

016751932

E/3918

Pilar Cuder Domínguez
Mar Gallego Durán
Auxiliadora Pérez Vides
(eds.)

ESPACIOS DE GÉNERO



Sevilla 2005

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Fac. G.^a e Historia-Biblioteca

Elaboración de una escala de actitudes del profesorado hacia el género y la igualdad de oportunidades

Emilia Moreno Sánchez, M^a Teresa Padilla Carmona y Enrique Vélez González
Universidades de Huelva y Sevilla

Una aproximación inicial a las actitudes de los/as docentes ante el género

En este trabajo se presenta el proceso de diseño y aplicación de una escala cuya finalidad es conocer las actitudes del profesorado ante las cuestiones de género e igualdad de oportunidades. Este trabajo se inscribe en el contexto más amplio de un proyecto de investigación que pretende describir cómo las estructuras escolares favorecen o impiden la igualdad de oportunidades, usando para ello una metodología de estudio de caso aplicada a dos colegios públicos de Ayamonte (Huelva).¹

Aunque el sexismo existente en los espacios educativos es una cuestión compleja y, ante ella, no puede adoptarse una perspectiva reduccionista, en nuestra opinión las actitudes del profesorado constituyen un elemento de especial relevancia. Los/as docentes ejercen un efecto mediador en los procesos de aprendizaje, contribuyendo de forma inconsciente a la transmisión de los estereotipos sexistas. Es por ello que, en nuestro estudio, entre otros factores, se consideró necesario conocer cuáles son las actitudes respecto al género del personal docente de ambos centros. Por esta razón, realizamos una revisión de trabajos de investigación (Padilla 2000) que pudiera clarificarnos cuáles son las dimensiones más relevantes a la hora de explorar las actitudes sexistas en el profesorado. De esta forma, consideramos que entre estas dimensiones, resultan de especial importancia las siguientes:

¹ "Evaluación de la intervención escolar en el desarrollo y construcción de los valores de género." Programa subvencionado por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía (BOJA N° 122 de 21 de octubre de 1999).

1) Expectativas del profesorado: Muchos trabajos de investigación han puesto de manifiesto cómo el profesorado sostiene distintas expectativas para las chicas y para los chicos. Así, en el estudio de Alberdi de 1987 se concluye que a las chicas se les atribuye mejores resultados académicos como consecuencia de cualidades como la constancia, el orden, la pasividad, etc., considerándose que su comportamiento en clase es pasivo y aplicándoseles una evaluación estereotipada (en la que se valoran como excepcionales las características que no son atribuidas a la mujer como la inteligencia). En el mismo estudio, se encontró que a los chicos se les atribuye mayor capacidad creativa, de razonamiento y de análisis, así como un comportamiento más activo en clase.

2) Prácticas docentes en relación con la interacción didáctica: Difícilmente separable de las expectativas, están las diferencias en la interacción del profesor o profesora con los chicos y con las chicas. Es evidente que dicha interacción está condicionada por las expectativas. Así, si se espera de cada género una cosa determinada, se actúa y se interactúa respecto a ellos de una forma concreta. Muchas investigaciones apuntan en esta dirección. Entre ellas, el conocido estudio de Subirats y Brullet en 1988 nos señalaba que hay diferencias muy notorias en el apoyo que chicas y chicos reciben de sus profesores y profesoras, llegándose a la discriminación de las alumnas en el aula.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de diferencias en la forma en que los profesores y las profesoras interactúan con sus alumnos y alumnas. Estas diferencias se dan, por ejemplo, en la "interacción verbal" (Subirats 1985), siendo diferentes el número y tipo de palabras e interacciones verbales que se aplica a cada sexo; en la "interacción desde la perspectiva del tiempo" (Fernández Enguita 1990), descubriéndose que las mujeres, por lo general, recaban menos atención, pero cuando lo hacen es durante más tiempo; en los "comportamientos no verbales" (Núñez y Loscertales 1995), se tiende a sonreír con mayor frecuencia a las chicas y se les riñe menos, al tiempo que maestras y maestros se acercan más a menudo a ayudar a los chicos y les dirigen a ellos más frecuentemente su mirada; en el *feedback* "diferencial" que ofrece el/la docente (Freixas y Luque 1998), que otorga a las chicas menos alabanza y menos apoyo instruccional (Spender y Sarah 1993).

