

El Congreso Internacional EduEmer 2025 se ha consolidado como un espacio internacional de reflexión crítica, intercambio de buenas prácticas y colaboración académica, orientado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Las aportaciones científicas evidencian una transformación profunda de los procesos educativos, impulsada por la incorporación de tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos innovadores. En este contexto, la educación se reafirma como un eje estratégico para el desarrollo humano integral, la cohesión social y la sostenibilidad global.

Educación, tecnología emergente y conciencia global:

Caminos hacia una ciudadanía digital crítica y responsable.

Dykinson, S.L.

Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes,
Gamificación e Inteligencia Artificial (EduEmer)

Editores

Prof. Eloy López Meneses

Prof. César Bernal Bravo

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by los autores Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015
Madrid Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase Consejo Editorial: www.dykinson.com/quienes_somos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

La formación en Perspectiva y Relaciones de Género en las titulaciones de grado en Trabajo Social y Educación Social: elementos que favorecen la transferencia del aprendizaje

Sara Gómez-Cuevas

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle – UAM

Andrea Rodríguez Fernández-Cuevas

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle – UAM

Alejandro Martínez-González

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle – UAM

Ana Álvarez-Fernández

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle – UAM

Ana Toledo del Cerro

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle – UAM

1. Introducción

La violencia de género es un problema grave de salud pública a nivel mundial, y contribuir a su erradicación es esencial para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. En este contexto, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas subraya la igualdad de género como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible más relevantes (ODS 5), señalando que para avanzar hacia la igualdad de género y erradicar la violencia de género, es imprescindible no solo implementar políticas públicas y servicios de apoyo, sino también integrar programas formativos sobre género en diversos contextos educativos que ayuden a prevenir o actuar ante la violencia. En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la



Violencia de Género, en su artículo 7 establece que las universidades deben integrar y promover la enseñanza y la formación relacionadas con la igualdad de género y la no discriminación en todas sus áreas académicas.

En este sentido, Bartual Figueras et al. (2022), en su estudio sobre las percepciones de género y los factores de influencia en el alumnado universitario evidencian que la formación en perspectiva de género tiene un impacto positivo en quienes la reciben sobre el cuestionamiento de los roles y las estructuras sociales. También constatan que no solo favorece una mayor comprensión y sensibilidad hacia la violencia de género, sino que repercute de manera relevante en sus vidas personales y profesionales, promoviendo actitudes más igualitarias y reflexivas. Villalonga-Aragón et al. (2023) han constatado también al respecto que dicha formación contribuye al aumento de la conducta prosocial y al reconocimiento de las diversas formas de violencia. Por otro lado, la formación en trabajo social y educación social prepara a profesionales para trabajar en el ámbito social, donde, según García Roca (2000), resulta fundamental la habilidad de generar vínculos significativos, comprender los contextos de vida y acompañar a las personas en la toma de decisiones sobre sus propias vidas. Incorporar en estas profesionales la perspectiva de género es clave en el abordaje de las desigualdades, ya que proporciona las herramientas necesarias para prevenir la violencia y promover la igualdad de género en cualquier ámbito de intervención. De este modo, la formación en perspectiva de género no solo enriquece su práctica profesional, sino que también tiene un impacto directo en la mejora de la calidad de vida de las personas con las que intervienen, fortaleciendo su capacidad para actuar de manera más justa y efectiva en contextos sociales diversos. En este aspecto, los datos obtenidos en la investigación realizada por Bas-Peña et al. (2015) a alumnado del grado en Educación Social, subrayan la importancia de esta formación ya que un 86,4% de las personas encuestadas eran mujeres, y un porcentaje significativo, más de la mitad del alumnado, señaló no haber recibido formación en educación para la igualdad ni en violencia en ninguna de sus manifestaciones. Este vacío formativo resalta la necesidad urgente de incorporar la perspectiva de género en los programas educativos para preparar a los y las futuras profesionales que trabajarán en contextos donde las desigualdades de género están presentes de manera estructural.

