

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL INTERÉS POR LAS MATERIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

GENDER DIFFERENCES IN THE SOCIAL WORK STUDENTS' INTEREST FOR SUBJECTS AT THE UNIVERSITY OF ALMERIA

CARMEN MARÍA SALVADOR-FERRER. ANTONIO JOSÉ MACÍAS-RUANO. MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ-MORENO. ALEXANDRA AINZ-GALENDE. JESÚS MAYOR-RODRÍGUEZ.
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, ESPAÑA.

RESUMEN

El estudio que se expone a continuación intenta averiguar si existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes del grado de trabajo social en lo que respecta al interés por las materias. Se utiliza una muestra de primer curso, compuesta por un total de 221 alumnos. Para abordar este objetivo, se aplicó el cuestionario que desprende una puntuación alfa de Cronbach de .94. Una vez se obtuvieron los datos, éstos se sometieron a un análisis en el paquete estadístico SPSS en su versión 17 para Windows. En concreto, los resultados indican que existen notables diferencias de género en las percepciones de los estudiantes, no siendo éstas estadísticamente significativas.

PALABRAS CLAVE

Género. Educación superior. Trabajo social. Percepción.

ABSTRACT

The study described below attempts to find out if there are significant differences in the perceptions of Social Work students with respect to their interest in subjects. It uses a sample of the first course, comprising a total of 221 students. It used a questionnaire which shows a Cronbach's alpha score 0.94. Once the data were obtained, they were analysed in SPSS version 17 for Windows. The results indicate that there are significant gender differences in the perceptions of students, although they are not statistically significant.

KEYWORDS

Gender Differences. Higher Education. Social Work. Perception.

Recibido: 2011.12.07. Revisado: 2011.12.19. Aceptado: 2012.01.19. Publicado: 2012.02.01.

Correspondencia: Carmen María Salvador-Ferrer. Facultad de Psicología. Universidad de Almería. Carretera de Sacramento. La Cañada de San Urbano, s/n. C.P. 04120. Almería. Tfno: (00-34) 950014047. E-mail: cmsalva@ual.es

INTRODUCCIÓN

La Universidad Española se encuentra actualmente inmersa en un proceso de cambio y adaptación a los nuevos planes de estudio según el modelo que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (National Research Council, 1996). En este modelo de educación, es fundamental dotar al alumno de las competencias que la sociedad requiere para el desempeño de cada labor profesional (Goñi, 2005).

Tal como señalan Valmaña, Pacheco, Domínguez y Valmaña (2011), la igualdad de Derecho entre hombres y mujeres está consolidada en el mundo occidental en un estado democrático y de derecho ante la ley. En este sentido, cada vez se insiste más en la consecución de una igualdad "de hecho" que, en determinados ámbitos, todavía es difícilmente demostrable. Por ende, el camino seguido en muchos de los países de nuestro entorno, y en concreto en España, es, precisamente, la introducción de medidas legislativas que pretenden llevar a la vida diaria los principios consagrados de igualdad entre hombres y mujeres.

Sin embargo, estaríamos hablando de una igualdad legal, pero no real. Los aspectos de género continúan siendo foco de debate y controversia, de ahí nuestro interés por realizar cualquier investigación desde una perspectiva que analice, exponga y compare cuando existen diferencias remarcadas por género, en este caso, en el ámbito educativo. Sin embargo, incorporar la perspectiva de género en el análisis, aunque sea necesario, no resulta una tarea fácil. La complejidad del género como categoría analítica resulta de su propia conceptualización. El género no se interpreta ni como un atributo ni tampoco como una naturaleza propia a la especie humana, sino que se desarrolla a través de imposiciones sociales. Estas imposiciones sociales quedan reflejadas posteriormente en las diferencias significativas de los análisis de género.

