



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/2012

Fecha de aceptación 27/03/2013

## COLABORACIONES

### FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO SOBRE GÉNERO Y COEDUCACIÓN: IMPACTOS METACOGNITIVOS DE LA INCLUSIÓN CURRICULAR TRANSVERSAL SOBRE SEXISMO Y HOMOFOBIA

*Initial teacher training on gender and coeducation: Metacognitive impacts of the cross-curricular inclusion on sexism and homophobia*



*Rafael García Pérez, Arianna Sala, Esther Rodríguez  
Vidales y Assumpta Sabuco I Cantó  
Universidad de Sevilla*

*E-mail: [rafaelgarcia@us.es](mailto:rafaelgarcia@us.es), [asala@us.es](mailto:asala@us.es), [vidales@us.es](mailto:vidales@us.es),  
[assumpta@us.es](mailto:assumpta@us.es)*

#### Resumen:

*Investigamos una innovación educativa para incorporar transversalmente la perspectiva de género en la formación inicial de profesionales de la educación. Se experimenta en las asignaturas de Diagnóstico en Educación (1º Psicopedagogía) y Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (2º Pedagogía), con muy similares planteamientos, profesorado y materiales didácticos compartidos. La incorporación transversal de la perspectiva de género se facilita por la necesidad de contar con ejemplos y casos para el estudio de los contenidos metodológicos, vinculándolos a los trabajos prácticos de las asignaturas. Se aplica la lógica comparativo-causal en un estudio pre-experimental, ex post facto, aplicando pos-test con grupos naturales (experimentales y de control). La muestra incidental implica a 348 participantes, alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla. Se aplican test metacognitivos tipo CERT (conocimiento y seguridad) que permiten valorar el ajuste metacognitivo a través de variables como la propia seguridad, la coherencia y el realismo en el manejo de los conceptos. Los resultados demuestran el impacto metacognitivo causado en el pensamiento sobre género y coeducación que maneja el alumnado universitario participante en estas iniciativas, concluyendo con un llamamiento a la mejora de los títulos que aportan formación inicial para los futuros profesores y profesoras del sistema educativo.*

**Palabras clave:** género, sexismo, homofobia, formación del profesorado, metacognición.

**Abstract:**

*We research an educational innovation to mainstream gender across in the initial teacher training. It is experienced in the subjects of Assessment in Education (1° Psycho-pedagogy) and Techniques and Tools of Assessment (2° Pedagogy), both with very similar approaches and shared learning materials. The mainstreaming of the gender perspective is provided by the need for examples and cases of studies for methodological knowledge, linking them to the practical tasks of the subjects. Comparative logic is applied in a pre-experimental study, ex post facto, using posttest with natural-nonrandom groups (experimental and control groups). The study sample involves 348 participants, who are students (males and females) from the University of Seville. We apply metacognitive test (Type CERT -sense of security-), which allow to value the metacognitive adjustment through variables such as knowledge-security, consistency and realism in the handling of concepts. The results demonstrate the metacognitive impact caused on thinking about gender and coeducation of the university students involved in these initiatives. We conclude with a call for the improvement of the degrees that provide initial training for future teachers of the educational system.*

**Key words:** gender, sexism, homophobia, teacher training, metacognition.

## 1. Introducción

Este trabajo es una derivación directa del proyecto Teón XXI (P06-HUM-01408), en el que realizamos un diagnóstico de género en los centros educativos escolares de enseñanza primaria y secundaria de Andalucía. En el marco de éste, algunos trabajos previos (García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011; Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011; Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011) han puesto de manifiesto que, aunque se observan cambios positivos, persisten resistencias en las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación, como también bajo nivel de competencias prácticas y relacionales en esta materia.

Desde esta experiencia investigadora nos surgen dos inquietudes que abordamos en este estudio; de un lado, la preocupación por la formación inicial del profesorado en género; de otro, la focalización sobre aspectos cognitivos y metacognitivos más que sobre creencias y actitudes. La investigación científica de la última mitad del siglo XX y la primera década del XXI ha desmontado verdades y certezas consideradas, hasta ese momento, absolutas y universales respecto al sexo y la identidad sexual. En ese sentido, es fundamental retirar del ámbito de lo opinable los conocimientos relativos a los géneros y a las sexualidades, para ser traídos al campo “científico” (Keller, 1991). Con este trabajo queremos saber el nivel de conocimientos que tienen los futuros profesionales de la educación en esta materia y la conciencia que tienen de ello.

John Flavell (1976, 1987) propone el constructo “metacognition” en referencia a los procesos y productos del acto cognitivo. Ann Brown (1987) transmite también la idea de la importancia del plano metacognitivo, iniciando junto a Annemarie Palincsar (1989, 1993) el desarrollo de propuestas vinculadas a la preocupación por la autoconciencia del saber. Con esta base, podemos pensar hoy que la metacognición hace referencia a un conocimiento estratégico sobre los contextos culturales y sobre los modos de transformar la información y la experiencia en estos contextos en un conocimiento útil, productivo y valioso para la humanidad. El diagnóstico sobre el nivel de conocimiento y metaconocimiento sobre género del que dispone los profesionales de la educación constituye la clave de esta investigación.

Es importante reflexionar sobre las relaciones entre cognición, metacognición y actitudes en tanto que representaciones individuales previas que gobiernan el comportamiento (Cala, 2002). Partimos de la noción de que el conocimiento, desconocimiento o el falso conocimiento que se maneje sobre el sexo y la identidad sexual puede afectar al sistema de creencias y las actitudes en esta materia en un plano afectivo y relacional. Así, podemos cuestionar los distintos estatus de veracidad de los conceptos que usa el profesorado en formación y distinguir entre los auténticos conceptos y los pseudoconceptos sobre diversidad sexual e identidad sexual.

Por ello, creemos que es necesario analizar la capacidad de manejo cognitivo y conceptual de los elementos básicos para ejercitar competencias relacionales de género adecuadas. Por este motivo hemos diseñado una prueba de conocimientos básicos sobre género y coeducación, con especial interés en la erradicación del sexismo y la homofobia, para el alumnado universitario en formación como futuros profesionales en el ámbito educativo. En este diagnóstico, interesa averiguar si este profesorado en formación tiene el conocimiento mínimo para ejercer ciertas competencias relacionales de género y es consciente del grado de conocimiento del que disponen para ello. En este sentido, aunque sean rudimentarios, han de usarse conocimientos interdisciplinarios muy básicos sobre la identidad de las personas para poder comunicarse desde el respeto y la igualdad.

También parece razonable recordar que este estudio cuenta con un apoyo muy concreto en el marco legislativo sobre igualdad, en el cual se hace notar claramente la mirada de responsabilidad hacia las escuelas y en ellas, muy especialmente, al profesorado. En la reglamentación básica de los planes de estudio universitarios se recogen indicaciones muy específicas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación básica del alumnado. Además de las normas específicamente desarrolladas contra la violencia sexista y la igualdad de hombres y mujeres en un plano general, suponen un apoyo explícito en la planificación de asignaturas universitarias el RD 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales; así como las propias disposiciones de la ANECA a través de su Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias, en donde se recoge expresamente que deben incluirse “[...] enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres [...]”. Por ello, el interés legislativo sobre género e igualdad es indiscutible, otra cosa es su concreción final.

Aun así, en el actual desarrollo y concreción, que lleva dos cursos académicos, del plan de estudios de Grado en Pedagogía que ha realizado la Subcomisión Técnica de Pedagogía de este centro, no hay ninguna materia (ni asignatura) de la formación básica (cursos 1º y 2º) que aborde contenidos formativos sobre género y homofobia, al igual que ocurre en psicopedagogía. Lo cual incide no sólo en la merma de competencias del plan de formación centradas en aspectos de género y coeducación (quedando a voluntad del profesorado participante en el título y/o para optativa de los últimos cursos del plan de estudios), sino que además retrasa la evaluación de necesidades formativas y el diagnóstico de género en los centros universitarios que tienen tanta proyección socioeducativa en la formación inicial de profesionales que ejercen en Educación.