Además de todo lo anterior, las tareas escolares no siempre se reparten con igualdad entre chicas y chicos. Así, para ciertas tareas, sólo se reconoce a los chicos como interlocutores válidos y a las chicas como ayudantes o secretarías. Ejemplos muy verosímiles de esta afirmación es dejar a los chicos toda aquella tarea que exige fuerza y valentía. A las chicas, se les dejan aquellas que tienen que ver con el mantenimiento del orden y la disciplina, o con ayudar a sus compañeros y compañeras a que hagan una actividad.

3) Práctica docente relativa al tratamiento curricular, dentro de la cual englobamos tanto la planificación educativa, como su desarrollo y puesta al día en el aula. Entendido en esta amplia acepción, podemos decir que las materias escolares están inspiradas en una visión androcéntrica de las relaciones humanas. La característica del pensamiento androcéntrico es identificar lo 'humano' con lo 'masculino,' olvidando la aportación femenina de la sociedad y subordinándola siempre a la masculina. Desde este modelo se han primado los valores masculinos y se ha considerado que lo 'femenino' no es 'digno' (= 'científico') de ser transmitido en las escuelas, con lo que ignoramos las aportaciones de las mujeres en la historia y en las ciencias.

Hoy por hoy está ampliamente documentada la carga sexista de los libros de texto (ver, por ejemplo, el trabajo de García *et al.* 1993) y de otros materiales didácticos (e.g. Espin y Rodríguez Moreno 1996). Tal y como estas (y otras) investigaciones demuestran, no es una cuestión de cantidad de imágenes (fotografías e ilustraciones) con presencia femenina. También es una cuestión de cualidad/calidad de las mismas; es decir, se trata de analizar qué hacen los varones y las mujeres que aparecen en ellas.

4) Actitudes docentes en el centro, referida a las reacciones y comportamientos de los/as docentes sobre cuestiones de género, no ya dentro del aula, sino en el contexto más amplio del centro educativo. Además de las actitudes del profesorado y del trato que proporcionan a chicas y chicos, están los docentes y las docentes como personas, portadoras conscientes e inconscientes de unos roles sexuales. En la escuela, al igual que en la familia, podemos encontrar diversos ejemplos de esto: ¿quiénes se encargan de las asignaturas de ciencias?, ¿quiénes imparten las asignaturas de informáticas, las materias lingüísticas y sociales, etc.?, ¿quién se encarga de manejar los medios técnicos y audiovisuales?, ¿quién trae la comida para una jornada de celebración?... y así podríamos seguir enumerando situaciones en las que, como personas que somos, los docentes y las docentes, representamos en nuestros actos más sencillos, los roles de género que reproducimos.

Para concluir con esta introducción, todas las aportaciones revisadas nos sugieren múltiples indicadores a tener en cuenta en la elaboración de nuestra escala de actitudes docentes respecto al género. En las páginas siguientes, comentaremos el proceso de construcción y aplicación de la misma, así como un resumen de los principales resultados encontrados.

Escala de actitudes ante el género: elaboración, estructura y aplicación

Nuestra decisión de utilizar una escala de actitudes como instrumento complementario al resto de estrategias que estamos empleando en nuestro estudio de investigación, radica en la facilidad y rapidez de su administración,

de tal forma que, a través de ella, resulta posible acceder a la totalidad de las profesoras y profesores de los dos centros implicados, cosa que no ocurre con otros procedimientos, como la observación y las entrevistas en profundidad.