La implantación de los nuevos planes de estudio coincidente con el conocido como Proceso Bolonia, esto es, con la creación y puesta en marcha del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, generó también nuevas expectativas en la inclusión de estudios de género en el ámbito de los estudios universitarios (Valmaña, Pacheco, Domínguez y Valmaña, 2011). Por consiguiente, convendría señalar que insertos en el Espacio Europeo de Educación Superior, se viene enfatizando la necesidad de contribuir a una igualdad real entre hombres y mujeres, y al

esclarecimiento de los procesos sociales que implican desigualdad motivacional entre género.

Aún más, tal como señalan Cerezo y Casanova (2004), la motivación académica es relevante, porque tiene incidencias significativas en el aprendizaje. Según relatan estos autores, estos dos términos (aprendizaje-motivación) se encuentran interrelacionados. En este sentido, tal como apuntan los estudios recientes (Georgious, 1999), una de las variables que han venido relacionándose con las diferencias en el funcionamiento motivacional de los estudiantes ha sido el género, de tal manera que para explicar el rendimiento académico las chicas tienen mayor tendencia a recurrir al esfuerzo, mientras que los chicos apelan a la habilidad y suerte (Burgner y Hewstone, 1993).

En este sentido, para conseguir la motivación de los estudiantes parece que hay que tener presente los elementos o las estrategias importantes en el ámbito de la igualdad de género, referido al diseño, las medidas o los módulos que redunden en la introducción transversal de la igualdad de género en todas las políticas educativas, programas y proyectos que se articulen (Gómez, 2006; Rossilli, 2001). A nuestro entender, este tema resulta esencial, dado que, si se reflejan igualdades de género entre nuestros estudiantes, podríamos pensar que las instituciones educativas han alcanzado el respeto a la diversidad y la equidad. Precisamente, el objetivo general de este trabajo se centra en *averiguar si existen diferencias en las percepciones en el alumnado del grado de Trabajo Social en lo que respecta al interés por las materias*, con el principal propósito de orientar los módulos de aprendizaje a las competencias e intereses de los alumnos. Se trataría, en definitiva, de considerar la idiosincrasia de las personas (hombres y mujeres) para asegurar el éxito en los programas de aprendizaje.

MÉTODO

MUESTRA

Se aplicó un cuestionario a una muestra total de 221 estudiantes de primer curso del Grado de Trabajo Social impartido en la Universidad de Almería, correspondientes al total de asignaturas que se ofertan en el primer cuatrimestre. Del monto total, encontramos que hay 53 hombres y 168 mujeres. Las edades de los mismos oscilan los 19 años y las personas mayores de 25 años, siendo el rango mayoritario el comprendido entre menores de 19 años (35%).

INSTRUMENTO

Se diseñó una escala “ad hoc” que fue valorada positivamente por la Unidad de Calidad de la Universidad de Almería y, también, por la ANECA. Dicha escala incluye un total de 23 ítems (véase cuadro 1), con formato de respuesta tipo Likert de 4 alternativas (1 “nunca” y 5 “siempre”). Los resultados de fiabilidad de la escala ascienden a 0.94.

PROCEDIMIENTO

El levantamiento de datos se llevó a cabo por un grupo de becarios durante el curso académico 2011/2012. Éstos fueron sometidos a un proceso de entrenamiento previo, con la finalidad de ofrecer toda la información necesaria para poder atender todas las dudas o los problemas existentes durante la implantación del cuestionario. La participación