## 2. El enfoque de género en la formación del profesorado

En este trabajo asumimos el enfoque teórico propuesto por West y Zimmerman (1987) denominado “*Doing Gender*” según el cual el género se “*hace/construye*” (doing) más que se “*es*” (being). Este enfoque pone el énfasis en cómo la organización social ejerce su influencia a diferentes niveles (sociocultural, relacional y personal) en la configuración de la identidad y de la cultura de género. De acuerdo con West y Zimmerman (1987) el género es una forma de dar sentido a las acciones, es decir, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido y direccionalidad.

Este enfoque, desarrollado por autoras como Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), ha sido posteriormente aplicado al diagnóstico de género en la escuela andaluza por Rebollo et al. (2011) bajo la idea de “*School Doing Gender*”. En relación con este enfoque socio-construccionista de género hay otras aproximaciones a constructos útiles para la reflexión en el ámbito del género y la formación de los profesionales de la educación que aquí realizamos, tales como; “*Doing Difference*” (West y Fenstermaker, 1995), “*Undoing Gender*” (Buttler, 2000) o “*Doing Transgender*” (Connell, 2010). Todas estas aproximaciones comparten la idea de que el género se construye cada día en las interacciones socioculturales, las cuales implican acciones y competencias relacionales de género en los contextos sociales y educativos.

La sensibilización y formación en género del profesorado supone un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia, ya que ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres (García-Pérez et al., 2011).

Este enfoque de género conduce a fijar la mirada en el plano interactivo, dialógico y relacional, ya que en la interacción social las personas muestran sus identidades en acción. La vertiente construccionista del enfoque *Doing Gender* lleva a considerar especialmente las acciones y significados que materializan tales relaciones, a través de las cuales se manifiesta la Competencia de Emprendizaje de Género en la Escuela a la que Piedra (2010) define como la capacidad de movilizar los conocimientos, destrezas y actitudes apropiados para dinamizar la cultura de género escolar.

La aplicación de este enfoque al diagnóstico de género en la escuela lleva a enfocar la mirada en el plano de las relaciones e interacciones, a través de las cuales se manifiesta la capacidad o competencia relacional de género de cada persona. Entendemos por competencia de acción comunicativa de género la capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres, la cual se ejerce especialmente ante la diversidad de género como oportunidad para el crecimiento y desarrollo conjunto en un tercer espacio armónico. Esta idea de tercer espacio (Bhabha, 1994) ya ha sido aplicada al plano de las relaciones interculturales y de las interacciones personales con el objeto de analizar las comunicaciones educativas (García-Pérez y Rodríguez, 2006; Gutiérrez, Baquedano-López y Tejeda, 1999). No es posible construir un tercer espacio conjunto desde el desconocimiento del otro o desde la desconsideración de su identidad. De ahí la importancia que adquiere centrar la atención del diagnóstico de género en analizar el nivel y tipo de conocimiento que maneja el profesorado sobre la identidad y

diversidad sexual con el fin de valorar la capacitación inicial que demuestra para construir espacios culturalmente híbridos e inclusivos desde una perspectiva de género.

### 3. Cuestionando la “normalidad” patriarcal

En nuestra cultura hay toda una serie de discursos sobre los géneros y la sexualidad legitimados históricamente por la religión, la ciencia y el “sentido común” que han institucionalizado, naturalizándolo, un modelo dominante que define los papeles sociales y sexuales que les corresponden a mujeres y hombres. Es importante reflexionar sobre el hecho que, a pesar de ser presentados como una simple réplica social de las leyes naturales, estos discursos nacen y se sitúan en un preciso contexto histórico-cultural, y, por lo tanto, como nos han enseñado los estudios antropológicos (Mead, 1961; Rubin, 1986) lo que se considera válido en una cultura determinada y en un momento histórico determinado, no necesariamente lo es en otro. Aún así, estos discursos están fuertemente asentados en nuestra cultura y es necesario proceder a una deconstrucción y análisis crítico de los mismos. Esto nos permite reconocer cómo se produce este proceso de esencialización de las características de género que ha llevado a una superposición entre lo que se percibe como “natural” y lo que se percibe como “normal”.

En general resulta esclarecedor el proceso que ha llevado a la cristalización de los géneros, y por lo tanto de los roles, femeninos y masculinos. Sabemos, por ejemplo, que en nuestra cultura a las mujeres se les atribuye una serie de características (ternura, pasividad, sensibilidad, capacidad de cuidado...), se les destina preferentemente a un espacio (el doméstico-familiar), se hacen inferencias sobre las materias escolares en las que destacarán, el tipo de trabajo en el que mejor se desenvolverán, etc. Es importante resaltar que estas creencias sobre los sexos están asentadas y avaladas por el sentido común, y normalmente estas diferencias entre los sexos se explican haciéndolas derivar directamente del patrimonio biológico-genético de hombres y mujeres. Esto es, se explican las diferencias entre varones y mujeres por la naturaleza intrínseca de ambos sexos. Está demás decir que esta explicación esencialista/naturalista cierra inexorablemente el paso a la posibilidad de un cambio en las relaciones entre sexos, ya que “la naturaleza es la naturaleza y no tiene caso intentar modificarla”. Ahora bien, las investigaciones y reflexiones feministas han puesto de manifiesto como estas características, lejos de estar determinadas por una supuesta naturaleza, son columnas fundamentales para el mantenimiento del sistema social que les garantiza a los varones mayor poder, mayores posibilidades, mayor acceso a los recursos. En otras palabras, los discursos y las representaciones estereotipadas de las mujeres y de los varones mantienen el patriarcado, es decir, legitiman la dominación de lo masculino sobre lo femenino (Bourdieu, 2000; De Lauretis, 2000; Sala y De la Mata, 2009).

Es importante reflexionar sobre el hecho que los mismos discursos que afianzan las características y los destinos dicotómicos de los sexos, imponen la obligatoriedad de la heterosexualidad como encuentro entre parcialidades complementarias y necesitadas la una de la otra para su realización. Esto es, nos volvemos a encontrar con que la normalización de la sexualidad y de las identidades sexuales ha coincidido con su naturalización. En ese sentido la construcción de los géneros y la heterosexualidad obligatoria han compartido el mismo destino esencializante, en la medida en que ambos conceptos se hacen derivar directamente de una supuesta naturalidad que marca lo que es “normal” y adaptativo. De esta manera, todo lo que vaya en contra del modelo de normalidad (desde el comportamiento sexual, al comportamiento social de género) se define “contra natura”.

Históricamente es “contra natura” la homosexualidad, pero también la masturbación y toda práctica sexual heterosexual que no esté abierta a la reproducción, o que sugiera una relación hombre-mujer que no refleje la subordinación de la segunda al primero. También es contra natura que una mujer tenga poder, o que un hombre se muestre vulnerable a los sentimientos. Todo lo que es “contra natura”, está en contra no sólo de la “normalidad” y la respetabilidad, sino que está en contra de la misma integración social. No es casual que los “diversos” sean normalmente acusados de grandes transgresiones sexuales o de ser incapaces de controlar su sexualidad. En este sentido, no hay que olvidar que al mismo tiempo que se construye un “nosotros” formado por individuos que casan con las prescripciones patriarcales (mujeres femeninas y cuidadoras, hombres masculinos e intrépidos, ambos claramente heterosexuales) se va construyendo un “los otros” en los que se encasillan todas las personas que no encajan en la categoría de “los normales”. No está demás destacar que este grupo de “los otros” se encuentra progresivamente cargado de representaciones esencialistas y estereotipadas, que caricaturizan a sus miembros (Tiefer, 1996; Vance, 1989).

