las experiencias personales ponen de relieve que la lectura promueve la autonomía e independencia, la formación de criterios y la toma de decisiones libres, facilitando la transición de la obtención de datos a su incorporación en las estructura cognitiva de la persona y a la generación de conocimiento, pues como afirma Becher (2001, p.196) “en ninguna parte del mundo el aprendizaje es inmune a la interacción con su entorno, pero la forma que la interacción tome reflejará claramente la naturaleza del dominio del conocimiento en cuestión”. Por eso, Freire (1997) defiende la lectura como una continuación de esa “lectura del mundo” porque, desde la infancia, permite construirnos como seres sociales a través del conocimiento de nuestro entorno, como un instrumento de crítica y liberación en el que el verdadero sujeto es quien aprende, mediante su actitud creadora, y quien enseña ayuda, orienta, a ese “sujeto” verdadero que se adueña críticamente de su destino. Nos educamos a nosotros mismos cuando adquirimos la capacidad de enmendar nuestras propias carencias mediante nuestra actividad, potenciando las fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles, lo que requiere el esfuerzo personal, y, por consiguiente, pone de relieve que las posibilidades de influencia de quien realiza la función educativa profesional son limitadas, destaca la importancia de la conversación y la comunicación humana en el aprendizaje, señalando la diferencia entre leer y hablar, así como el peligro de los grandes medios para la cultura de la comunicación.

Los resultados de la investigación realizada por Munita (2013) señalan la influencia mediadora de quienes realizan la acción docente, es decir, su propia experiencia lectora, su identidad y deleite con la lectura inciden positivamente en su labor mediadora de lectura literaria con el alumnado. Cómo afirma González-García (2011) el deseo de leer tiene un componente afectivo, actitudinal y valorativo, relacionado con la formación del gusto por la lectura, la cual contribuye a la construcción de la autonomía y del espacio íntimo, identidad, sensación de logro, satisfacción. Yubero y Larrañaga (2010) muestran el significado social y cultural que tiene la lectura en el proceso de socialización y consideran que la escuela tiene la obligación de trabajar las habilidades y estrategias que conducen a la competencia lectora, así como transmitir el gozo que genera la lectura, porque de acuerdo con el significado que ésta tenga para cada persona y para su entorno, se incorporará a su estilo de vida en mayor o menor medida, influyendo en la creación de su hábito lector.

El valor asignado a la lectura es de sumo interés para el desarrollo y progreso de las sociedades, hasta el extremo que el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (p. 25) manifiesta que “si todos los alumnos de países de bajos ingresos egresaran de la escuela con competencias básicas en lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza, lo que correspondería a una disminución del 12% de la pobreza en el mundo”, aunque se refiere a un primer nivel, es un indicador del valor que se le asigna para mejorar las condiciones de vida materiales y de desarrollo personal. Pero la lectura trasciende los límites de la escuela, y como práctica cultural (Frugoni, 2010) requiere, al mismo tiempo, de espacios institucionales como un requisito imprescindible para promover y facilitar su apropiación.

La universidad como agencia de formación de profesionales, de investigación científica y de enseñanza de la cultura (Ortega y Gasset, 1930) promueve el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que no puede obviar la generación de nuevas reflexiones y conocimientos, a los que los procesos de lectura y escritura están ligados, mediante los mecanismos de creación, formación, e investigación vinculados a la docencia (Gómez-Pardo, 2012). Se trata, en definitiva, de continuar la “alfabetización académica” (Carlino, 2006, p. 13), como base para el desarrollo de la reflexión crítica. La lectura como intercambio de ideas y dinamizadora del pensamiento, que Marías (2000, p. 32) reclamaba para “enfrentarse a los males de este mundo”, porque lo consideraba el recurso más importante y eficaz. Continuaba su argumentación “quiero decir algo más que la inteligencia, la razón, que busca y encuentra las conexiones de la realidad. Sorprende lo poco que se usa, incluso en los gremios que se consideran intelectuales”. Así pues, la función de la universidad trasciende su función de instrucción, para promover la reflexión y la generación de nuevos conocimientos en los que la lectura ocupa un lugar prioritario.

Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) destacan la importancia en el entorno académico de

hacer de la lectura una actividad esencial en el aprendizaje, que forme parte de la vida académica cotidiana, como vía de acceso a la información, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores... la lectura como instrumento para acceder más críticamente al conocimiento propio del área disciplinar; como herramienta de interpretación del mundo y como medio para el ejercicio de los derechos y deberes como ciudadano (p. 66 y 67).

En nuestro caso, nos centramos en la formación en género y en violencia de género, cuestiones de relevancia social pero escasamente representadas en la formación del alumnado del Grado en Educación Social en España (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara, 2014).

Importancia de la lectura en género en la universidad

Diferentes autores afirman (Carlino, 2006, Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007) que el aprender a leer y escribir no es una competencia que se adquiere en los primeros niveles educativos, sino que nos acompaña a lo largo de la vida y está en íntima conexión con el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas.

Las disciplinas no son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. De este modo se convierten en el coto exclusivo de unos profesionales acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional (Viñao, 2000, p. 62).

En el contexto educativo actual, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) señalan que el fomento de la lectura crítica adquiere un protagonismo fundamental para promover la formación de una ciudadanía reflexiva, cuestionadora y con autonomía de pensamiento. Capaz de interpretar y analizar los valores dominantes, identificando puntos de vista y descubriendo intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la variedad de textos que transitan en la vida social, por consiguiente se tiene que promover también en la formación universitaria.

La lectura crítica es la capacidad de la persona para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p. 59).

Por consiguiente, la universidad como servicio público a la sociedad tiene que promover y dinamizar la lectura en el alumnado, con objeto de cumplir con sus funciones y superar el doble síndrome de “fábrica de diplomas” y “torre de marfil”, para convertirse, por un lado, en una fuente local de desarrollo, y por otro, en un foco de irradiación cultural (Mayor Zaragoza, 2001).

Se trata de universalizar la educación, y, por consiguiente, la lectura para terminar con las discriminaciones, “cada cual es lo que demuestra con su empeño y habilidad que sabe ser, no lo que su cuna -una cuna biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de clase social, etc.- le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros. “El esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el *fastum*: la educación es la antifatalidad, no el acomodo programado a ella” (Savater, 1997, p.154). Estudiar la vinculación

entre educación y lectura requiere hacer visibles y analizar algunos aspectos sobre cómo se produce la subjetividad, pues si las prácticas de la lectura nos forman y nos transforman (Larrosa, 1996) resulta fundamental que desde la universidad se investigue sobre la contribución de las lecturas en la formación del alumnado.

La Educación Social como titulación prepara para el desarrollo de una profesión social que fundamenta sus práctica educativa (ASEDES, 2007) en: 1. La transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, relacionada con los aprendizajes sociales y la formación permanente de las personas, así como su recreación y promoción en y desde los grupos, colectivos y comunidades. 2. La generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales. 3. La mediación social, cultural y educativa. Como profesión social pretende promover el desarrollo de la subjetividad, las relaciones interpersonales, la reducción de posibles conflictos y la generación nuevas rutas para el desarrollo personal, social y cultural. Aquí, cabe recordar la importancia de la lectura, en el proceso de socialización y reflexión crítica de la realidad personal, familiar y social.

Además, en la “modernidad líquida” (Bauman, 1999) las nuevas realidades sociales y económicas dan lugar a nuevas demandas que un mercado en rápida transformación transforma en nuevas tipologías ocupacionales, entre las que se encuentran las relacionadas con la educación para la igualdad y la lucha contra la violencia familiar y de género. De ahí, la importancia de incorporar la formación durante la etapa universitaria mediante diferentes vías, entre la que ocupa un lugar relevante la lectura de documentos relacionados con la igualdad entre géneros, las discriminaciones, situaciones de violencia y las posibles actuaciones para su prevención, detección y superación de la misma.