En su elaboración se procuró seguir un procedimiento sistemático que facilitara la posterior precisión y validez de la información recogida a través de ella. Así, una vez se establecieron los objetivos y el marco teórico de referencia (expuesto en el apartado anterior), se realizó una primera redacción de los ítemes, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que la escala pretendía cubrir (expectativas, prácticas docentes a nivel del tratamiento curricular, prácticas a nivel de las relaciones en el aula y prácticas a nivel del centro). Posteriormente, cuando los ítemes habían pasado ya la revisión de todo el equipo investigador, se realizó una aplicación piloto a cinco docentes de otros centros, a fin de establecer la validez facial del instrumento diseñado. Se obtuvieron así algunas opiniones y consideraciones que llevaron a un cambio en la redacción de varios de los ítemes en la versión finalmente utilizada.

La escala de actitudes del profesorado ante el género consta de 34 ítemes a los que el/la encuestado/a debe responder según su grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado que contiene. Su respuesta puede oscilar entre los valores 1 (nada de acuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo), habiéndose elegido un número par en las opciones de respuesta para evitar la tendencia central (es decir, a situarse en las puntuaciones medias). Asimismo, se ha equilibrado el número de enunciados con cargas o valoraciones positivas y negativas con el fin de evitar las consecuencias negativas que pueden surgir de efectos como el de aquiescencia (tendencia a estar de acuerdo con el enunciado escrito) o el de halo (tendencia a responder del mismo modo que en enunciados anteriores). En la presentación final de la escala, los ítemes de uno y otro signo se alternan sin guardar un orden concreto.

Por otra parte, los enunciados de los 34 ítemes guardan relación con alguna de las cuatro dimensiones definidas con anterioridad, aunque su presentación en la escala sigue un orden aleatorio:

1) Expectativas del profesorado: esta dimensión contiene 7 ítemes que pretenden sondear las creencias y pensamientos previos del/la docente sobre los chicos y sobre las chicas.

2) Práctica docente en el tratamiento curricular, que agrupa a 7 ítemes referidos a cómo se desarrolla la práctica de clase en relación con los objetivos y contenidos del currículo.

3) Práctica docente en las relaciones con el alumnado, que contiene 15 enunciados destinados a conocer la relación del/la docente con sus alumnas y alumnos dentro del aula.

4) Práctica docente en el centro, con 5 enunciados relativos a las reacciones y comportamientos del/la docente sobre cuestiones de género, no ya dentro del aula, sino en el contexto más amplio del centro educativo.

La escala fue aplicada a, prácticamente, la totalidad del profesorado de los dos centros implicados (un total de 60 personas). En el próximo apartado, se presenta un resumen de los principales resultados encontrados en esta aplicación.

Resultados

En la tabla 1 se presenta un resumen de las características del profesorado que ha participado en el estudio. Se puede observar que el porcentaje de mujeres y hombres es bastante similar, aunque predominan las primeras. La mayoría de los/as encuestados/as, por otra parte, son diplomados/as en Magisterio y sólo un 18% tienen una licenciatura universitaria. Asimismo, la media de edad está en torno a los 42 años y la de experiencia docente en los 17 años y medio.

SEXO	Mujeres: 58.9% Hombres 41.1%
TITULACIÓN	Licenciatura: 18.2% Diplomatura de Magisterio 81,8%
EDAD	Media: 41.86 Desviación típica: 9.82
AÑOS DE EXPERIENCIA	Media: 17.51 Desviación típica: 9.50
ESPECIALIDAD	Generalista de Infantil o Primaria 61.4% Especialista Primaria 19.3% Secundaria 19.3%

Tabla 1. Características del profesorado encuestado

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de todos los ítemes de la escala. En términos generales, puede decirse que predominan las puntuaciones extremas (próximas a 1 o a 6), encontrándose pocos ítemes cuyas medias oscilen entre los valores más centrales (aproximadamente entre 2,5 y 4,5).