Consideramos, por tanto, que el sexismo (la discriminación de las mujeres en tanto que mujeres) y el heterosexismo u homofobia (la discriminación de cualquier forma de sexualidad que no sea la heterosexual), comparten la misma raíz conceptual al estar ambos vinculados al mantenimiento y reproducción del orden social que definimos patriarcado. Dicho de otra forma, la ideología que preconiza la superioridad de una raza sobre otra se denomina racismo, la que promueve la superioridad de un sexo sobre otro se denomina sexismo; el sistema a partir del cual una sociedad organiza un tratamiento segregacionista según la opción sexual se denomina heterosexismo (Stolcke, 2000). Para Borrillo (2001, p. 32):

El orden sexual que es el sexismo no solamente implica la subordinación de lo femenino a lo masculino, sino también la jerarquización de las sexualidades, fundamento de la homofobia. Por lo tanto la alusión constante a la superioridad biológica y moral de los comportamientos heterosexuales forma parte de una estrategia política de construcción de la normalidad sexual. [...] El heterosexismo se define como la creencia en la jerarquía de las sexualidades, que coloca la heterosexualidad en el nivel superior. El resto de formas de sexualidad aparecen en el mejor de los casos, como incompletas, accidentales y perversas, y en el peor, como patológicas, criminales, inmorales y destructora de la civilización.

En este sentido consideramos fundamental formar a los futuros profesionales de educación para que consigan deconstruir las representaciones esencialistas de los sexos y de las identidades sexuales, y sean así capaces de ser motores de cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria.

#### 4. Método

El diseño de investigación se plantea con una lógica de contraste (pre)experimental. Con esta propuesta metodológica, examinamos a un amplio conjunto de alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (n = 310 alumnos y alumnas), tomando además un grupo de control externo al centro (n = 38). El grupo experimental, además, se compara a nivel interno con grupos de alumnado normalizados en el centro (Facultad de CC. de la Educación), eligiendo grupos naturales y voluntarios que se toman a modo de conglomerados muestrales en los cuales hemos evaluado a todo alumnado presente el día y hora de la prueba; esta es voluntaria y, si se desea, anónima.

La lógica comparativo-causal del estudio se establece por la presencia de tres tipos de grupos en el estudio: 1) un tipo de grupo denominado experimental (n = 205), compuesto por todo el alumnado que ha recibido la innovación de las asignaturas con perspectiva de género en el primer cuatrimestre del curso 2010-11. Corresponde con el 2º curso del Grado de Pedagogía (grupos 1, 2 y 3; n = 169) y 1º de Licenciatura en Psicopedagogía (grupo 2; n = 36). 2) Otros dos grupos naturales del propio centro en los que no ha realizado este tipo de innovación (grupos de control interno; n = 105), correspondientes con un grupo de 1º del Grado de Pedagogía (n = 34) y un grupo correspondiente a 1º de Grado de Educación Primaria (n = 71). 3) Un grupo de control externo al centro (un grupo de 1º de Grado en Biología de la Facultad de Biología de la US). Estas muestras tienen un carácter incidental, y respetan la composición de grupos naturales en las aulas, no siendo representativa estadísticamente para generalizar resultados más allá de la propia innovación, pero sí parece muy expresiva de la situación real en el centro (con el tamaño de la muestra global n = 310 casos, para una población finita de N = 5059 alumnos y alumnas, supone un error del 5,5% para un nivel de confianza de  $2\sigma = 95,5\%$ , considerando la máxima varianza proporcional  $p = q = 50\%$ ). De otro lado, también supone una muestra de grupos válida para el contraste de las hipótesis con el siguiente diseño metodológico:

Figura 1. *Diseño Pre-experimental de sólo posttest con grupos de control internos y externos a la FCCEE*

<b>Diseño metodológico de la evaluación de la innovación: (Grupo experimental y control)</b>				
		<b>Grupo / Tratamiento / Medida (pos-test)</b>		
Grupos Experimentales (2)	(205 alumnos y alumnas)	<b>n<sub>x1</sub></b>	<b>X<sub>1</sub></b>	<b>o</b>
Grupos Control Interno (2)	(105 alumnos y alumnas)	<b>n<sub>i1</sub></b>		<b>o</b>
Grupo Control Externo (1)	( 38 alumnos y alumnas)	<b>n<sub>e1</sub></b>		<b>o</b>

Con este diseño, no controlado aleatoriamente para mantener el contexto natural, es posible decidir sobre las hipótesis. Concretamente, es posible decidir sobre hipótesis que plantean que el grupo experimental ha de obtener ventajas cognitivas significativas sobre los de control. Esta lógica comparativo-causal exploratoria, permite asociar esta hipótesis con el avance propiciado (si este se demuestra) por el desarrollo de las actividades de innovación que aquí evaluamos y que consisten en la inclusión transversal de género en los programas.

### 5. Variables e instrumentos de investigación

Para desarrollar el estudio, técnicamente nos hemos basado en un procedimiento de prueba específico, exámenes de tipo test, pero aplicándolo bajo los principios del modelo metacognitivo CERT (Proyecto Cooperativo sobre la Evaluación de los Resultados del Aprendizaje). Este proyecto cuenta con una herramienta informática (software CERT Versión 3.2) elaborada para el procesamiento de exámenes de tipo test incorporando aspectos metacognitivos en la evaluación. Estos derivan directamente de la relación entre el nivel de confianza o seguridad con que los alumnos valoran su conocimiento y el grado de conocimiento que realmente manifiestan en las pruebas de examen CERT, donde deben ir valorando su % de confianza en acertar cada pregunta. De esta relación procede la valoración de dos constructos indicadores de la capacidad de autorregulación de las personas; estos son: la coherencia y el realismo de las autovaloraciones.

Ambos indicadores funcionan a efectos prácticos del mismo modo que los coeficientes de correlación (Alonso et al., 1992). El índice de coherencia de un alumno nos indica si utiliza niveles de confianza más elevados cuando obtiene más aciertos en las pruebas objetivas, o menos elevados cuando responde peor. En definitiva, muestra si un alumno desarrolla autovaloraciones coherentes en función de su conocimiento y grado de acierto real. El índice de realismo indica en qué medida la confianza que el alumno tiene en sí mismo se corresponde o no con la realidad; esto es, la relación entre la probabilidad de acierto autoestimada y la tasa de exactitud real. Ambos indicadores se muestran especialmente útiles en un trabajo de evaluación de conocimientos sobre sexismo y homofobia, pues con estos constructos, a modo de variables dependientes del estudio, accedemos al conocimiento de lo que el sujeto cree saber y no sabe o viceversa, además de los clásicos indicadores de grado de conocimiento (lo que se sabe o no se sabe realmente).

Con ello estimamos un indicador muy útil, pues son muchos los sujetos que sobrestiman sus conocimientos, dándose el caso de otros que los infravaloran. El ajuste mayor de la coherencia y el realismo de las autovaloraciones del alumnado constituye también un objetivo educativo en el marco de los programas de innovación de asignaturas con perspectiva de género. El trabajo de campo (pruebas de examen) se realiza en el periodo final del primer cuatrimestre del curso 2010-11. Se tratan los datos con CERT 3.2, volcando los resultados sobre SPSS para el ulterior análisis estadístico y contraste de las hipótesis implicadas en la evaluación.