Ante esta realidad, el presente trabajo busca identificar los elementos que favorecen de manera particular la transferencia de las formaciones en torno al género a la vida personal y profesional del alumnado universitario. Para ello, se ha realizado un estudio con alumnado de la asignatura “Perspectiva y Relaciones de Género” impartida en los Grados de Educación Social y Trabajo Social del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Madrid) para conocer las atribuciones que realizan cuando son interrogados sobre dicha cuestión.

1.1 Estado de la cuestión

Cuando aludimos a la transferencia del aprendizaje, nos referimos al proceso mediante el cual “lo que se aprende en una situación facilita (o inhibe) el aprendizaje o desempeño en otras situaciones” (Wenzelburger, 2013, p. 1). El eje central de este estudio radica, por tanto, en explorar qué favorece que los conocimientos abordados en

la formación se incorporan en la vida cotidiana, partiendo de la base de que la transferencia del aprendizaje va más allá de los datos recogidos en las evaluaciones realizadas al final de una formación, pues se trata de un proceso dinámico influido por factores antes, durante y después de cualquier programa formativo (Testers et al., 2020). El alumnado, por tanto, acumula un conjunto de ideas a lo largo de su experiencia formativa, las cuales emergen y se conectan con otras similares cuando son requeridas, permitiendo aplicar los contenidos curriculares en contextos futuros.

El interés, las experiencias previas y la disposición para reflexionar y aplicar lo aprendido son aspectos que, eso sí, se ponen también en juego en dicha transferencia (Chiaburu y Marinova, 2005; Tziner et al., 2007). En este sentido, entendemos que la **motivación del alumnado** hacia la asignatura es un factor importante, a sabiendas que se trata de un elemento dinámico que varía a lo largo del proceso formativo, influido por factores como la relevancia del contenido, la metodología empleada y el rol del profesorado. Por ello, partimos de la consideración de que estos son factores particularmente implicados en el fenómeno de la transferencia del conocimiento.

Con relación al **contenido** de la formación, el Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias en España, lo describe como los conocimientos, competencias y habilidades que los y las estudiantes deben adquirir a lo largo de unos estudios dados. Se entiende, además, que éste tiene que reunir calidad teórica y científica y estar conectado con contextos reales o experiencias que hayan vivido los y las estudiantes para facilitar su comprensión (Andoh et al., 2023).

Para que dicho contenido logre adquirir, la **metodología docente** escogida por el profesorado es una pieza imprescindible, pues afecta directamente a la motivación, el rendimiento y la adquisición de conocimientos, siendo clave para ello que contemple la promoción la participación, la interacción y la conexión del contenido abordado con las vivencias personales (Alexander, 2018; La Paglia et al., 2020; Rojas-Drummond, 2024).

El **profesorado** juega así un papel clave al guiar, inspirar y conectar los contenidos con la experiencia práctica para dar significado al proceso formativo. En el estudio realizado por Jager y Bitzer (2013) se aprecia que el profesorado mejor evaluado es aquel que adopta un enfoque más participativo, actuando como un facilitador que valore las aportaciones del alumnado, en lugar de ejercer un rol autoritario. Asimismo, es importante que tenga la capacidad de crear un espacio de seguridad donde las experiencias puedan ser compartidas sin juicio y reflexionadas colectivamente (Martínez-González, 2021).

En definitiva, la transferencia del aprendizaje en el ámbito universitario depende particularmente de la mayor o menor consideración de un enfoque integral de la formación que combine contenido riguroso, metodologías activas y participativas y un rol docente comprometido con la construcción de un espacio seguro y reflexivo. A través de esta combinación de factores los estudios realizados vienen a constatar que parece posible garantizar que el alumnado no solo adquiera conocimientos previstos, sino que



también los integre en su vida personal y profesional. En este estudio se busca identificar, particularmente, los aspectos que, según el alumnado que cursó la asignatura de “Perspectiva y relaciones de Género”, más favorecieron la transferencia de los aprendizajes adquiridos, con el fin de poder dimensionar la relevancia de un diseño formativo orientado a la acción y a la construcción de una ciudadanía más igualitaria, crítica y consciente, como el que se lleva a cabo en la misma.