DIMENSIONES E ÍTEMES DE LA ESCALA	Media / Desv. Tip.
DIMENSIÓN "EXPECTATIVAS"	
Considero que las chicas son más trabajadoras que los chicos	2.85/1.86
Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas	2.02/1.40
Creo que las chicas y los chicos atienden por igual en clase	4.93/1.56
Considero que los chicos son más inteligentes que las chicas	1.24/0.63
Creo que los chicos son más revoltosos que las chicas	2.71/1.85
Creo que las chicas suelen sacar mejores notas porque son más constantes en el estudio	2.74/1.92
Creo que los chicos son más activos en clase	1.59/0.99
DIMENSIÓN "TRATAMIENTO CURRICULAR"	
Cuando considero que un libro de texto o material didáctico es sexista en su lenguaje y/o contenidos, propongo al equipo docente que sea sustituido	4.18/1.83
Cuando tengo que poner un ejemplo en clase para explicar mejor un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres	4.24/1.98
Cuando un libro de texto contiene imágenes o expresiones sexistas, llamo la atención de mis alumnas y alumnos sobre ese hecho	4.32/1.97
En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y las chicas	2.61/1.71
Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje que utilice sea no-sexista	4.26/1.72
En la/s materia/s que imparto hago frecuentemente alusión al papel y las aportaciones de las mujeres en dicho ámbito del saber	3.02/1.95
Suelo analizar y cuestionar previamente a su uso en clase todo material didáctico para ver si es sexista	3.20/1.87

DIMENSIÓN "RELACIONES EN EL AULA"	
Suelo referir más a los chicos que a las chicas	2.53/1.87
En los trabajos en grupo, elijo a un chico para que tome notas	1.41/1.12
Siempre que pongo un ejemplo de buen comportamiento utilizo a una chica	1.52/1.27
Elijo a un chico para ordenar y limpiar el aula	1.79/1.36
Cuando estoy explicando algo, pregunto más a las chicas que a los chicos	1.39/0.93
En mi trato con el alumnado, algunas veces utilizo expresiones estereotipadas como "pareces una nena" o "te comportas como un macho"	1.03/0.18
Mis alabanzas por la eficiencia con que se termina una tarea o actividad suelen estar dirigidas a los chicos	1.16/0.77
Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto o idea a las chicas que a los chicos	1.40/0.97
En clase trato a las chicas y los chicos por igual	5.67/0.98
En los trabajos grupales elijo a una chica como coordinadora del equipo	1.55/1.11
Elijo a un chico para poner orden en clase si me ausento	1.56/1.33
Cuando utilizamos en clase un material técnico (vídeo, televisor, ordenador...), suelo pedir ayuda a los chicos más que a las chicas	1.62/1.06
Elijo a una chica para trasladar un objeto pesado	2.42/1.48
En los trabajos en grupo elijo a un chico como portavoz	1.58/1.12
Cuando un alumno o alumna elige un tema o una actividad voluntaria, me preocupo por hacerles ver los sesgos sexistas que influyen en esa elección	2.90/1.89
DIMENSIÓN "PRÁCTICA EN EL CENTRO"	
En los documentos de trabajo (programaciones, memorias...) en cuya elaboración participo, utilizo un lenguaje no sexista	4.37/1.94
Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista, me preocupo de hacérselo saber al equipo docente y/o directivo	4.23/1.79

En la preparación y realización de actividades extra-académicas (excursiones, festejos...), el reparto de tareas entre profesores y profesoras depende del género	1.47/1.06
En las reuniones del equipo docente, me resulta incómodo que mis colegas utilicen "os/as" para referirse a mujeres y hombres	2.83/1.84
En mi centro son los profesores varones los encargados de organizar el material informático y audiovisual o de repararlos cuando surge algún problema	3.00/1.95

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas para todos los ítems de la escala

En relación con la dimensión "expectativas de los docentes," las medias se encuentran casi siempre cercanas al valor 1, ya que la mayor parte de los ítems son negativos. Esto implica, en términos generales, que los docentes y las docentes encuestados/as manifiestan no tener expectativas diferentes para los chicos y para las chicas. Así, no consideran a los chicos como más inteligentes que las chicas, ni más activos en clase. Por otra parte, no consideran que las chicas sean más trabajadoras y constantes que los chicos, y que éstos sean más revoltosos que aquéllas. Sin embargo, precisamente en estos tres ítems (las chicas como más trabajadoras y como las que sacan mejores notas por su constancia en el estudio y los chicos como más revoltosos), las medias tienden a los valores centrales, a diferencia de los demás. De alguna forma, está indicando un cierto nivel de acuerdo con estos enunciados, lo que confirmaría la existencia de expectativas diferentes para uno y otro sexo.