## 6. Sobre el programa de innovación de género aplicado transversalmente

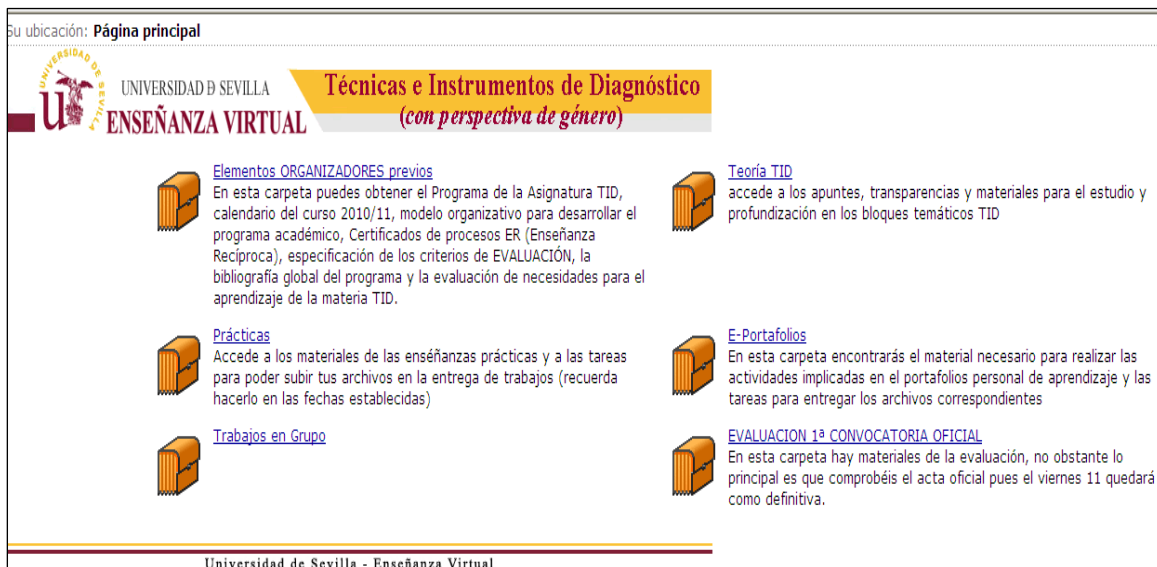
La primera idea se refiere a la contextualización de esta acción de género en el centro docente universitario, como paso previo a explicar su naturaleza y alcance. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla estamos viviendo en estos días un nuevo “re-nacimiento” gracias a la unificación de los diferentes estudios, el alumnado y los colectivos docentes en un mismo edificio. Hemos considerado que era el momento idóneo para afrontar una acción de género en el currículo de Pedagogía y Psicopedagogía para tratar de evitar la “ceguera de género” (García et al., 2011) en profesionales que vincularán su actividad laboral futura a la educación de nuevas generaciones.

Esta innovación plantea tanto la inclusión transversal de la temática y la perspectiva de género en la materias de Diagnóstico en Educación, como el análisis con perspectiva de género, que realiza el propio alumnado a modo de formación práctica, tanto de la organización como de las relaciones académicas e institucionales y de las personas (unas 6.000 de todos los sectores) que “habitan” la facultad. Es decir, que se incluyen contenidos y actividades prácticas para la formación y se aplica un proceso de aprendizaje colectivo, organizado en grupos, en que el alumnado se auto-reconoce y reconoce el medio (facultad) desde una perspectiva de género. En este proceso el alumnado ha aprendido sobre los planteamientos, actitudes y conocimientos sobre sexismo y homofobia del profesorado y el alumnado de las titulaciones de magisterio y grados de enseñanza primaria, infantil, etc. (profesorado en formación) y profesionales en formación de titulaciones de psicopedagogía y pedagogía. Estas actividades han sido muy reveladoras para el alumnado participante según hemos constatado en el trabajo tutorial individual y con grupos. La elaboración y estudio de indicadores de igualdad, así como de sistemas de evaluación de los conocimientos, las actitudes y las narrativas de las personas que convivimos en el nuevo edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación han constituido una “acción de género” y una oportunidad



didáctica inmejorable. Tanto para un mayor conocimiento y mejora de la institución como para servir de práctica al alumnado sobre técnicas e instrumentos diagnósticos e indicadores de igualdad en los centros universitarios (véanse las figuras 3, 4 y 7 de la WebCT-US).

Figura 2. Pantalla principal de la plataforma WebCT-US en que hemos apoyado la innovación docente



Su ubicación: **Página principal**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
**ENSEÑANZA VIRTUAL**

### Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (con perspectiva de género)

- Elementos ORGANIZADORES previos**  
En esta carpeta puedes obtener el Programa de la Asignatura TID, calendario del curso 2010/11, modelo organizativo para desarrollar el programa académico, Certificados de procesos ER (Enseñanza Recíproca), especificación de los criterios de EVALUACIÓN, la bibliografía global del programa y la evaluación de necesidades para el aprendizaje de la materia TID.
- Teoría TID**  
accede a los apuntes, transparencias y materiales para el estudio y profundización en los bloques temáticos TID
- Prácticas**  
Accede a los materiales de las enseñanzas prácticas y a las tareas para poder subir tus archivos en la entrega de trabajos (recuerda hacerlo en las fechas establecidas)
- E-Portafolios**  
En esta carpeta encontrarás el material necesario para realizar las actividades implicadas en el portafolios personal de aprendizaje y las tareas para entregar los archivos correspondientes
- Trabajos en Grupo**
- EVALUACION 1ª CONVOCATORIA OFICIAL**  
En esta carpeta hay materiales de la evaluación, no obstante lo principal es que comprobéis el acta oficial pues el viernes 11 quedará como definitiva.

Universidad de Sevilla - Enseñanza Virtual

Figura 3. Teoría de las asignaturas de diagnóstico trabajadas con perspectiva de género



UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
**ENSEÑANZA VIRTUAL**

### Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (con perspectiva de género)

- Libro electrónico TID (Bloques 1 y 2)**  
En esta carpeta puedes acceder a los contenidos introductorios del curso sobre El diagnóstico en Educación, sus Técnicas e Instrumentos y la Medida en Educación EN FORMATO DE LIBRO ELECTRÓNICO
- Bloque 1. Las Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 2. La Medida en Educación**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 3. Las Técnicas de Prueba**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 4. Las Técnicas de Observación**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 5. Técnicas de Encuesta y Autoinforme**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 6. Técnicas Socioanalíticas (sociodiagnóstico)**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 7. Técnicas Narrativas**  
Apuntes, transparencias y lecturas
- Bloque 8. Las Técnicas de Gestión de Conocimiento Diagnóstico**  
Apuntes, transparencias y lecturas

Universidad de Sevilla - Enseñanza Virtual

Hablamos de un centro docente eminentemente femenino, sin que ello todavía se haga visible claramente ni en su funcionamiento ni en su proyecto de futuro, por lo que el desarrollo de este proyecto en la institución tiene como otro fundamento positivo causar un cierto impacto en el mismo centro que haga tomar conciencia a quienes aún no la tienen. Tenemos activas, durante el curso 2010/11, 15 titulaciones relacionadas con la educación y la calidad de vida de las personas, que como es tradicional aglutinan a una fuerte cantidad de alumnas (3.754 - 74,2%) junto al alumnado masculino (1.305 - 23,7%) que incluye también tradicionalmente a una masculinidad diversa, no hegemónica en los ambientes patriarcales, junto a una pequeña minoría masculina “normativa”. Un dato significativo es que en la mayoría de las titulaciones de la facultad el porcentaje femenino del alumnado alcanza índices superiores al 80%. Es, por tanto, una decisión importante que el propio alumnado participe en esta mirada a la institución para su estudio “bajo la lupa de género” y con el

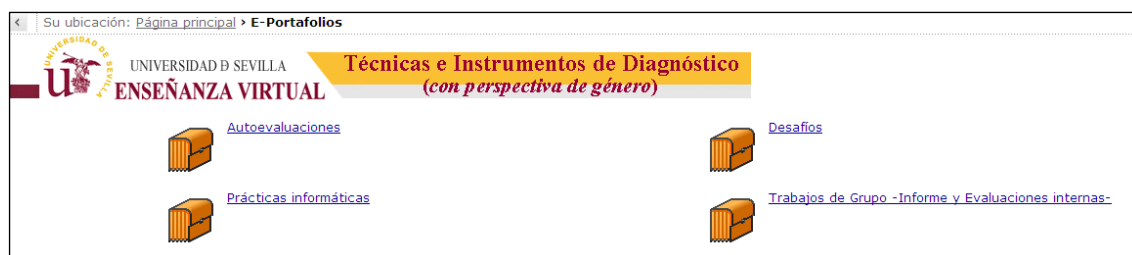
objeto de propiciar medidas sobre género e igualdad que mejoren la dinámica del centro. Como puede observarse, esta innovación en dos asignaturas concretas trasciende hacia toda la organización de la facultad en que se desarrollan las titulaciones implicadas.