2. Método

El diseño de esta investigación sigue un enfoque cualitativo (Faenite, 2023) con el que se pretende explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados atribuidos por el alumnado universitario a su formación en perspectiva de género. Según se destaca en la literatura científica (Bonell et al., 2022; Busetto et al., 2020; Lim, 2024; entre otros), los estudios cualitativos son especialmente útiles para analizar fenómenos complejos y contextualizados, como el impacto de las estrategias educativas en la transferencia del aprendizaje (Hamilton y Finley, 2019).

Para la recolección de datos, en este trabajo se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave, en concreto a un total de 13 estudiantes egresados, 8 mujeres y 5 hombres, que cursaron la asignatura optativa Perspectiva y Relaciones de Género en el Centro Universitario La Salle (Madrid), ofrecida en los títulos de Grado en Trabajo Social desde 2011-2012 y de Educación Social desde 2019-2020 hasta la actualidad, seleccionados bajo la premisa de que estuviesen representados los géneros masculino y femenino (no tenemos conocimiento explícito de otros géneros) y que hubiera alumnado de ambas titulaciones.

El proceso de análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se llevó a cabo mediante un enfoque inductivo, que facilita la identificación de categorías y temas emergentes que surgen directamente de las narrativas de las personas colaboradoras en el estudio, garantizando que las conclusiones estén firmemente arraigadas en sus experiencias. En ese sentido, la relación de categorías establecida para el análisis de datos se extrajo del cruce de las principales características de la metodología desarrollada en la asignatura, fundamentada en el aprendizaje dialógico a través de la realización de tertulias (Bonell, et al., 2018), con las dimensiones identificadas en la revisión de la literatura. De este modo, las categorías previas resultantes fueron las siguientes:

- Motivación: El interés y motivación por cursar la asignatura.
- Contenido: La relevancia, organización y estructura del contenido.
- Metodología: La metodología de tertulia dialógica.
- Profesorado: El posicionamiento, cercanía y consenso que fomenta el profesorado.

Y, finalmente, el Grupo de iguales: El acompañamiento del grupo de compañeras y compañeros; que se sumó como una categoría emergente extraída de los testimonios recogidos.

En términos éticos, el estudio se desarrolló considerando estándares éticos para la investigación como la información previa sobre los objetivos del estudio, el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato, el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificación y la responsabilidad en la difusión de resultados. Por estas razones, los nombres utilizados en el presente trabajo son seudónimos. Además, se garantizó a los y las colaboradoras en la investigación que la información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

3. Resultados y discusión

A continuación, damos cuenta sintéticamente de los datos obtenidos, destacando algunos testimonios textuales que ilustran clara y específicamente atribuciones a la transferencia del aprendizaje de la formación analizada por las categorías de análisis establecidas:

3.1 El interés y motivación por cursar la asignatura

La motivación y el interés genuino por asistir a la asignatura de Perspectiva y relaciones de Género efectivamente se ha señalado por parte de las personas participantes como un aspecto que contribuye a la transferencia del aprendizaje. Coinciden en considerar que cuando se da, como ha sido su caso al tratarse de una asignatura de carácter optativo y no obligatorio en el plan de estudios, hay una mayor predisposición a la formación y a vivir la experiencia que entraña. Como indica Leire: “ese espacio seguro igual no lo sería si fuese obligatorio”. Helena, por su parte, destaca cómo la libre elección de la misma aumentó su entusiasmo por la asignatura:

La experiencia de cursar la asignatura fue muy bonita, una de las que más me impactó. Es verdad que yo la había escogido e iba a clase con las ganas de, venga, a ver qué pasa aquí ¿no? (...) Veía que la gente lo disfrutaba un montón.

Además, la elección de la asignatura está condicionada por el momento personal en el que se cursa, fundamentalmente en lo relacionado con haber padecido o estar viviendo situaciones de violencia relacionadas con el género, lo que despierta el interés por cursar. Lucía alude a ello en estos términos:

Esta asignatura me ha ayudado mucho a sanarme, sin embargo, a mi compañera, le costó más terminarla porque igual no estaba preparada. Creo que cada proceso personal es diferente, te va a llevar a ver la asignatura de una manera u otra. Para mí fue algo súper bonito y satisfactorio, pero también puede constituir algo muy traumático, como puede ser abrir heridas o traumas que no conocías.