Igualdad y violencia de género

En este epígrafe hacemos referencia brevemente a la situación de desigualdad, discriminación y violencia que sufren las niñas y las mujeres en el mundo, constituyendo una de las preocupación de los organismos internacionales por las consecuencias que tienen en el desarrollo de las personas y de las sociedades, así como por la violencia que genera sobre ellas, cuestiones que atentan contra los Derechos Humanos (artículo 1). La Organización de Naciones Unidas (ONU), desde su creación en 1945, se ha ocupado de que los países miembros se comprometieran en apadrinar medidas para conseguir la equidad entre hombres y mujeres, pues como manifiesta Mayor Zaragoza (2001, p. 149) “incluso en los casos en que la sociedad la reconoce como sujeto, la mujer sigue siendo, la mayoría de las veces, una “liberta”.

Sin embargo, los informes internacionales evidencian su incumplimiento, por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (2014), las mujeres y las niñas se encuentran, en todos los casos en situación de inferior-

ridad. En 2015, las mujeres supondrán las dos terceras partes de la población analfabeta del mundo (743 millones), manteniéndose, desde 1990, la proporción de mujeres analfabetas.

La paridad de género -conseguir que la tasa de matrícula sea la misma para niñas y niños- es el primer paso para alcanzar el quinto objetivo de la EPT. La plena realización del objetivo -la igualdad de género- supone también entornos de escolarización apropiados, prácticas no discriminatorias, e igualdad de oportunidades para que niños y niñas puedan realizar su potencial (p. 11).

En España, el artículo 14 de la Constitución; Estable la igualdad entre hombres y mujeres, con un lenguaje sexista, no sigue, en este sentido, la línea de la Declaración Universal de los derechos Humanos. A continuación, se puede comprobar que su desarrollo legislativo contempla la educación y la formación universitaria como vía para conseguirla, y es evidente que la lectura ocupa un lugar relevante, como se ha indicado anteriormente, en la formación del alumnado. La Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el artículo 4.7, establece que: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Y, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en el Capítulo II, artículo 23. “La educación para la igualdad de mujeres y hombres”, señala que:

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres..., incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

También en el artículo 24.1.

Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

Y, establece en el 24.2.

Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y de los estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las per-

sonas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Respecto a la igualdad en el ámbito de la educación superior, afirma el artículo 25.1., “las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres”, y para lograrlo “promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”.

Este marco legislativo lo entendemos también como una oportunidad para la formación y el fomento de la lectura sobre las cuestiones relacionadas con la equidad entre géneros, la eliminación de la discriminación y la violencia contra las mujeres. Sin embargo, el análisis de los planes de Estudio del Grado en Educación Social muestra que no se lleva a cabo, siendo esta cuestión casi testimonial, y no se está logrando lo establecido en las directrices internacionales, ni en la legislación española. En este sentido, la investigación dirigida por Díaz-Aguado Jalón (2013) destaca la unanimidad entre las investigaciones para manifestar la importancia de la educación para conseguir la igualdad, luchar contra la violencia de género y fomentar “el respeto mutuo como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con los que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia” (2013, p. 274). Respecto a la lectura en función del género y el tiempo dedicado a la misma “refleja que el 51,48% de los chicos no dedica nada de tiempo diario a la lectura, situación en la se encuentran el 33,31% de las chicas, siendo del 42,3% en el grupo completo. El análisis de la relación entre tiempo dedicado a esta actividad y el género resultó estadísticamente significativa, aunque moderada” (p. 30). En la investigación *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género* (Díaz-Aguado Jalón, 2012) sobre las actividades cotidianas que realizan diariamente, en relación con la “lectura de ocio”, el 24,5% de los hombres no leen “nada” y el 45,8% menos de una hora. El 19,7% de las mujeres no leen “nada” y el 48% menos de una hora. Son datos que ponen de manifiesto la necesidad de fomentar la lectura en todos los niveles educativos por la contribución a la formación integral de las personas y porque, como dice Díaz-Aguado Jalón, (2012, p. 15): “Lo que somos depende en buena parte de cómo distribuimos nuestro tiempo, de las actividades que realizamos con mayor frecuencia”.