Figura 4. Prácticas de la innovación experimental de las asignaturas con perspectiva de género



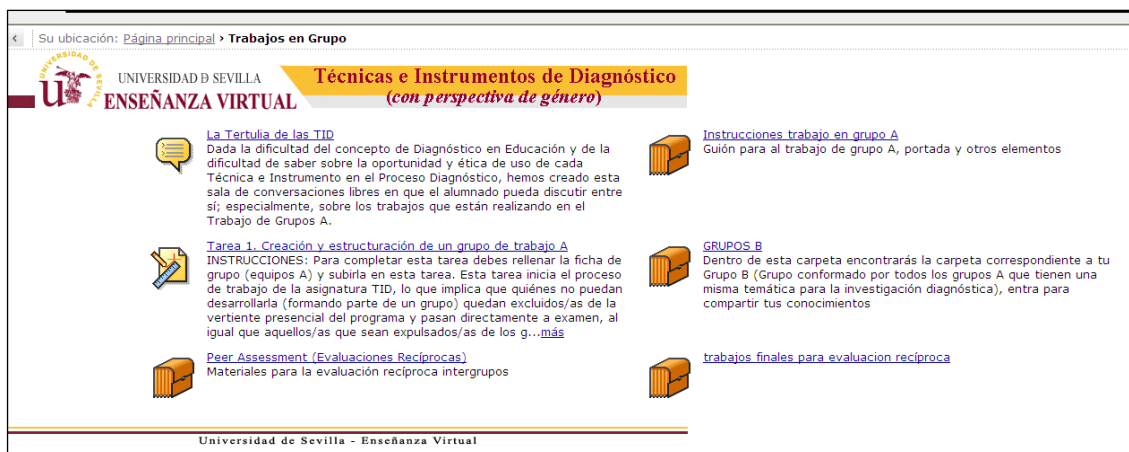
El alumnado ha recibido toda la formación necesaria para ejercer tal actividad diagnóstica en educación con perspectiva de género; siendo formados sobre las técnicas e instrumentos a aplicar en el proceso diagnóstico, así como en diferentes aspectos relativos a la capacidad de manejo de las ideas de género y coeducación implicadas en el mismo (toda la materia se ejemplifica y explica con procesos diagnósticos e instrumentos de género). Se han trabajado desde comienzo de curso diversos artículos especializados y lecturas como, por ejemplo, la “escala de micromachismos” de Victoria Ferrer et al. (2008) y lecturas como “Balones Fuera” de Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) y “El diario violeta de Carlota” de Gemma Lienas (2007), así como diversas fuentes tales como “Mujeres en Red. El Periódico Feminista” que, entre otras muchas fuentes, han servido de base para una gran cantidad de tiempo y esfuerzo dedicados a la discusión en el aula y para la formación diagnóstica en género. Todo esto supone formar competencias para analizar la realidad social y el autoanálisis personal.

Figura 5. E-Portafolios de las asignaturas desarrolladas con perspectiva de género



De esta forma, no sólo han practicado cada procedimiento diagnóstico de la asignatura (pruebas y mapas cognitivos, observación, encuestas, socioanálisis (ARS), técnicas narrativas e informativas para la gestión de conocimientos), sino que las han experimentado para el análisis de algún aspecto o constructo de género en la realidad social inmediata que supone la facultad, sobre sus compañeros y compañeras, el profesorado, la organización misma e incluso sobre ellos y ellas como alumnado (profesorado en formación). Finalmente, en equipos desarrollan un aspecto concreto como proyecto de investigación de grupo para el diagnóstico de género en la propia aula y en el centro docente (Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla).

Figura 6. Trabajos en grupos de las asignaturas desarrolladas con perspectiva de género



Su ubicación: [Página principal](#) > [Trabajos en Grupo](#)

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**ENSEÑANZA VIRTUAL**

**Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico**  
*(con perspectiva de género)*

- La Tertulia de las TID**  
Dada la dificultad del concepto de Diagnóstico en Educación y de la dificultad de saber sobre la oportunidad y ética de uso de cada Técnica e Instrumento en el Proceso Diagnóstico, hemos creado esta sala de conversaciones libres en que el alumnado pueda discutir entre sí; especialmente, sobre los trabajos que están realizando en el Trabajo de Grupos A.
- Instrucciones trabajo en grupo A**  
Guión para al trabajo de grupo A, portada y otros elementos
- Tarea 1. Creación y estructuración de un grupo de trabajo A**  
INSTRUCCIONES: Para completar esta tarea debes rellenar la ficha de grupo (equipos A) y subirla en esta tarea. Esta tarea inicia el proceso de trabajo de la asignatura TID, lo que implica que quienes no puedan desarrollarla (formando parte de un grupo) quedan excluidos/as de la vertiente presencial del programa y pasan directamente a examen, al igual que aquellos/as que sean expulsados/as de los g...[más](#)
- GRUPOS B**  
Dentro de esta carpeta encontrarás la carpeta correspondiente a tu Grupo B (Grupo conformado por todos los grupos A que tienen una misma temática para la investigación diagnóstica), entra para compartir tus conocimientos
- Peer Assessment (Evaluaciones Recíprocas)**  
Materiales para la evaluación recíproca intergrupos
- trabajos finales para evaluación recíproca**

Universidad de Sevilla - Enseñanza Virtual

La aproximación diagnóstica a la facultad, mediante trabajos cooperativos del alumnado, incluye elementos (cuadernos de campo) de observación participante de la organización apoyado mediante entrevistas muy breves al profesorado del centro en un diseño en “bola de nieve” que implica identificar profesorado significativo respecto al tratamiento de la perspectiva de género tanto en la docencia como en la investigación, para ser entrevistado acerca de los indicadores que proponen sean observados por los equipos de alumnado (6 grupos = unos 40 alumnos y alumnas por asignatura) implicados en el desarrollo de la observación participante en el centro. Esta vertiente se complementa con el análisis de entrevistas narrativas (historias y relatos de vida) y grupos de discusión entre las alumnas de la facultad en relación con dos aspectos principales; 1) las relaciones de microviolencia en la convivencia con los hombres y en las relaciones dentro de la institución universitaria y 2) el fracaso estudiantil con perspectiva de género en el marco de las titulaciones de este centro universitario. Este último aspecto integra otros 6 grupos del alumnado (unos 40 alumnos y alumnas) que recogen relatos e historias de vida relativas a los contenidos y grupos de discusión. En todos los casos, se plantea un proceso analítico conducente a la elevación de medidas y propuestas de cambio personal e institucional en las personas y la organización del centro. Toda la actividad se plantea como vía para interiorizar la posibilidad e interés de transformar la cultura de género de los centros educativos en los que se trabaja.

Figura 7. Líneas de diagnóstico en equipos de las asignaturas desarrolladas con perspectiva de género



Su ubicación: [Página principal](#) > [Trabajos en Grupo](#) > **GRUPOS B**

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**ENSEÑANZA VIRTUAL**

**Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico**  
*(con perspectiva de género)*

- Grupo B1 (Diagnóstico con test metacognitivos tipo CERT)**  
Examen con pruebas básicas sobre género y homofobia
- Grupo B2 (Diagnóstico con Escalas de Actitudes)**  
Escala de actitudes sobre construcción de género, micromachismos y sexismo en la sociedad y la educación
- Grupo B3 (Diagnóstico apoyado en la observación participante)**  
Análisis de la Facultad de CC. EE. con perspectiva de género para su mejora
- Grupo B4 (Diagnóstico sociométrico en las aulas de Pedagogía)**  
Análisis de las redes sociales del alumnado de Pedagogía, estudio de las redes de confianza y sobre la imagen del éxito profesional en Pedagogía
- Grupo B5 (Diagnóstico con técnicas narrativas)**  
Hª de vida y Grupos de Discusión sobre microviolencia en las relaciones personales y académicas entre hombres y mujeres

**Material Conferencia Dra. Esther Rodríguez vidales 17/11/10**  
Esencialismos, Homofobia y Diversidad Sexual en Educación.