Cuadro 1. Descripción de los ítems que conforman la escala

ITEMS	I 1	El profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente del programa o de la asignatura (objetivos, actividades)
	I 2	Imparte las clases en el horario fijado
	I 3	Asiste regularmente a clase
	I 4	Cumple adecuadamente con su labor de tutoría (virtual o presencial)
	I 5	Se ajusta a la planificación de la asignatura
	I 6	Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas
	I 7	Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura
	I 8	La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas son útiles para el aprendizaje de la asignatura
	I 9	El profesor organiza bien las actividades que realiza en clase
	I 10	El profesor utiliza los recursos didácticos (pizarra, transparencias, etc.) que facilitan el aprendizaje
	I 11	Explica con claridad y resalta los contenidos importantes
	I 12	Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones
	I 13	Expone ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura
	I 14	Explica los contenidos con seguridad
	I 15	Resuelve las dudas que se plantean
	I 16	Fomenta un clima de trabajo y participación
	I 17	Propicia la comunicación fluida y espontánea
	I 18	Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura
	I 19	Es respetuoso en el trato con los alumnos
	I 20	Tengo claro que se me a exigir para superar esta asignatura
	I 21	Los criterios y los sistemas de evaluación me parecen adecuados
	I 22	Las actividades desarrolladas han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura
	I 23	Estoy satisfecho con la labor docente de este profesor

de los alumnos fue en todo momento voluntaria y, además, se aseguraba la confidencialidad de los datos.

ANÁLISIS

Para obtener datos que ofrezcan una visión detallada sobre la cuestión que nos interesa, se realizó un análisis en el paquete estadístico SPSS en su versión 17 para windows. En concreto, se hicieron análisis descriptivos para los chicos y las chicas. Además,

para averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas, se realizó la prueba t-student.

RESULTADOS

Para conocer los elementos que inciden en la percepción de los estudiantes universitarios del grado en Trabajo Social, siendo las dimensiones estudiadas las que se incluyen en el cuadro 1, se exponen los datos correspondientes a la puntuación

media de todos los ítems que conforman la escala. En este sentido, en el caso de *los chicos* (véase figura 1), refleja la importancia que presentan todos los ítems, siendo preciso señalar que el comportamiento de los mismos es prácticamente homogéneo en todas las preguntas. Dicho con palabras más precisas, en el caso de los alumnos de Trabajo Social la mayoría de las preguntas desprenden puntuaciones medias similares, superiores a 4 puntos. En lo que respecta a los ítems que tienen una mayor puntuación, destacan los siguientes: *Exponer ejemplos con los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura* (ítem 13) y *ser respetuoso con el trato* (ítem 19). En el extremo opuesto, es decir, con la puntuación más baja, encontramos el ítem 8 “*La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas son útiles para el aprendizaje de la asignatura*” y el ítem 10 “*El profesor utiliza los recursos didácticos que facilitan el aprendizaje*”.

Por otra parte, en lo concerniente a las chicas (ver figura 2), descubrimos que el comportamiento de los ítems que conforman la escala es bastante heterogéneo, es decir, que existe bastante variabilidad en las preguntas. En concreto, estos datos indican que para las chicas todas las preguntas son importantes, porque exceden el punto medio (2.5), pero existen cuestiones que son mucho más relevantes que otras

en su percepción de las asignaturas. Así, pues, los ítems que tienen una mayor puntuación son: “*el profesor asiste regularmente a clase*” (ítem 3), “*explica los contenidos con seguridad*” (ítem14) y “*resuelve las dudas que se le plantean*” (ítem15). Por el contrario, el ítem que arroja la puntuación más baja es el 8 “*la bibliografía y otras fuentes de información recomendadas son útiles para el aprendizaje de la asignatura*”.

Hasta el momento nos hemos centrado en el análisis de la percepción de los chico/as de Trabajo Social de manera individualizada, esto es, sin analizar conjuntamente las percepciones de los chicos y las chicas. No obstante, para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, se realizó una *prueba t-student* (véase tabla 1). Si nos centramos detenidamente en el análisis de los datos, podemos apreciar que, aunque existe variabilidad en los resultados, no surgen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Resumiendo, los resultados indican que existen diferencias de género en las percepciones de los estudiantes. Siendo un poco más precisos, convendría señalar que los chicos se centran más en la dinámica que en el material, mientras que las chicas se interesan más por el cumplimiento del docente, el ajuste de la asignatura y el sistema de evaluación. No obstante, convendría destacar que estas diferen-