De los ítems que componen la dimensión "tratamiento curricular" podemos resaltar la tendencia a que las medias se sitúen en los valores centrales (comprendidas entre 2.61 y 4.32). En cierta forma, el profesorado está indicando que, en su práctica habitual, cuida la selección y uso de los materiales didácticos e intenta promover un desarrollo curricular en el que no predomine tanto el modelo androcéntrico. Sin embargo, el propio hecho de que las puntuaciones tomen valores medios nos indica que no siempre actúan movidos por esta motivación, sino que lo hacen sólo en algunas ocasiones. Es relevante el hecho de que en esta dimensión las puntuaciones se acerquen al centro, dado que en el resto de la escala, los profesores y las profesoras han tendido a ser más extremos en sus opiniones. En nuestra opinión, el profesorado encuestado se muestra tajante ante afirmaciones radicales ("los chicos son más inteligentes que las chicas"), mientras que la tendencia al centro en el resto de los ítems (que no tienen un contenido tan radical) refleja una actitud de escasa implicación y sinceridad a la hora de dar su respuesta.

En la dimensión "relaciones en el aula," que es la que contiene un mayor número de ítems, el ítem que ha alcanzado una puntuación más alta es "trato a las chicas y a los chicos por igual." Este ítem tiene un contenido muy general pero también puede considerarse como radical, ya que sólo unas pocas personas van a estar dispuestas a mostrar su desacuerdo con esta afirmación. Lo mismo sucede con los siguientes ítems con las medias más extremas –en estos casos, con contenido negativo– que se refieren al uso de expresiones estereotipadas y al grado en que se alaba el trabajo de los chicos respecto al de las chicas.

Por otra parte, los ítems con medias en el intervalo central son: suelo reñir más a los chicos, hago ver a mis alumnos/as los sesgos que influyen en sus elecciones, y elijo a las chicas para trasladar objetos pesados. Aquí, los valores centrales están indicando que estas acciones se llevan a cabo con relativa frecuencia.

Por último, en la dimensión "práctica a nivel del centro," se puede decir que el profesorado encuestado afirma que utiliza un lenguaje no sexista en sus documentos de trabajo, preocupándose también por que otros documentos del centro así lo hagan. Sin embargo, se encuentran valores medios en los ítems que hacen referencia a sentirse incómodo cuando otros colegas utilicen el "os/as" y a que los profesores varones son los que se ocupan del material técnico y audiovisual. De alguna forma, los docentes y las docentes muestran cierto acuerdo –aunque de forma débil– con ambas afirmaciones.

Otra cuestión a destacar en los análisis realizados es que no existen diferencias en las opiniones resumidas en la tabla 2 según el sexo del docente. Así, tras la aplicación de la prueba t de contraste de medias, las opiniones de profesoras y profesores son bastante coincidentes. Tan sólo hemos encontrado un ítem ("elijo a una chica para trasladar un objeto pesado") en el que ambos colectivos difieren. Así, las profesoras tienden a estar más de acuerdo con esta afirmación que los profesores ($p=.009$).

También son bastante similares las opiniones del profesorado más joven (por debajo de la media de edad) y más mayor (en la media o por encima de ésta). En este caso, la única diferencia significativa ($p=.0031$) se halla en el ítem 32 ("en los trabajos en grupo, elijo a un chico como portavoz"), estando más de acuerdo con esta afirmación los/las docentes de más edad.

No existen diferencias significativas en las respuestas de ningún ítem entre el profesorado que imparte clases en primaria y el que lo hace en secundaria. Sí existen algunas diferencias en las opiniones expresadas por los/as docentes con menos (por debajo de la media) y más años de experiencia docente (en la media o por encima de ésta). Estas diferencias se manifiestan en:

- En el ítem 2 ("las chicas son más trabajadoras que los chicos"), con cuyo contenido están más de acuerdo los/as profesores/as con más experiencia ($p=.012$).
- En el ítem 4 ("suelo reñir más a los chicos que a las chicas"), donde nuevamente es el profesorado con más experiencia el que manifiesta mayor nivel de acuerdo ($p=.003$).
- En el ítem 10 ("considero que los chicos son más inteligentes que las chicas"), siendo los/as docentes con más experiencia los/as que obtienen la media más alta ($p=.006$).
- En el ítem 20 ("las chicas suelen sacar mejores notas porque son más constante en el estudio"), siendo los/as profesores/as con más experiencia los/as que obtienen la media más alta ($p=.024$).
- En el ítem 28 ("cuando utilizamos en clase un material técnico -video, televisor, ordenador...-, suelo pedir ayuda a los chicos más que las chicas"). También aquí el profesorado con más experiencia obtiene la media más alta ($p=.949$).
- En el ítem 31 ("suelo analizar y cuestionar previamente a su uso en clase todo material didáctico para ver si es sexista"). A diferencia de todos los anteriores, son los profesores con menos años de experiencia los que manifiestan un mayor nivel de acuerdo con esta afirmación ($p=.043$).

Conclusiones

Para concluir, puede decirse que el profesorado encuestado manifiesta, en su respuesta a la escala, no tener actitudes sexistas, tanto en lo relativo a sus expectativas respecto a las chicas y los chicos, como en lo relativo a su práctica docente (a nivel del tratamiento curricular, las relaciones en el aula y su comportamiento en el centro). No obstante, nos parece que estos resultados están influidos por la deseabilidad social, o tendencia a responder según lo socialmente "adecuado."

Por otra parte, cabe resaltar que no existen diferencias en las opiniones expresadas según el sexo y edad de las personas estudiadas. Todas están educadas en una cultura en la que lo masculino es el principal referente. Las cuestiones femeninas son secundarias. Sin embargo, admitir esto es algo que choca con la ética docente, y reconocer abiertamente la discriminación por razón de sexo sería como admitir que actuamos, no sólo en contra de la normativa, sino en contra de los derechos humanos.

Como se demuestra en psicología, la relación entre actitudes, intención y conducta no es lineal -ni mucho menos coherente-, por lo que a pesar de que afirman que no tienen expectativas diferentes para chicas y chicos, las medias

cerceanas al centro en los ítems planteados revelan su percepción de que ellas están mejor adaptadas al sistema educativo, opinión que coincide con la de numerosos estudios que reflejan esta realidad.

Asimismo, el abordaje educativo de las diferencias de género y la puesta en práctica de un proyecto coeducativo no son cuestiones que se lleven a cabo habitualmente, como también muestra la tendencia central en las respuestas referidas al grupo de ítems de esta dimensión. Se mantienen, por tanto, las pautas educativas tradicionales, porque no se admiten o no se es consciente de los mecanismos -algunos sutiles- de transmisión del sexismo.

De cualquier forma, hemos trabajado sólo con 60 sujetos y, a pesar de que este número engloba a prácticamente la totalidad del profesorado de los dos centros que participan en la investigación, resulta todavía insuficiente para poder proceder con análisis más exhaustivos que pudieran aclarar algunas de las cuestiones aquí apuntadas.

Para finalizar, queremos destacar que se requiere un proceso más profundo de toma de conciencia para modificar estos comportamientos. Como afirma Elena Simón, los edificios del androcentrismo están en ruinas, pero los cimientos son sólidos. Si queremos derribarlos, son necesarios procesos de reflexión y sensibilización del profesorado.

OBRAS CITADAS

- ALBERDI, Inés. "Coeducación y sexismo en las enseñanzas medias." *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Serie Debate, 2. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987.
- ESPÍN, Julia V. y M. Luisa RODRÍGUEZ MORENO. *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. "La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula." *Educación y sociedad* 6 (1990): 43-60.
- FREIXAS, Anna y Alfonso LUQUE. "¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa." *Cultura y educación* 9 (1998): 51-62.
- GARCÍA, Maribel, et al. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.
- NÚÑEZ, Trinidad y Felicidad LOSCERTALES. "Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social." *Campo abierto* 12 (1995): 65-80.
- PADILLA, M. Teresa. "Pautas para el análisis del sexismo en el centro educativo." *Taller de las Jornadas sobre Educación de las Mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, 2000.
- SIMÓN, Elena. "Democracia vial o ciudadanía de las mujeres" *Kikiriki* 54 (1999): 21-5.