**Material Conferencia Dra. Mª Angeles Rebollo Catalán 19/11/10**  
Feminismos, Diagnóstico e Igualdad de Género en Educación.

Universidad de Sevilla - Enseñanza Virtual

Complementariamente, se realizan diagnósticos sobre el propio alumnado (examinando con pruebas básicas sobre conocimiento de sexismo y homofobia) y recogiendo

muestras de actitudes del alumnado (con diversas técnicas de escalas de actitudes) y el análisis de redes sociales de confianza entre el alumnado a partir de dilemas y supuestos de género. Estos aspectos más cuantitativos implican a otros 6 grupos de alumnado que examinan a muestras de aulas (conglomerados seleccionados por cuotas) voluntarias en la facultad mediante pruebas metacognitivas básicas sobre género y homofobia que analizan tanto el conocimiento como la seguridad, coherencia y realismo en su uso, incluyendo ítems basados en temas, dilemas y estereotipos de género. Otros 5 grupos de alumnado (unos 30 alumnos y alumnas) recogen las muestras de actitudes del alumnado del centro hacia el sexismo y las homofobia (idéntico muestreo por cuotas de conglomerados/aulas); junto a otros 4 grupos (más de 20 alumnos y alumnas) que participan realizando análisis de redes sociales ARS en las propias aulas de la facultad (selección por muestreo de conveniencia / grupos naturales).

Evidentemente, tanto la instrumentación como el proceso de recogida y análisis de los datos se realizan de forma controlada y tutorizada por el profesorado responsable. Asegurando de esta forma la calidad básica de los procesos diagnósticos aplicados y la utilidad de los resultados para la mejora. En este sentido, hemos propiciado que las evaluaciones metacognitivas realizadas durante el proceso de innovación aquí explicado nos sirvan ahora para valorar el alcance e interés de la misma al articularlas de forma que pudieran usarse en este experimento (obviamente los grupos del experimento son monitorizados por nosotros).

Por otro lado, el trabajo de innovación se desarrolla de forma idéntica sobre los dos grupos del estudio, desarrollando este mismo programa formativo por un único equipo docente, de la misma manera y con idénticos criterios de actividad discente y evaluación (e-portfolios). La enseñanza virtual se ha constituido en un espacio unitario para el intercambio y la colaboración (además de fuente de recursos didácticos) de todo este alumnado implicado.

## 7. Resultados de la Innovación Experimentada

### *a) Conocimiento y metacognición sobre género y homofobia en el Grupo Experimental*

El grupo experimental (n = 205), que ha recibido formación específica sobre género y homofobia a través de las innovaciones antes descritas, muestra como resultado una nota media de 5,38 (llegando el máximo valor a 8,2, en una escala que permite hasta 10 puntos) lo que supone una valoración media de “suficiente” en conocimiento. No obstante, como se muestra en la tabla 1, las medias expresan un nivel poco más que suficiente en conocimiento y ligeramente insuficientes en aspectos metacognitivos. La seguridad media es casi-suficiente (81,26%), algo baja en relación con los conocimientos que se manejan sobre sexismo y homofobia. La insuficiencia básica en coherencia y realismo demuestran que la formación debe mejorar aún y enriquecerse para un mejor ajuste cognitivo entre la seguridad y el conocimiento real mostrado. Aunque como muestra la gráfica I, un 66,3% (54,6% + 11,7%) del alumnado supera la prueba metacognitiva.

Gráfica 1. *Conocimiento sobre sexismo y homofobia del alumnado del grupo experimental*

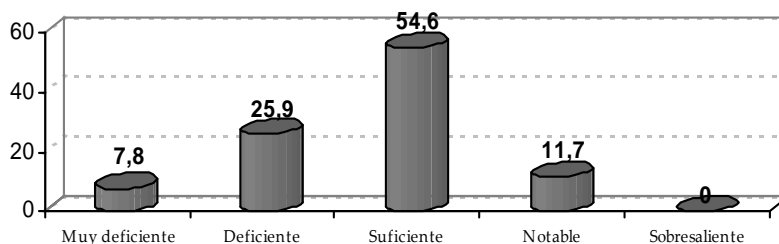


Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de conocimiento y metacognición (G. Experimental).*

Estadísticos descriptivos	NOTA Clásica	SEGURIDAD	COHERENCIA	REALISMO
N	205	205	205	205
Media	5,38	81,26	,685	,620
Mediana	5,55	83,30	,818	,716
Moda	5,55	78,80	,882	,801
Desviación típica.	1,59	8,51	,363	,354
Mínimo	-1,10	43,60	-1,000	-1,738
Máximo	8,20	95,00	1,000	,968

**b) Contraste estadístico sobre conocimiento y metacognición en el experimento**

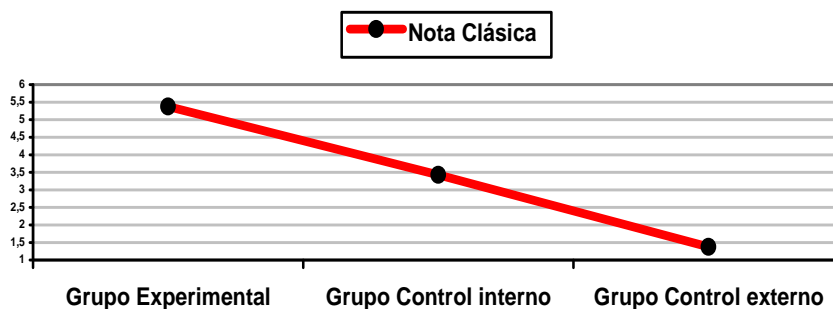
Hemos realizado análisis de la varianza (ANOVA) para asegurarnos de que las diferencias en las variables dependientes sobre metacognición, comparando el grupo experimental con los grupos de control interno y externo, son estadísticamente significativas; esto es, que no pueden suponer una casualidad. La tabla 2 recoge el contraste de hipótesis y las diferencias de medias en conocimiento y metacognición sobre género y homofobia siempre a favor para el grupo experimental de la FCCEE, tanto frente al Grupo de Control Interno (sólo contamos con la nota en este caso, sin variables metacognitivas) como frente al grupo de la Facultad de Biología (G. Control Externo), se mantienen diferencias significativas sobre género y homofobia: Nota (conocimiento), Coherencia, Realismo y Seguridad al manejar el conocimiento (metacognición).

Tabla 2. *Contrastes estadísticos de las medias de los grupos de la innovación.*

							ANOVA	
	Media			Desviación Típica			F	Sig
	Grupo EXP. Innova	Control Interno FCCEE	Control Externo BIOLOG.	Grupo EXP. Innova	Control Interno FCCEE	Control Externo BIOLOG.		
Nota clásica N = [Aciertos - (1/3 Errores)]	5,38	3,43	1,38	1,59	1,55	1,49	130,620	,000
Coherencia (Punto de Corte ≥ 0,700)	,685		,340	,363		,625	16,690	,000
Realismo (Punto de Corte ≥ 0,750)	,620		,055	,354		,471	41,279	,000
Seguridad Media (Punto de Corte ≥ 70%)	81,26		66,22	8,51		20,93	56,364	,000

El gráfico 2, de las medias, es muy indicativo de los tres niveles hallados, siendo el más elevado el Conocimiento y la Metacognición sobre Género y Homofobia para el grupo experimental (2º Grado Pedagogía y 1º Psicopedagogía) frente a los demás grupos: control interno (1º Pedagogía, 1º Educación Primaria) y el grupo de control externo (1º Biología).