Olga hizo también referencia a este aspecto destacando como su proceso vital influyó en su motivación para asistir a la asignatura y en la forma en que esta experiencia formativa contribuyó a su propio bienestar emocional y desarrollo personal:

Yo estaba pasando por un proceso personal que me guiaba totalmente a querer ir a esas clases porque para mí era algo terapéutico, era aprender para poder

aplicarlo en mi vida diaria. Pero también en general creo que nos pasó a casi todas las chavalas y chavales que estábamos ahí.

Estas aportaciones, no solo coinciden con las investigaciones previas sobre la importancia de la motivación para la transferencia del conocimiento (Chiaburu y Marinova, 2005; Tziner et al., 2007), sino que dan cuenta de detalles de interés sobre la consideración de las experiencias previas, como haber sufrido discriminación o violencia, así como el efecto reparador que ha podido tener en ellas el crear y participar en un espacio seguro y acogedor donde reflexionar sobre estas vivencias.

3.2 La relevancia, organización y estructura del contenido

El alumnado valora especialmente la diversidad e interseccionalidad de los contenidos y su conexión directa con la práctica profesional. Los destaca como aspectos vinculados particularmente a su calidad y transferibilidad. Por ejemplo, algunos explican cómo, de hecho, empezaron a aplicarlos desde que realizaron las prácticas curriculares. De este modo lo expresa Iris:

Hay un montón de cosas, (...) casos prácticos aplicados a la intervención socioeducativa (...). O sea, el aplicar el contenido a la educación social creo que es lo que hizo que fuese tan potente y creo que eso fue lo que a nosotros nos motivaba tanto, (...) el asimilar los conceptos para luego aplicarlos.

Asimismo, diversas personas entrevistadas coincidieron en relacionar también la transferibilidad con la organización gradual de los contenidos, ya que eso favorecía una mejor comprensión de estos. Así lo explica Guillermo:

Destacó el empezar con un conocimiento muy sencillo e ir subiendo para no sentirme agobiado o desubicado en la asignatura, porque si hubiese empezado con el nivel medio que tiene la clase, yo me quedo fuerísima, porque es algo que nunca he trabajado.

Con respecto a esta variable, investigaciones previas ya constataron la necesidad de que los contenidos sean rigurosos para promover habilidades y competencias clave como el pensamiento crítico o la identificación de acciones discriminatorias o de violencia, entre otras (Andoh et al., 2023; Miralles-Cardona et al. 2020). A este aspecto los resultados del estudio suman la relevancia de estructurar el contenido de manera progresiva, no solo para facilitar la comprensión, sino también para acoger la diversidad de trayectorias y experiencias previas del alumnado.

3.3 La metodología de la tertulia dialógica

Todas las personas entrevistadas coincidieron en que el contenido alcanzó mayor relevancia y capacidad de transferibilidad gracias a una metodología participativa basada en la interacción y el diálogo igualitario como son las tertulias dialógicas. De este modo se refiere a ello Lorena: “Yo lo atribuiría a la dinámica de clase, porque a través de la tertulia dialógica se abre un espacio que es precisamente lo que tiene que ser para poder abrir esta puerta de repensar sobre el género”.



Los resultados obtenidos en las entrevistas señalan también cómo esta metodología participativa permitía una mayor interiorización y conexión con las experiencias vividas, dado que las posibilidades de reflexión en torno a las mismas eran mayores.

La prevalencia del diálogo igualitario permitió reconocer en su particularidad y relevancia los argumentos aportados por el alumnado. Algunos de los testimonios recogidos remarcan especialmente cómo se pudo aprender más y hubo más transferencia gracias a las posibilidades de participación que se daban. Beatriz lo relata así: “Creo que con otra metodología no habría impactado tanto la asignatura, no nos habría aportado lo que nos aportó. Fue un espacio de diálogo y de aprendizaje mutuo donde nos sentimos muy empoderados para poder hablar”.

En línea con la literatura científica (Alexander, 2018; La Plagia et al., 2020; Rojas-Drummond, 2024) los resultados destacan que las metodologías participativas son clave para potenciar el aprendizaje en el aula y su transferencia. Las investigaciones previas han señalado que el aprendizaje aumenta cuando se fomenta la interacción entre el alumnado y se valoran sus aportaciones, haciendo lo participe y responsable de su formación. Los testimonios recogidos coinciden en destacar la importancia de la creación de espacios de reflexión colectiva a la hora de favorecer cambios personales relacionados con el género que sean producto de la interacción y el intercambio de opiniones.