- SPENDER, D. y F. SARAH. *Aprender a perder*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SUBIRATS, Marina. "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales." *Educación y sociedad* 4 (1985): 91-100.
- SUBIRATS, Marina y Cristina BRULLET. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la mujer, 1988.

Estilos femeninos de aprendizaje de inglés

M^a del Carmen Fonseca Mora
Universidad de Huelva

Introducción

La búsqueda del método ideal de enseñanza de segundas lenguas se inició en el s. XVIII cuando se incluyó la enseñanza de lenguas modernas en el currículum. Desde el método decimonónico de gramática-traducción, que imitaba la forma de enseñanza de las lenguas clásicas, hasta los llamados métodos alternativos de la segunda mitad del s. XX como lo son la sugestopedia, la programación neurolingüística o el psicodrama, por citar algunos, se han buscado insistentemente fórmulas para optimizar el aprendizaje. Las investigaciones al respecto en lingüística aplicada son hoy en día muy clarificadoras. Concluyen que no existe un único método válido (Prabhu 1990; Schumann 1998). Entre las distintas razones que se aducen, destacan aquellas que reconocen la existencia de variaciones personales en el aula idiomas, es decir, la existencia de una diversidad de capacidades y el uso de una variedad de tácticas de aprendizaje. Estas diferencias individuales pueden explicarse desde tres ámbitos bien diferenciados: desde la perspectiva cognitiva, la lingüística y la neurobiológica.

Desde la perspectiva cognitiva, las diferencias individuales en la forma de aprehender información se denominan estilos de aprendizaje. Keefe los define como variaciones cognitivas en el aprendizaje de una L2 que están determinados por factores sociales, afectivos e incluso fisiológicos (4), mientras que Kinsella determina que se trata de preferencias en la forma de absorber, procesar y retener información que perduran sin depender de los distintos métodos de enseñanza recibidos o de las distintas materias que se cursen (225). Ambas definiciones se basan en el reconocimiento de que se trata de predisposiciones o tendencias hacia una forma determinada de procesar la

información al alcance que existen en un *continuum* donde unas no pueden ser consideradas mejores que otras.

La vertiente lingüística, y más en concreto a partir de los estudios del análisis de los discursos masculino y femenino, aporta datos sobre distintos tipos de comportamientos verbales y no verbales según el género. Así, por ejemplo, Sheldon ya observó diferencias conversacionales en niñas y niños de tres años donde las niñas eran más indirectas y educadas, mientras que los niños eran más bruscos y descorteses. Goodwin examinó el objetivo de contar historias de niños y niñas y encontró que las niñas refuerzan así los lazos amistosos, mientras que los niños prefieren las historias de conflictos e intrigas que les llevan a desacuerdos. Johnstone revisó historias contadas por hombres y por mujeres y observó la tendencia masculina a hablar de sus hazañas relacionadas frecuentemente con temas como la pesca o la caza. Las narraciones femeninas se caracterizaron por contener sucesos de índole más personal y familiar. Esto determinó el tipo de protagonista: en las historias masculinas se identificaba con el mismo narrador o con otro hombre, mientras que en las historias femeninas se alternaba el protagonismo de la narradora con el de otras mujeres y hombres. Tannen (1990, 1993) describió los chistes y el intercambio de estadísticas deportivas como otros temas habituales en las conversaciones masculinas. Fonseca ("Análisis del discurso oral femenino" 193-211) observó que hablantes españolas del mismo sexo de mediana edad tienden en conversaciones informales a compartir sus experiencias sobre los partos de sus hijos y dar información sobre buenas recetas de cocina o lugares adecuados donde hacer compras. Los españoles, por otro lado, recurren a sus experiencias en el servicio militar y a sus conocimientos sobre buenos vinos, y disfrutan analizando los valores de coches y medios tecnológicos. Sin lugar a dudas, las vivencias diarias se muestran en los temas conversacionales.