Gráfica 2. Gráfica de las medias en conocimiento para todos los grupos del experimento



La tabla 3 confirma mediante el contraste exploratorio (alfa=0,05) de los agrupamientos empíricos posibles según la nota, la existencia de los tres niveles gráficamente representados.

Tabla 3. Agrupamiento exploratorio de los grupos según la media en conocimiento (NOTA Clásica).

Nota Clásica Aciertos - (1/3 Errores)]	n	Subconjuntos para alfa = .05		
		2	3	1
Grupo Experimental (FCCEE-Innovación)	205	5,3832		
Grupo CONTROL Interno (FCCEE)	105		3,4267	
Grupo CONTROL Externo (Biología)	38			1,3816
Significación estadística del subconjunto > 0,05	348	1,000	1,000	1,000

Se comprueba que existen diferencias significativas (prueba post hoc: Scheffe) entre los tres grupos, validando las diferencias observadas en el ANOVA entre cada par de grupos posibles. Todo ello nos lleva a rechazar las H0 y confirmar finalmente las hipótesis del estudio.

## 8. Conclusiones

La primera conclusión general que aportamos se refiere al éxito del estudio empírico planeado para construir conocimientos, en el diagnóstico sobre Género y Homofobia y la evaluación de las aproximaciones transversales para la inclusión de género en asignaturas de la facultad, desde una perspectiva interdisciplinar. Ello se debe al trabajo conjunto desarrollado entre Pedagogía (aportando su especialidad en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), Psicología (aportando su especialidad en psicología básica sobre homofobia y la construcción de las identidades sexuales no heterosexuales) y Sociología (aportando su especialidad y conocimiento sobre las manifestaciones actuales del patriarcado en la organización y estructura social contemporánea). Creemos que este tipo de asociaciones multidisciplinares son más válidas y productivas en el trabajo científico relativo a la temática de género y homofobia tratando el tema más globalmente.

En segundo lugar, concluimos sobre el propio estudio y sus derivaciones, que estructuramos en tres planos o bloques de ideas para el debate: 1) sobre las conclusiones concretas del estudio realizado para evaluar la innovación y realizar el diagnóstico del conocimiento y metacognición sobre género y homofobia en el alumnado de la FCCEE; 2) sobre las propuestas de mejora que sugerimos desde el conocimiento alcanzado con el estudio; y, 3) sobre las limitaciones del propio estudio y el alcance de los resultados.

Sobre el diagnóstico en la FCCEE cabe decir que ha sido oportuno en tanto que manifiesta un conjunto de necesidades formativas en el alumnado, lo que va a implicar también la toma de conciencia del profesorado de la facultad y su formación para abordar este tipo de temáticas. El diagnóstico recogido muestra una importante proporción del alumnado que tiene necesidades muy básicas en su formación sobre género y homofobia; concretamente se muestra en el 49% del alumnado que no supera la prueba básica sobre género y homofobia. Este diagnóstico es peor aun si se observa desde la perspectiva metacognitiva. Se demuestra que hay grupos de bajos (40,6%) y nulos (17,1%) niveles metacognitivos; por su falta de coherencia y realismo; pero destaca más aun que este último grupo de alumnado tiene bastante seguridad media (80,7%) en sus posicionamientos erróneos; esto implica que el alumnado referido “no sabe que no sabe” nada o casi nada sobre género y homofobia. Ello supone un mal escenario en términos de desajuste metacognitivo. Evidentemente, no sólo hay que trabajar el conocimiento sino también el sistema de avales en que apoyan los conceptos que creen manejar correctamente. La comparativa entre los grupos “experimentales” y “no experimentales” del estudio (los ponemos entrecomillados porque son grupos naturales y con diversos tratamientos), sólo aporta mayor claridad a este mismo diagnóstico. No obstante, destacamos el hallazgo de que el grupo de “control”, tomado en Biología, muestra niveles alarmantes de desconocimiento sobre género y homofobia, siendo un grupo natural del cual va a emerger, en un futuro, profesorado para la Enseñanza Secundaria. Este escenario es inquietante por lo menos, ya que todos los esfuerzos en materia coeducativa diseñados, desarrollados e implementados desde las instancias políticas no parece que dejen una huella que permita reflejar algo en estos colectivos que pasan por la escuela. En este último sentido, además de promover la formación de género en la FCCEE, proponemos un análisis muy pormenorizado de la formación aportada por el Máster de Enseñanza Secundaria (MAES). Este máster se muestra como una oportunidad para trabajar los aspectos más básicos y necesarios sobre género y homofobia cara al alumnado adolescente.

Abordando el impacto de la innovación experimentada, que implica la inclusión transversal de contenidos de género y homofobia en las asignaturas TID (Pedagogía) y Métodos I. E. (Psicopedagogía), parece incontestable que suponen un éxito en tanto que elevan el nivel de conocimientos y, lo que es mejor aun, los niveles metacognitivos de coherencia y realismo. Ello implica poner a los grupos tratados en el experimento al borde del “aprobado” cognitivo frente a los grupos naturales de la FCCEE (con niveles cognitivos “deficientes”), y por supuesto frente al grupo de control, ya comentado, con niveles cognitivos “muy deficientes” sobre sexismo y homofobia en la educación. En este sentido podemos decir que se comprueban las hipótesis del estudio (pre)experimental. Existen diferencias metacognitivas estadísticamente significativas, a favor del grupo experimental, “causadas” por la innovación con perspectiva de género orientada a la formación docente en las asignaturas indicadas.

En el plano de las propuestas de mejora y para iniciar la cobertura de las necesidades educativas detectadas en el alumnado de la FCCEE (y para el MAES) hemos de preguntarnos ¿Qué formación se ha de implementar para formar a este alumnado en lo más básico?; a

saber, eliminar los posicionamientos esencialistas, homófobos, segregacionistas y discriminatorios en las personas que, en un futuro inmediato, se vincularán al trabajo educativo. Una primera idea es que el aumento del ajuste cognitivo entre seguridad y conocimiento implica cuestionar los propios criterios y avales de autosignificación. Por tanto, formar un pensamiento crítico y, especialmente autocrítico, sobre lo que consideramos “normal” en la sociedad es clave. Entre estos, especialmente podemos destacar aspectos como:

1. Saber distinguir entre sexo, género, rol de género, identidad de género, orientación sexual, etc., que son conceptos sociales básicos y que hoy sólo son abordados en el plan de estudios a voluntad libre del profesorado más sensibilizado.
2. Saber reconocer la diversidad presente en el mundo, reconstruyendo la historia contada al respecto y con la inclusión de la transversalidad de género, desvelando la ausencia e invisibilidad de las contribuciones de las mujeres (o siquiera la propia existencia de las mismas; para tomar conciencia de las consecuencias de la eliminación de la mujer, incluso de la ciencia, “porque molesta”, unas veces como objeto, y otras en su participación como sujeto, de los estudios).
3. Estudiar la masculinidad imperante y valorar las diversas masculinidades que coexisten también en la sociedad patriarcal pero que están, junto a las mujeres, invisibilizadas. Incluyendo el modelo de relación social que propone el patriarcado, jerarquizado y avalado en criterios de supervivencia natural que no son propios de los mundos sociales avanzados en los que vivimos.
4. Valoración de los movimientos feministas (especialmente en la ciencia educativa) y de las manifestaciones sociales que revelan la homofobia del sistema patriarcal (como el Día del Orgullo Gay u otros) que implican un conocimiento de la historia de los derechos civiles y del modo en que mujeres y hombres, “siempre fuera del orden patriarcal establecido” han luchado por derechos que todos y todas disfrutamos hoy como algo normal y con protección legal.
5. Conocer, comprender y valorar la injusticia social y las desigualdades en el trato de las personas, incluyendo la capacidad de análisis y evaluación de la microviolencia o “micromachismos” (Ferrer et al., 2008) en las relaciones interpersonales y los sutiles procesos colectivos de acción social que generan la discriminación, invisibilización y anulación de enfoques, perspectivas, etc. no “normalizadas” en la sociedad patriarcal de nuestro tiempo. Estas acciones constituyen la base en el modelo piramidal de la violencia de género (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013) que el profesorado debe reconocer.
6. Capacitación profesional para abordar, desde la educación, la preparación de las personas (alumnado, familia, profesorado, orientadores, directivos, personal de apoyo, PAS,...) para distinguir y eliminar los prejuicios, valores patriarcales y actitudes sexistas, mediante acciones de género dirigidas a colectivos muy diversos en cuanto a niveles sociales, etnias, clases sociales, contextos rurales y urbanos, niveles culturales altos, medios y bajos, etc.; mostrando, en definitiva, una mayor capacidad de educar a una amplia diversidad de colectivos en torno a la idea de igualdad.
7. Desarrollo de competencias de emprendizaje de género para una auténtica transformación de la cultura de género en los escenarios educativos y contextos escolares en que les toque su labor profesional.