3.4 El posicionamiento, cercanía y consenso que fomenta el profesorado

La posibilidad de que se lleguen a acuerdos entre el alumnado y el profesorado viene intrínsecamente de la mano del rol que tome este último. Varias entrevistadas le dieron gran importancia a la forma en que los y las docentes se relacionaban y comunicaban con el alumnado. Según su consideración la apertura del profesorado ofrecía más opciones de establecer consensos en torno a las temáticas abordadas y las opiniones compartidas, así como mayor sensación de acompañamiento durante su proceso formativo. Como relata Gloria, el aprendizaje y su transferibilidad se debe en gran medida “al tipo de formación que tiene la profesora, su forma de llevar la clase, a cómo todo se hizo de forma consensuada, al tipo de lecturas seleccionadas y a su acompañamiento en las lecturas”. Otro condicionante que se señala para el propósito de esta indagación es que el profesorado de la asignatura de Género tenga cierto entusiasmo por la materia y actúe en coherencia con los principios igualitarios del feminismo. Así se refería a este último aspecto, por ejemplo, José: “Que sea feminista tu profesora te da también como un referente en lo que es el feminismo”.

Las investigaciones previas y los resultados convergen en que el profesorado desempeña un papel fundamental en la transferencia de las asignaturas que abordan temáticas sensibles como puede ser la perspectiva de género (Jager y Bitzer, 2013; Martínez-González, 2021). Las cualidades del profesorado que se destacan en los resultados, como la capacidad de llevar a cabo un acompañamiento sensible y reflexivo, donde se equilibra el rigor académico con el acogimiento, parecen haber influido de manera determinante en la promoción de un aprendizaje transformador y transferible gracias, particularmente a su capacidad para conectar los contenidos con la práctica profesional y la experiencia personal del estudiantado.



3.5 El acompañamiento del grupo de compañeras y compañeros

Un último aspecto, que coinciden en señalar todos y todas las entrevistadas como fundamental, es la constitución del aula como un espacio grupal seguro donde todas las voces y sensibilidades tuvieran cabida y fueran respetadas. Los y las participantes en el estudio describen cómo escucharse fue algo que les hizo aprender más, entre otras cosas por las posibilidades de identificación que favorecía el propio intercambio. Guillermo subraya:

Destacaría al grupo, porque es lo que al final me ha hecho abrirme y comprender. Los textos me los he leído, pero no los he trabajado tanto. Escuchar a los compañeros y verme reflejado en ellos. Y también, poder hablar y que te cuenten. (...) Necesitas que haya un grupo de iguales que te acompañe y te ayude. Si no, yo no tendría ese diálogo con la profesora en ningún momento.

Gloria incide específicamente en la importancia para que se llegue a dar la transferencia del aprendizaje de que llegue a converger la capacidad de acogimiento tanto del grupo de iguales como del profesorado. Así lo explica: “La docencia y el tipo de grupo son clave para el impacto. Si te cojeas uno, ya el impacto es diferente. Y si te cojean los dos, es absurdo cursar género”.

Aunque a priori no se ha identificado literatura previa que explore específicamente el papel del grupo en la transferencia de aprendizajes, y más particularmente en asignaturas referidas a la perspectiva de género, los resultados de este estudio subrayan también su relevancia. La seguridad y el apoyo mutuo dentro del grupo favorecen la identificación, el aprendizaje compartido y la apertura personal. Tal y como indican los testimonios, el grupo no solo complementa el rol del profesorado, sino que actúa como catalizador para la reflexión conjunta y la interiorización de los contenidos. Este hallazgo aporta una dimensión novedosa al análisis de la transferencia del aprendizaje, al resaltar que la interacción entre iguales puede adquirir una dimensión tan relevante para el aprendizaje y la transferencia como lo son los contenidos, la metodología o el acompañamiento docente.