Método

De acuerdo con los objetivos realizamos una investigación descriptiva y censal. Han participado 213 personas (11,8% aproximadamente de tasa de

respuesta), de los 1.800 correos enviados al alumnado. El 86,4% de las personas que responden la encuesta son mujeres, el 13,1% son hombres y el 0,5% no indica su sexo. Obtenemos datos de 26 universidades (públicas y privadas). Cabe señalar que este tipo de estudios dependen de la voluntariedad de las personas para participar, a pesar de que el profesorado, que ha colaborado desinteresadamente en este trabajo, recordó al alumnado varias veces, la importancia de su participación y respuestas.

Se diseñó una encuesta on-line con objeto de obtener datos directamente del alumnado, e incluimos ítems para estudiar si realizan lecturas sobre género, el tipo de lecturas y cómo consideran la contribución de la lectura a su formación en género.

Para su confección nos basamos en los trabajos de Valls, Flecha y Melgar (2008); Valls-Carol; Torrego-Regido; Colás-Bravo y Ruiz-Eugenio (2009); Yubero y Larrañaga (2010); González-García (2011). La encuesta fue sometida posteriormente a un proceso de validación: estudio piloto (50 alumnos y alumnas del grado en Educación Social, de la Universidad de Murcia (febrero de 2013), también recurrimos al “juicio” de 18 personas expertas en políticas de género, de diversos ámbitos profesionales: universidad (procedentes de diferentes áreas de conocimiento) y servicios sociales de CCAA. Todas ellas con experiencia y prestigio académico y profesional, en cuestiones de género, a quienes se les mandó una carta informativa sobre los objetivos de la investigación, la relación de los ítems con los mismos y las instrucciones a seguir respecto al cuestionario. Se les pedía que indicaran su acuerdo o desacuerdo con cada ítem, así como sus propuestas de mejora. Revisamos el cuestionario de acuerdo con algunas pequeñas matizaciones que nos hicieron, y lo volvimos a enviar para conocer su acuerdo o desacuerdo con ellas. Finalmente, incluimos los ítems en los que el acuerdo era igual o superior al 80%, porcentaje que se considera adecuado para considerar la validez de un ítem (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkas et al. (2003).

Utilizamos una herramienta web para su distribución, la aplicación “encuestas de la Universidad de Murcia”¹. La encuesta constaba de 19 ítems, que se convirtieron en 107 ítems, después de trabajar las de múltiples respuestas. De ellos, 45 fueron medidos con escala de Likert 5, otros 58 ítems fueron preguntas con respuesta “sí/no” y 4 de tipo nominal. La encuesta contaba con dos bloques. Un primer bloque incluía información sociodemográfica: sexo, edad, universidad de procedencia. El segundo bloque, se dedicó a reunir información sobre contextos de formación en género, vías por las que reciben formación, lecturas sobre género, realización de prácticas externas, contenidos de género recibidos, percepción de la capacitación profesional, visión de la educación para la igualdad como prevención de violencia, contenidos en género necesarios para la profesión, procesos para la formación específica en género, interés por temáticas de género, derecho a la formación en género, estrategias para integrar estos contenidos en la titulación, conocimiento de materiales sobre género, detección de situaciones de violencia.

Tal y como se ha indicado, los datos que presentamos son una parte de una investigación más amplia, en la cual se establecieron tres categorías de análisis (formación en igualdad de género, violencia de género y contribución de la lectura a la formación en género). En este artículo se presentan los resultados referentes a esta última categoría así como los ítems correspondientes, recogidos en el apartado de Resultados, de acuerdo con los objetivos indicados anteriormente.

Esta herramienta informatizada nos ha ayudado a estandarizar más eficientemente las condiciones de control interno necesarias para aportar validez a los resultados, controlar el tiempo de aplicación entre el alumnado y reducir sesgos asociados a la transmisión de contenido.