Figura 1. Diagrama de barras para los alumnos del Grado de Trabajo Social

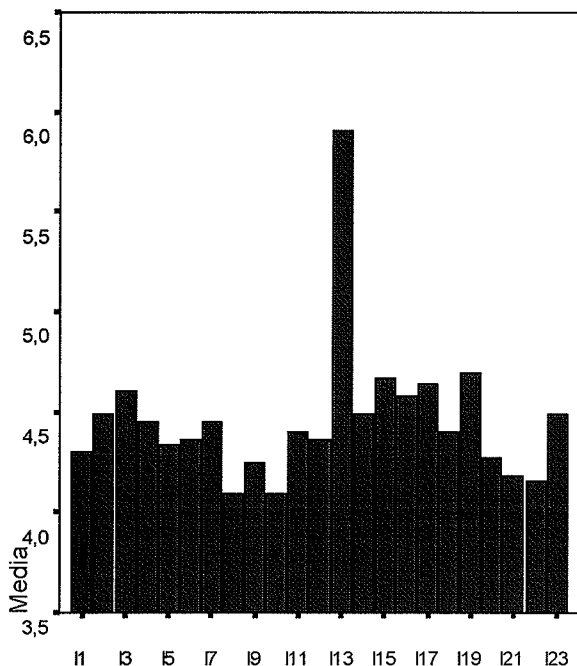


Figura 2. Diagrama de barras para las alumnas del Grado de Trabajo Social

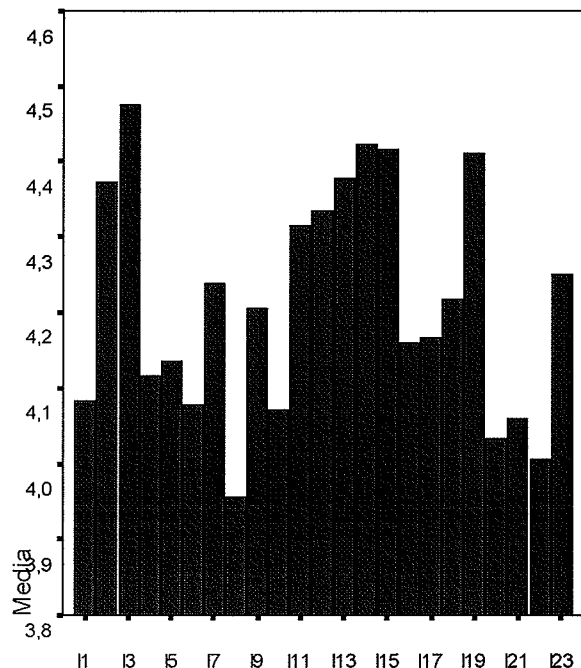


Tabla 1. Prueba t-student para los estudiantes del Grado de Trabajo Social

	SEXO	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
El profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente del programa o de la asignatura (objetivos, actividades)	HOMBRE	4.2941	.87141	.14945
	MUJER	4.0357	1.16276	.08971
Imparte las clases en el horario fijado	HOMBRE	4.5000	.74874	.12841
	MUJER	4.3274	.91230	.07039
Asiste regularmente a clase	HOMBRE	4.6176	.69695	.11953
	MUJER	4.4702	.81839	.06314
Cumple adecuadamente con su labor de tutoría (virtual o presencial)	HOMBRE	4.4545	1.14812	.19986
	MUJER	4.0482	1.25436	.09736
Se ajusta a la planificación de la asignatura	HOMBRE	4.3529	.81212	.13928
	MUJER	4.0714	1.04722	.08079
Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas	HOMBRE	4.3824	.77907	.13361
	MUJER	4.0179	1.11319	.08588
Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura	HOMBRE	4.4412	.70458	.12083
	MUJER	4.2216	.97190	.07521
La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas son útiles para el aprendizaje de la asignatura	HOMBRE	4.0882	1.08342	.18580
	MUJER	3.9042	1.14720	.08877
El profesor organiza bien las actividades que realiza en clase	HOMBRE	4.2353	.88963	.15257
	MUJER	4.1437	1.04291	.08070
El profesor utiliza los recursos didácticos (pizarra, transparencias, etc.) que facilitan el aprendizaje	HOMBRE	4.1176	1.27362	.21842
	MUJER	4.0060	1.39930	.10796
Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	HOMBRE	4.4118	.60891	.10443
	MUJER	4.2798	.99053	.07642
Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	HOMBRE	4.3824	.81704	.14012
	MUJER	4.3155	.84867	.06548
Expone ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	HOMBRE	5.8824	8.53785	1.46423
	MUJER	4.3690	.81571	.06293
Explica los contenidos con seguridad	HOMBRE	4.5000	.61546	.10555
	MUJER	4.3988	.78259	.06038
Resuelve las dudas que se plantean	HOMBRE	4.6765	.53488	.09173
	MUJER	4.3976	.85195	.06612
Fomenta un clima de trabajo y participación	HOMBRE	4.5882	.65679	.11264
	MUJER	4.1566	.97833	.07593
Propicia la comunicación fluida y espontánea	HOMBRE	4.6471	.54397	.09329
	MUJER	4.1377	1.01148	.07827
Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura	HOMBRE	4.4118	.70141	.12029
	MUJER	4.1916	.99960	.07735
Es respetuoso en el trato con los alumnos	HOMBRE	4.7059	.62906	.10788