4. Conclusiones

El análisis realizado nos ha permitido identificar la relevancia de cinco aspectos clave para el aprendizaje y la transferencia de la asignatura *Perspectiva y Relaciones de Género*: la motivación, el contenido, la metodología, el profesorado y el grupo de iguales que coincide en el aula.

La motivación es determinante en la predisposición con la que el alumnado llega al aula. Este factor está influido por el interés personal, el contexto y el proceso personal que el alumnado pueda estar atravesando. En temáticas sensibles por su relación con la intimidad, como es el género, no siempre se está en condiciones de reflexionar sobre ciertos aspectos, lo que puede facilitar o inhibir la transferencia del aprendizaje. Asimismo, la constancia de esta motivación va a estar intrínsecamente ligada al resto de aspectos señalados.



En cuanto al contenido, la transferencia está ligada a su relevancia, profundización, aplicabilidad y conexión con la práctica profesional. También al modo de organizar su abordaje de manera gradual, aumentando su complejidad de forma progresiva para favorecer que el alumnado integre los conocimientos de forma efectiva y significativa.

La metodología emerge como uno de los factores más influyentes. Una metodología participativa, que fomente el análisis colectivo del contenido y un ambiente seguro, facilita la implicación activa del alumnado en su proceso y potencia las posibilidades de transferencia de los aprendizajes adquiridos.

El perfil del profesorado que imparte la asignatura es otro elemento clave, adquiriendo una especial relevancia su capacidad para poner en práctica una metodología participativa y que promueva tanto el consenso como el clima de seguridad en el aula.

Por último, un elemento emergente es el grupo de iguales con el que se comparte la asignatura, que desempeña un rol significativo en el proceso de aprendizaje, particularmente trascendente cuando las metodologías empleadas son dialógicas y participativas. La interacción entre iguales complementa la labor del profesorado ya que, en ocasiones, los aprendizajes llegan con mayor claridad a través de las aportaciones y reflexiones de otros y otras estudiantes.

Asimismo, se debe considerar que en este estudio los cinco factores descritos han sido identificados de forma coincidente y complementaria por los y las estudiantes participantes, lo que nos conduce a deducir que, si bien uno a uno quedan señalados como particularmente relacionados con la adquisición y transferencia de los aprendizajes, su mayor potencial parece desarrollarse cuando se logra su convergencia, como se entiende que se ha producido en el caso de la asignatura de género en la que se centra esta investigación.

No obstante, aunque los factores mencionados son fundamentales, es importante considerar algunas limitaciones que afectan a este estudio. Por un lado, la dificultad que entraña distinguir el origen de los aprendizajes, es decir, identificar cuáles son fruto del espacio educativo mismo y cuáles provienen de otras fuentes, como el entorno o los medios de comunicación y cómo este hecho atraviesa también la transferibilidad que se hace de los mismos. Por otro lado, la dimensión cualitativa de este trabajo, junto con el hecho de que la asignatura analizada es optativa en ambos grados, dificulta la posibilidad de extrapolar los resultados obtenidos.

En este sentido, consideramos que las futuras líneas de investigación deberían ampliar el foco para analizar también los factores externos que inciden en el aprendizaje y su transferencia. Asimismo, resultaría pertinente complementar el estudio con una indagación cuantitativa, así como explorar la posibilidad de aplicarlo en una asignatura sobre género de carácter obligatorio para entender mejor cómo se produce la transferencia del aprendizaje bajo otras condiciones académicas. Adicionalmente, y de cara a dar una mayor proyección a esta investigación, sería relevante incorporar una

perspectiva longitudinal sobre el proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal, con el fin de observar qué elementos pueden afectar a que la transferencia se mantenga activa y consciente a lo largo del tiempo.

Finalmente, entendemos, en cualquier caso, que la consideración de los resultados obtenidos en este estudio podría contribuir a la mejora de las formaciones en torno a la perspectiva de género en los grados de Trabajo Social y Educación Social para hacerlas más inclusivas, eficaces y eficientes. Estos hallazgos identifican claramente los elementos que favorecen su transferencia a la vida personal y profesional del alumnado universitario. La convergencia de los factores identificados sugiere también que un enfoque integral, en el que interactúen de forma complementaria los cinco elementos identificados es de particular relevancia, lo que nos conduce a incidir en la importancia de diseñar estrategias educativas que contemplen no solo el contenido, sino también las dinámicas de interacción en el aula y el papel activo del profesorado y el estudiantado en la construcción del conocimiento.