La fiabilidad empírica se llevó a cabo mediante la técnica de consistencia interna de covarianza entre ítems (Alfa Cronbach), obteniéndose un valor de 0.85 para las 45 variables ordinales, estandarizadas. La validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género, por lo que se elaboró una tabla de especificaciones para solicitar, a quienes participaron como expertos, que indicaran si los ítems correspondían con las variables de estudio. Cada ítem fue valorado de 1 a 5, en función de si se adaptaban o correspondían a los propósitos del estudio (5) o se adaptaba menos (1). La media fue superior a 4,6, la desviación típica de cada ítem fue inferior a 0,52, lo que confirmaba la correcta confección del cuestionario. También, les pedimos que analizaran los ítems en función de la univocidad, la ordenación y el tipo de respuesta, para adecuar la semántica a la población a la que iba dirigido. Con sus aportaciones revisamos y modificamos algunos aspectos, y se lo remitimos de nuevo para conocer su acuerdo, confeccionándolo definitivamente con los ítems que obtuvieron el 80% o más de acuerdo.

Como se ha indicado se realizó una investigación censal del alumnado matriculado en 4º curso del citado grado. El acceso al alumnado lo tuvimos a través de responsables del Grado en Educación Social de las diferentes Facultades, con quienes contactamos previamente, ya que la ley de protección de datos dificulta poder conseguir directamente sus correos electrónicos. La encuesta se distribuyó durante los meses de abril, mayo y junio de 2013, facilitándoles el enlace (muestreo causal o incidental).

Resultados

De acuerdo con el objetivo planteado “analizar en qué medida el alumnado del Grado en Educación Social (4º curso), de las universidades españolas, ha realizado lecturas sobre género”, los datos obtenidos muestran que la universidad es el contexto en el que mayoritariamente señalan que han recibido formación en igualdad entre hombres y mujeres (73,71%). En la Tabla 1, se exponen las vías mediante las cuales se han ido formando. Un indicador de su interés por las cuestiones de género es el hecho que las “lecturas voluntarias” ocupen el primer

1 “Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas (ATICA) de la Universidad de Murcia. Aplicación “Encuestas” (v.2.3). (2010)”.

lugar, que complementan con “Cursos, Seminarios, Jornadas” y con documentos disponibles en “TIC: redes sociales, páginas webs, blogs”.

La Tabla 1, Elementos que han contribuido a su formación, sin contar los contenidos de asignaturas.

141

Tabla 1. Elementos que han contribuido a la formación del alumnado

	frec abs	%
Cursos, Seminarios, Jornadas...	110	51,64
Lecturas voluntarias	116	54,46
Televisión	41	19,25
Prensa escrita	58	27,23
TIC: redes sociales, páginas webs, blogs...	103	48,36
Otros medios	16	7,51
No he recibido formación	11	5,16

Respecto al objetivo “identificar el tipo de lecturas realizadas sobre los temas de género, la Tabla 2, nos muestra que se interesan fundamentalmente por “Investigaciones, estudios o informes sobre igualdad de género y sobre discriminación por género” de acuerdo con los siguientes resultados:

Tabla 2. Tipo de lecturas realizadas sobre los temas de género

	frec abs	%
Investigaciones, estudios o informes sobre igualdad de género	144	67,61
Investigaciones, estudios o informes sobre discriminación por género	132	61,97
Ensayos sobre género	64	30,05
Novela sobre género	58	27,23
Cuentos sobre género	78	36,62
Cartas sobre género (epistolar)	12	5,63
Teatro sobre la igualdad de género	57	26,76
Poesía sobre género	18	8,45
Biografías sobre género	56	26,29
No he realizado ninguna lectura	14	6,57
Otros	19	8,92

En relación al objetivo de “conocer la percepción que tienen sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género”, los datos presentados en la Tabla 3, son muy clarificadores porque confirman las aportaciones de estas lecturas a su formación, al manifestar que les han proporcionado un mayor conocimiento sobre las situación de la mujer, contribuyendo a su reflexión sobre esta realidad y comprometiéndose para conseguir la igualdad entre géneros.