	MUJER	4.3988	.94862	.07319

	SEXO	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Tengo claro que se me a exigir para superar esta asignatura	HOMBRE	4.2941	.83591	.14336
	MUJER	3.9643	1.08276	.08354
Los criterios y los sistemas de evaluación me parecen adecuados	HOMBRE	4.2059	.84493	.14490
	MUJER	3.9820	1.12728	.08723
Las actividades desarrolladas han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura	HOMBRE	4.1765	.67288	.11540
	MUJER	3.9405	1.09819	.08473
Estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	HOMBRE	4.5000	.70711	.12127
	MUJER	4.2262	1.00121	.07725

cias no resultan estadísticamente significativas. Por consiguiente, hombres y mujeres perciben aspectos distintos, no siendo estadísticamente significativas dichas percepciones.

CONCLUSIONES

A grandes rasgos, podríamos decir que los datos del trabajo expuesto revelan, en primer lugar, que existen percepciones diferentes entre los estudiantes de Trabajo Social. En segundo lugar, los hallazgos obtenidos demuestran cuáles son los aspectos de las materias que los estudiantes consideran prioritarios en el grado de Trabajo Social. En tercer lugar, y no por ello menos relevante, convendría destacar que a pesar de existir percepciones distintas, éstas no resultan estadísticamente significativas.

En concreto, nuestros datos denotan que las chicas parecen reflejar un mayor interés por las materias, el contenido y el sistema de evaluación de las mismas. Por su parte, los chicos centran más su atención en la organización de las asignaturas, en concreto, en la aplicabilidad de los contenidos. Es interesante admitir que tal vez estas diferencias estén preestablecidas a través de los procesos de socialización inherentes al individuo. De forma que el interés por los temas a impartir en las asignaturas y el sistema de evaluación puede ser interpretado como una forma de responsabilidad y compromiso con el desempeño de las estudiantes. A su vez, el interés de los estudiantes por la organización del curso puede ser relevante a la hora de estructurar el tiempo designado a cada materia, en el caso de los chicos (nótese que el ítem correspondiente al horario, también, desprende una puntuación media muy elevada). Así, las chicas parece que le otorgan un gran valor a *qué* es la asignatura y *cómo* pueden superarla. Por su parte, los chicos manifiestan ese

interés a través del *cuándo*, aunque, posteriormente, puedan obtener buenos resultados académicos en las asignaturas.