En el plano de las limitaciones, hay dos especialmente significativas en este estudio, teniendo ambas que ver con la validez externa e interna del mismo. De un lado, la realización de un estudio en el propio centro FCCEE, sin que se desarrolle un proceso de muestreo e inclusión de otros estudios y elementos, bien geográficamente o bien teóricamente distintos, impide la generalización. En cuanto a la validez interna también supone un riesgo y hay algunas limitaciones. Entre otras, el diseño pre-experimental, no controlado ni aleatorio, nos ofrece una visión muy realista del medio educativo natural que estamos estudiando, pero no se controlan amenazas a la validez interna tan importantes como la historia o la propia maduración del alumnado; de otra manera habría que haber dejado un grupo de 2º de Pedagogía como control, y por ello sin atender educativamente, lo cual no nos parece éticamente viable. No sabremos, por tanto, si el desarrollo mayor del grupo experimental se debe inequívocamente al programa de trabajo para la formación transversal de género o a otros motivos causales del desarrollo. La composición natural de los grupos, mayoritariamente femenina en la FCCEE, también puede ser una fuente de mejora a considerar si se quiere interpretar más allá del diagnóstico particular realizado; aunque Biología (grupo control) es precisamente una de las carreras de Ciencias Experimentales que más se ha feminizado en la última década (Fernández-Coronado y González, 2009), minimizando con ello la importancia de este aspecto.

En definitiva, a partir de este, otros estudios cuentan ya con esta primera aproximación para discutir sus resultados y, por otro lado, la utilidad de los diseños no controlados en psicología y educación no es discutible, mostrándose útiles para la mejora de los propios contextos naturales en los que diagnosticamos.

Finalmente, una última preocupación lógica de destacar y más global, se refiere al propio modelo de intervención de género en los títulos mediante el tipo de transversalidad “voluntaria” aquí estudiada. Dicho modelo debería ser complementario de una intervención más formal (que ya hemos comentado tiene apoyos legislativos) en los planes de estudio que sirven de formación inicial al futuro profesorado. Parece lógico pensar que, sin esta vía principal, la formación de género (especialmente sobre aspectos como el sexismo y la homofobia) queda en manos de “francotiradores/as” voluntarios/as. Así, el modelo sigue siendo muy parcial y sigue aportando gran incertidumbre sobre la capacitación en competencias básicas de género del profesorado en formación, un problema que debe ser resuelto para evitar que el profesorado siga reproduciendo los cánones sociales patriarcales.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, Cristina et al. (1992): *Principios Comunes para la Evaluación de los Resultados Cognitivos de la Formación*. Barcelona: Comisión de las Comunidades Europeas. Programa EUROTECNET. Universidad de Barcelona (Coordinación sección española).
- Bhabha, H. (1994). *The location of cultura*. Londres: Routledge
- Borrillo, Daniel (2001). *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria; Ferreiro, Virginia y Navarro, Capilla (2013): *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Ed. Anagrama, Barcelona

- Brown, Ann. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F.E. Weiner and H. Kluwe (Eds): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: L.E.A.
- Butler, Judith (2000). *Undoing gender*. Routledge. New York.
- Cala, M<sup>a</sup> Jesús (2002). Género, grado de escolarización y actitudes: modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14(3), 327-342.
- Connell, Catherine (2010). Doing, undoing, or redoing gender? Learning from the workplace experiences of transpeople. *Gender & Society*, 24(1), 31-55.
- Crawford, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, Mary y Chaffin, Roger (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En Paula Caplan, Mary Crawford, Janet Shibley Hyde y John Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. (81-130). Oxford: Oxford University Press.
- De Lauretis, Teresa (2000). *Diferencias*. Madrid: Editorial Horas y horas.
- España. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 161.
- Fernández-Coronado González, Rosario y González Sanjuán, M<sup>a</sup> Eugenia (2009). Dones i Homes en La Universitat De València (Mujeres y Hombres en La Universitat de València). Unidad de Igualdad de la Universidad de Valencia. Observatorio de la Igualdad. Recuperado de <http://www.uv.es/igualtat/observatori1EstudiDiagnostico.html>
- Ferrer Pérez, Victoria A.; Bosch Fiol, Esperanza; Capilla Navarro, Guzmán; Ramis Palmer, M. Carmen y García Buades, M. Esther (2008): Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-252.
- Flavell, John H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Eds): *The nature of intelligence*. Pp. 231-235. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Flavell, John H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En Weinert & Kluwe (Eds): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: L.E.A. 21-28.
- García-Pérez, Rafael y Rodríguez, Manuel (2006). Educando en el “Tercer Espacio”: microanálisis de la comunicación intercultural en la resolución de problemas educativos. En Rebollo, M<sup>a</sup> Ángeles (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. pp. 267-287). Madrid: La Muralla.
- García-Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles; Vega Caro, Luisa; Barragán Sánchez, Raquel; Buzón García, Olga y Piedra, Joaquín (2011): El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gutiérrez, Kris D.; Baquedano-López, Patricia y Tejeda, Carlos (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in third space. *Mind, Culture and Activity*, 6(4), 286-303.
- Keller, Evelyn Fox (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Ed- Alfons El Magnanim, Valencia.
- Liennas, Gemma (2007). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: El Aleph.

- Mead, Margaret (1961). *El hombre y la mujer. (Un enfoque revolucionario de las relaciones entre ambos sexos)*. Buenos Aires: Compañía Fabril Editora.
- Palincsar, Annemarie y Brown, Ann L. (1989). "Classroom dialogues to promoted self-regulate comprehension". En J. Brophy (Ed.). *Advances in Research on teaching*, 1, 35-72. Greenwich: JAI Press.
- Palincsar, Annemarie. S., Brown, Ann. L. y Campione, Joseph. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. En Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone (Eds.) *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. NewYork: Oxford University Press.
- Piedra, Joaquín (2010). *El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Recuperado de: [http://fondosdigitales.us.es/tesis/resultados\\_busqueda/?authors\\_\\_in=1379](http://fondosdigitales.us.es/tesis/resultados_busqueda/?authors__in=1379).
- Rebollo, M<sup>a</sup> Ángeles; García-Pérez, Rafael; Piedra, Joaquín; Vega, Luisa (2011): Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del Profesorado Hacia la Igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M<sup>a</sup> Ángeles, Vega, Luisa y García-Pérez, Rafael (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-324.
- Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, vol VIII, n° 030, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 95-145.
- Sala, Arianna y de la Mata Benítez, Manuel Luís (2009). Developing Lesbian Identity: A socio-historical approach. *Journal of homosexuality*, 56(7), 819-838.
- Stolcke, Verena (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, 14, 25-60.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tiefer, Leonore (1996). *El sexo no es un acto natural*. Madrid: Talasa.
- Vance, Carole (1989). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Talasa.
- Wertsch, James V. (1999): *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- West, Candance y Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9, 8-37.
- West, Candance y Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.