Tabla 3. Contribución de las lecturas sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

		frec abs	%
Te han ayudado a tomar conciencia de las desigualdades sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.	Nada	3	1,51
	Poco	20	10,05
	Bastante	79	39,70
	Mucho	96	48,24
Te han permitido reflexionar sobre las desigualdades de género	Nada	3	1,51
	Poco	9	4,52
	Bastante	87	43,72
	Mucho	100	50,25
Han influido en tu formación sobre género	Nada	3	1,52
	Poco	40	20,20
	Mucho	64	32,32
	Bastante	91	45,96
Te han abierto nuevas perspectivas respecto a posibles acciones a realizar	Nada	4	2,01
	Poco	41	20,60
	Mucho	63	31,66
	Bastante	90	45,23
Han contribuido a comprometerte para conseguir la igualdad entre géneros	Nada	3	1,52
	Poco	29	14,72
	Mucho	75	38,07
	Bastante	90	45,69
Te han permitido un mayor conocimiento sobre las situaciones de desigualdad	Nada	3	1,52
	Poco	17	8,59
	Mucho	78	39,39
	Bastante	100	50,51
Has tenido conocimiento de obras literarias por indicación del profesorado universitario	Nada	48	24,24
	Poco	65	32,83
	Mucho	44	22,22
	Bastante	40	20,20

142

Discusión y conclusiones

Antes de iniciar la discusión conviene recordar que la investigación se ha realizado con el alumnado del Grado en Educación Social (4º curso), de las universidades españolas (públicas y privadas), y analiza su percepción sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género. El trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que hemos analizado la formación en género e igualdad, violencia de género y violencia familiar del alumnado del citado grado.

A continuación se presentan los resultados y su análisis sobre los objetivos presentados en este artículo:

- a. **Objetivo: “Analizar en qué medida el alumnado del Grado en Educación Social (4º curso), de las universidades españolas, ha realizado lecturas sobre género”.** De acuerdo con los resultados obtenidos se puede observar que la lectura ocupa un lugar prioritario como recurso en su formación, porque afirman, mayoritariamente, realizar lecturas por diferentes vías como “Cursos, Seminarios, Jornadas, TIC: redes sociales, páginas webs, blogs, prensa escrita, televisión...” Es importante destacar el carácter voluntario que manifiestan a la hora de realizar este tipo de lecturas (54,46%), por la sensibilidad y compromiso que suponen respecto a las cuestiones de género. Pues, como sostiene González-García (2011) no es posible obligar a leer a nadie, se ha de leer voluntariamente. Además, de acuerdo con los datos de la Encuesta publicada por la Federación de Gremios de Editores de España (2013) *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, el 41,3% de la población lectora de libros lee sólo en su tiempo libre, un 3,5% lo hace por trabajo o estudios, el 16,6% lo hace en su tiempo libre y por estudio y trabajo, pero un 38,6% manifiesta no leer libros. Las personas universitarias entrevistadas registran los porcentajes más altos en cualquier material. A mayor nivel de estudios, el porcentaje de lectura es mayor, aspecto que también coincide con los datos de nuestro estudio, ya que sólo el 6,57% manifiesta no haber realizado ninguna lectura. Sin embargo, es un porcentaje que pone de relieve el incumplimiento de la normativa legal vigente, respecto a la formación en género en la formación universitaria, máximo cuando un 5,16% manifiesta no haber recibido formación.
- b. **Objetivo: “Identificar el tipo de lecturas realizadas sobre los temas de género.** En relación al tipo de lecturas realizadas sobre los temas de género señalan las investigaciones e informes sobre la situación de la mujer en relación a la igualdad (67,61%) y sobre discriminación (61,97%), lo que está en concordancia con el contexto universitario. Si bien, nos llama la atención que haya un 6,57% de personas que no realicen ningún tipo de lectura sobre una cuestión de interés mundial. Recordemos que realizan una titulación educativa, y que ejercerán una triple función de información, mediación y transmisión de la cultura. Deleuze (2009) señalaba cómo la identidad lectora de quienes se dedican a la educación influye positivamente en su labor mediadora con la lectura. De esta forma respondemos al objetivo de analizar en qué medida han realizado lecturas sobre género, e identificar el tipo de lecturas realizadas.
- c. **Objetivo: “Conocer la percepción que tienen sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género”.** El alumnado afirma que las lecturas realizadas les han permitido reflexionar sobre las desigualdades de género (93,97%), ayudándoles a tomar conciencia de las desigualdades sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres el (87,94%). Datos de sumo interés porque como señala Basanta-Reyes (2005, p. 189) “más que nunca nuestra capacidad de inde-