Con estos datos se viene a confirmar el planteamiento propuesto por Salvador, Macías, Nieto y Fernández (2011), según los cuales la labor del profesor en el Grado de Trabajo Social, no debe circunscribirse a impartir conocimientos, sino que el docente debe esforzarse por captar el interés del alumno. Así, en cierto sentido, parece que la actitud del profesor se convierte en la clave para el éxito académico. A este respecto, tendría sentido señalar que estos hallazgos discrepan con los obtenidos por Rico, Fernández, Álvarez y Martínez (2007), quienes defienden que el grado de satisfacción de los estudiantes no está determinado por la actitud del profesor, sino por los recursos disponibles. Desde nuestra perspectiva, todo parece apuntar a que la actitud del profesor es básica, ya que éste tendría que tener presente las percepciones del alumnado, concediéndole suma relevancia a las diferencias de género.

Por otro lado, quisiéramos destacar que, a pesar de existir estas diferencias, encontramos ciertas similitudes entre el alumnado. Aún más, este hecho viene a respaldarse con pruebas empíricas, dado que en el análisis t-student no hallamos diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Siendo un poco más precisos, y ajustándonos a los datos, descubrimos que tanto chicos como chicas se interesan por el cumplimiento de las materias, o sea, "seguir la guía docente" y "ajustarse al horario", siendo las mujeres quienes muestran, además, otros intereses descritos. Estos datos podrían indicar que si bien las diferencias entre hombres y mujeres existen, también continúan aminorándose en el ámbito educativo. En cierto modo, venimos a señalar que, probablemente, dadas las circunstancias socio-culturales, cada vez existen menos diferencias entre hombres y mujeres, y que esas diferencias,

con el tiempo, deberán ser analizadas en relación a las particularidades del individuo, y no a la predeterminación sexista.

De igual forma, parece que los intereses de las chicas suelen ser mayores que los mostrados por los chicos (véase puntuaciones medias correspondientes a la gráfica 2), luego podríamos sospechar que aún se siguen reflejando, de manera latente, estereotipos de género que llevan a que sean las chicas quienes asuman mayores responsabilidades. Aún así, podríamos decir que existe un "giro social", sobre todo si partimos de la base de que estas exigencias son auto-impuestas, o sea, que el sistema no fuerza su desarrollo. Contrariamente, el sistema educativo, no sólo busca la adecuación de la mujer al mercado laboral (en relación a los salarios, a las expectativas de promoción, etc.), sino que favorece la igualdad de género.

A nuestro entender, siguiendo los planteamientos establecidos por Henrietta (1988), estos datos vienen a ser la consecuencia del proceso que han seguido las mujeres para conquistar los espacios académicos en las universidades, lo cual ha permitido conocer las dificultades existentes, en primer lugar, para entrar en el sistema y, en segundo lugar, para promover transformaciones en las estructuras del mundo universitario (Palomar, 2005).

En este sentido, tanto desde los planes educativos de Bolonia, como desde el seno de la Universidad de Almería, se busca la reducción del efecto de "techo de cristal" en el ámbito laboral (Almarcha Barbado y López Cernadas, 2007; Almarcha Barbado y López Cernadas, 2008; Callejo Gallego, Casado Aparicio, y Gómez Esteban, 2004; Díez Gutiérrez y Terrón Bañuelos, 2009), teniendo en cuenta que en la actualidad las mujeres son más meritorias para el desempeño de puestos directivos, lo cual en ningún caso se corresponde con las cifras reales de sus posiciones en el sistema de jerarquía socio-laboral. En resumidas cuentas, los individuos tienen capacidades diferentes, no siendo superior ninguna de ellas, todas igual de relevantes para la sociedad y, especialmente, para el mercado laboral. Por ende, no se trata de excluir a las personas atendiendo a las diferencias de género, sino que, contrariamente, tendría sentido buscar la integración apelando al potencial de cada persona.