En definitiva, podemos concluir afirmando que este estudio no solo ofrece una comprensión teórica sobre la transferencia de aprendizajes en la perspectiva de género, sino que también puede resultar de particular interés para quienes estén en proceso de diseño, aplicación o revisión de formaciones centradas en esta temática, aunque también en otras, de cara a potenciar y mejorar su incidencia y transferibilidad.

Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33, 561 - 598.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.
- Andoh, R. P. K., Annan-Prah, E. C., Boampong, G. N., Jehu-Appiah, J., Korsah, A. M., y Owusu, E. A. (2024). Examination of the influence of transfer opportunity, assimilation of training content and motivation to transfer in the training transfer process. *European Journal of Training and Development*, 48(3/4), 281-297.
<https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2022-0100>
- Bartual Figueras, M. T., Turmo Garuz, J., Sierra Martínez, F. J., y Carbonell i Esteller, M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336.
- Bas-Peña, E., de Guzmán, V. P., y López, A. M. (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(3), 51-66.
- Bonell, C., Warren, E., y Melendez-Torres, G. (2022). Reflexiones metodológicas sobre el uso de la investigación cualitativa para explorar los mecanismos causales de intervenciones sanitarias complejas. *Evaluation*, 28, 166 - 181.
<https://doi.org/10.1177/13563890221086309>



- Bonell García, L., Martínez-González, A., y Rodríguez -Fernández, A. (2018). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (19), 137–161. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi19.100>
- Busetto, L., Wick, W., y Gumbinger, C. (2020). Cómo utilizar y evaluar métodos de investigación cualitativos. *Neurological Research and Practice*, 2. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Chiaburu, DS y Marinova, SV (2005). ¿Qué predice la transferencia de habilidades? Un estudio exploratorio de la orientación hacia objetivos, la autoeficacia en el entrenamiento y los apoyos organizacionales. *Int. J. Train. Dev.* 9, 110–123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>
- de Jager, E., y Bitzer, E. (2013). A student feedback perspective on the teaching of “top” university lecturers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 53(4).
- Faneite, S. F. A. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95.
- García Roca, J. (2000). Trabajo social. En A. Cortina y J. Conill (Dir.), *Diez palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 313-357). Verbo Divino.
- Hamilton, A. B., y Finley, E. P. (2019). Qualitative methods in implementation research: An introduction. *Psychiatry Research*, 280, 112516. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112516>
- La Paglia, H., Nash, M., y Grant, R. (2021). Studying gender in the neoliberal, postfeminist university: Australian university students’ perspectives. *Journal of Sociology*, 57(2), 380-393. <https://doi.org/10.1177/1440783320911465>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 313, de 29 diciembre 2004.
- Lim, W. (2024). ¿Qué es la investigación cualitativa? Descripción general y pautas. *Revista de marketing de Australasia*. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Martínez-González, A. (2021). La infantilización masculina. Una variable para la acción socioeducativa con los hombres en la prevención de la violencia de género. *Revista de Educación Social*, 32, 457-475.
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M.-C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>

- Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/progress-report/>
- Rojas-Drummond, S., Trigo-Clapés, A., Rubio-Jimenez, A., Hernández, J., y Márquez, A. (2024). Transforming dialogic teaching-and-learning practices in education. *Theory Into Practice*, 63, 225 - 238. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307839>
- Testers, L., Gegenfurtner, A., y Brand-Gruwel, S. (2020). Taking affective learning in digital education one step further: Trainees' affective characteristics predicting multicontextual pre-training transfer intention. *Frontiers in psychology*, 11, 2189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02189>
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T., y Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 167-174. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00378.x>
- Villalonga-Aragón, M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., y Tantalean-Terrones, L. (2023). Una revisión de las intervenciones educativas para aumentar la prosocialidad frente a la violencia de género en estudiantes universitarios. *Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.3390/socsci12070406>
- Wenzelburger, E. (2013). La transferencia en el aprendizaje. *Revista de la Educación Superior*, 61, 1-10.