pendencia, la formación de nuestra libertad, el cultivo de nuestro propio criterio necesita de modo más imperioso la lectura. Porque sólo ella es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento”. Pero además, no solo favorecen el pensamiento y, por consiguiente, la toma de conciencia, sino que les ha proporcionado un mayor conocimiento sobre las situaciones de desigualdad (89,9%), promoviendo su compromiso para conseguir la igualdad entre géneros (83,76%), porque quienes se dediquen a la enseñanza “tienen que saber de qué manera las actitudes frente a las cuestiones de género afectan a los resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2014, p. 47).

Finalmente, estas lecturas han influido en su formación sobre género (78,28%), y les han abierto nuevas perspectivas respecto a posibles acciones a realizar (76,89%). De esta manera observamos un proceso que va desde la reflexión y el pensamiento sobre la situación de desigualdad de la mujer en la sociedad actual, al descubrimiento de nuevas posibilidades de acción.

El mundo en el que vivimos lo construimos de manera narrativo-comunicativa... Y es esa estructura narrativa la que supone una condición para la identidad personal y la alteridad inherente, ya que es cuando construimos el mundo de nuestras acciones cuando tenemos identidad personal, individual o colectivamente.

Al mismo tiempo, también construimos al otro que nos interpela, puesto que cuando tratamos de comprender un texto realizamos siempre un acto de proyección, el cual se basa en una serie de expectativas en relación con cierto significado. De esta manera, el resultado del anteproyecto, constantemente revisado en términos de lo que emerge a medida que penetra el significado, es la comprensión de lo que allí existe y del otro que lo significa (Vila-Merino, 2008, p.4).

Nos resulta gratificante conocer que el 84,4% ha tenido conocimiento de obras literarias por indicación del profesorado universitario. Pero nos sorprende que el 9,74% manifieste que las lecturas realizadas no les han aportado nada, pues de acuerdo con los resultados del estudio de Munita (2013) existe una fuerte influencia de los recorridos lectores en las representaciones que los futuros docentes han construido sobre la educación literaria.

Finalmente, podemos afirmar que las lecturas sobre género constituyen un recurso fundamental en la formación del alumnado de esta titulación, porque contribuyen a la construcción de su identidad personal, al desarrollo de su pensamiento crítico y constructivo sobre cuestiones de género, a la toma de conciencia y de decisiones comprometidas con la igualdad entre hombres y mujeres, así como sobre la necesidad de luchar contra la violencia sobre la mujer, en cualquiera de sus manifestaciones.

Además, son lecturas mayoritariamente procedentes del campo científico, fundamentalmente investigaciones e informes sobre la igualdad de la mujer y su discriminación, las cuales les han ayudado a reflexionar sobre las desigualdades de género, a tomar conciencia de las situaciones de discriminación, así como a adquirir un mayor conocimiento sobre esta realidad y a comprometerse en el desarrollo de acciones orientadas a conseguir la igual-

dad entre géneros. Lo que favorece su formación como profesionales de la acción social.

Destacamos la necesidad de profundizar en la importancia de la lectura en la formación universitaria. Llamamos la atención sobre la importancia que tiene el profesorado universitario en la realización de este tipo de lecturas, por su función de sensibilización, información y mediación en la difusión y dinamización de este tipo de lecturas.