Según entendemos, la principal aportación de dicho estudio podría residir en el hecho de ofrecer directrices concretas en las materias universitarias con la finalidad de conseguir resultados académicos satisfactorios, orientando las mejoras pertinentes al alumnado. Del mismo modo, estos hallazgos refle-

jan que aún queda un *gap* en el camino para conseguir percepciones idénticas en nuestros jóvenes universitarios. Lo que, en cierto sentido, podrían indicar estos resultados es que aún tenemos que trabajar cuidadosamente evaluando y valorando la perspectiva de género en la Enseñanza Superior para garantizar la equidad (Palomar, 2005).

En relación con las limitaciones del presente trabajo, convendría señalar, en primer lugar, que se trata de un análisis transversal. En este sentido, presenta las limitaciones propias de dicho análisis, o sea, se encuentra condicionado a las características del momento de aplicación. En segundo lugar, convendría apuntar que se trata de estudiantes correspondiente a un título (Grado en Trabajo Social), donde las exigencias docentes presentan unas características distintivas. Con esto venimos a decir que resultarían necesarios más trabajos, implantados en otros grados, para continuar analizando si se dan diferencias de género en la percepción de las materias y en qué medida los aspectos destacados en el presente estudio siguen obteniendo la importancia que parecen reflejar. También es conveniente manifestar cómo el análisis de género implica un estudio pormenorizado de las variables socio-demográficas y de ciertos aspectos subjetivos del alumnado, para establecer un panorama completo en este tipo de interpretación.

Por consiguiente, y muy relacionado con la perspectiva futura, entendemos que son necesarios más trabajos con el fin de contrastar estos hallazgos. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos nos conducen a otorgarle suma relevancia al papel de las expectativas positivas de los estudiantes (Cabrera y Galán, 2002). Se trata, en definitiva, de conocer los elementos que se consideran esenciales en cuestiones académicas de género con la finalidad de atender las necesidades reales de los estudiantes universitarios, asegurando, en última instancia, el éxito académico de los mismos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido patrocinado por la Fundación Almería Social y Laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almarcha Barbado, A., y López Cernadas, M. J. (2007). El techo de cristal de la carrera universitaria. *La sociología y los nuevos retos = A sociología e os novos retos: IV congreso astur-galaico*

- de sociología, A coruña, 23-24 de marzo de 2007 (1st Ed.), A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Almarcha Barbado, A. y López Cernadas, M. J. (2008). El techo de cristal de la carrera universitaria. ¿Tituladas o doctoras? *Sociología y realidad social: Libro homenaje a miguel beltrán villalva* (1st ed., pp. 1127-1138) Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Burgner, D. y Hewstone, M. (1993). Young children's casual attributions for success and failure. *British Journal of Development Psychology*, 11, 125-129. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1993.tb00592.x>
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento laboral. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Callejo Gallego, J., Casado Aparicio, E. y Gómez Esteban, C. (2004). *El techo de cristal en el sistema educativo español* (1st ed.) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de Género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Díez Gutiérrez, E. J. y Terrón Bañuelos, E. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 64, 27-40.
- Gómez, R. (2006). *La igualdad de género como factor de calidad: Manual de gestión*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Gofi, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE. Universidad de Barcelona.
- Georgious, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190402>
- Henrietta L. (1988). *Feminism and Anthropology*. Oxford: Polity Press.
- National Science Education Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington: National Academy Press.
- Palomar, C. (2005). La política de género en la Educación Superior. *La ventana*, número 2.
- Rico, J., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, C. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Evaluación Educativa*, 13, 203-214.
- Rossilli, M. (2001). *Políticas de género en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, D.L. 353.
- Salvador, C., Macías, J., Nieto, F. y Fernández, M. (2011). Criterios de satisfacción de la labor docente en el grado de trabajo social. *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de capítulos*. <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/LibrocapitulosVIIIfecies.pdf>
- Valmaña, A., Pacheco, M.P., Domínguez, P. y Valmaña, S. (2011). Las asignaturas de género y el estudio integrador de la mujer. *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Capítulos*. ISBN-978-84-694-3489-5. <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/LibrocapitulosVIIIfecies.pdf>