Cabe señalar que este estudio tiene limitaciones, pues tenemos que contar con la voluntariedad de las personas para participar, a pesar de que el profesorado, que ha colaborado desinteresadamente, les ha recordado en varias ocasiones la importancia de su participación. Somos conscientes que quienes responden a la encuesta son mujeres, lo que también puede suponer un sesgo, pero hay que tener en cuenta que el alumnado de esta titulación es mayoritariamente femenino.

También hemos tenido dificultades para encontrar investigaciones en esta línea, que nos hubieran enriquecido con su lectura y nos hubieran permitido un mayor contraste en el apartado de Discusión y Conclusiones, por lo que consideramos interesante seguir profundizando en esta dirección en próximas investigaciones. Finalmente queremos destacar la importancia de continuar profundizando en esta línea, tanto en el grado de Educación Social como en otros Grados y Másteres. El trabajo que presentamos es sólo un punto de partida para avanzar en la investigación sobre la contribución de la lectura en cuestiones de género en la formación de las personas, en diferentes contextos.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de los equipos directivos y del profesorado que nos ha ayudado para que esta investigación fuera posible, así como al personal de la biblioteca por su contribución en la búsqueda de trabajos científicos. Esta investigación forma parte del proyecto de Cooperación Interuniversitario AP/034715/11 *Diseño de un máster en género e igualdad* (BOE, núm. 298, lunes 12 de diciembre de 2011).

Referencias

- ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Madrid: Asociación Estatal de Educación Social -ASEDES.
- Bas-Peña, E.; Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. doi: 10.7179/PSRI_2014.23.05
- Basanta-Reyes, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, Extra 1, 189-201.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bott, S.; A. Guedes, M.; Goodwin y J. Adams Mendoza. (2013). *Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe: Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Organización Panamericana de la Salud y los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=21425&Itemid.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Constitución Española. (1978). *BOE*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux* 74, 93-100.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. 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. Recuperado de http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://imagenes.publico.es/resources/archivos/2013/11/19/1384866607474informe%20vdg%20adolescentes.pdf>
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS (2014). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results*. Luxemburgo, Publications Office of the European Union. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-main-results_en.pdf
- Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2010). La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio). *El toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 1(1), 8. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4291/pr.4291.pdf
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Recuperado de <http://www.editoresmadrid.org/media/43692/h%C3%A1bitos%20lectura%20a%C3%B1o%202012.pdf>
- Gómez-Pardo, R. (2012). Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (4), 711-723.
- González-García, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (54), 25-39.

- Hyrkas, K.; Appelqvist-Schmidlechner, K. & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 - 625.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. y Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *SUMMA psicológica UST*, 2 (9), 5-13.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166-42197. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. *BOE*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Mariás, J. (2000). *Tratado sobre la convivencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayor-Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Mèlich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de Investigación*, 5, 115-123.
- (2011). Disonancias (sobre ética y literatura). *Ars Brevis*, 17, 97-115.
- Mèlich, J. C.; Boixader, A.; Alguacil, M.; Canelles, J.; Fons, M.; Llovet, J. y Vicente, A. (2010). *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación. (2010). “Estrategia Universidad 2015”. *El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Manhattan: ONU, 1948. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/women-watch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Manhattan: ONU. Recuperado de http://www2.ohchr.org/spanish/law/mujer_violencia.htm

- ONU (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995*. Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/women-watch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU (2013a). *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/>
- ONU Mujeres. (2013b). *Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*. Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2013/5/un-women-calls-for-urgent-and-effective-action-against-femicide>
- ONU (2013c). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG), Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres*. Manhattan: ONU. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/49307/2012-1042_OIG-ISSN_WEB.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Obras completas*, Vol. IV. *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Reyes, A. B. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 189-201.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 1 (16) 58-68.
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Valls, R.; Flecha, A. y Melgar, P. (2008). Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació. *Temps d'Educació*, 35, 201-216.
- Valls-Carol, R.; Torrego-Regido, L.; Colás-Bravo, M^a.P. y Ruiz Eugenio, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 41-58.
- Vila-Merino, E. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (45), 1-7.
- Viñao, A. (2000). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>