Estos estudios indican una tendencia femenina positiva hacia la colaboración y la creación de relaciones interpersonales armoniosas y el compartir información de índole más personal. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el papel social de la mujer española está variando, y esto posiblemente se refleje en su comportamiento verbal. Además, su plena incorporación en el mundo universitario a inicios del tercer milenio hasta el punto de existir titulaciones 'feminizadas,' muestra que la mujer española ha ampliado su formación personal, por lo que también será probable que se estén produciendo variaciones en la preferencia de temas conversacionales.

La neurobiología ha añadido también datos sobre el hombre y la mujer. Philips afirma que las diferencias neurobiológicas repercuten en los comportamientos verbales sociales femeninos y masculinos. Howard señala como rasgos diferenciales el aumento de grosor en la corteza cerebral izquierda de

la mujer, mientras que en el hombre lo es la corteza cerebral derecha del cerebro. Además, se reseña como otra característica diferenciadora el hecho de que el cuerpo calloso encargado de conectar ambos hemisferios sea hasta un 23% más grueso en proporción al tamaño cerebral en el cerebro femenino que en el masculino. Esto significa que el número de conexiones o sinapsis entre los dos hemisferios es mayor. Por otro lado, la densidad de neuronas del cerebro masculino es de 22.8 miles de millones, mientras que en la mujer es el 19.3. El núcleo cerebral masculino supera hasta en ocho veces el tamaño del núcleo cerebral femenino. Finalmente, Howard también describe la actuación del hipotálamo en ambos sexos. El del cerebro masculino se basa en el principio de *feedback* negativo lo que promueve la constancia, mientras que el hipotálamo femenino depende de un *feedback* positivo, lo que significa más fluctuación del sistema y emocionalidad.

A la luz de estos datos, investigadores masculinos afirman que las mujeres realizan más funciones que requieren una actividad simultánea de ambos hemisferios. Sin embargo, no explican si eso es el resultado de años de transmisión generacional donde la mujer en el papel de madre siempre se ha visto obligada a simultanear varias actividades en el hogar, o si se trata de una predisposición biológica innata. Por otro lado, se han interpretado también los datos cerebrales como que la mujer posee una mayor capacidad de fluidez verbal que el hombre, pero que su riqueza léxica es mucho más restringida, sin tener en cuenta ciertas variables sociales como que hasta hace pocos años la mujer apenas tenía acceso a oficios o estudios que estuvieran relacionados con el ámbito tecnológico. Con respecto a la fluctuación de la emocionalidad, se concluyó que el varón tiene más dificultades en expresar sus sentimientos sin reparar en la enorme facilidad masculina para exteriorizar emociones negativas ni en la crítica social que tacha al hombre 'expresivo' de poco varonil.

Todos estos informes cognitivos, lingüísticos y neurobiológicos concluyen que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se concretan también en diferencias de uso del lenguaje y en diferencias en cómo se procesan los conocimientos. Por ello, nos proponemos describir los rasgos femeninos a la hora de aprehender la información y las tácticas o estrategias que las jóvenes universitarias españolas suelen usar con el objeto de plantear una práctica educativa que proporcione una igualdad de oportunidades a las estudiantes de lengua inglesa.

La diversidad de estilos de aprendizaje

Los estudios que analizan los estilos de aprendizaje suelen centrarse en aspectos diversos, por ello, existe también una gran variedad de taxonomías al

respecto. El análisis se hace aún más complejo, ya que cada estilo de aprendizaje opta por determinadas estrategias de aprendizaje.¹ *Grosso modo* se pueden clasificar los estilos de aprendizaje en cuatro grandes bloques: los estilos sensoriales, los estilos cognitivos, los estilos afectivos o de personalidad, y los estilos sociales.

Los estilos sensoriales o también denominados perceptuales parten de la base de que cualquier información es transmitida a nuestro cerebro a través de los sentidos. Tres han sido los sentidos que más se han relacionado con la adquisición de una segunda lengua (Norman y Revell 1997): el estilo visual que se apoya en la memoria fotográfica, el estilo auditivo que recuerda mejor la información oral, y el estilo cinestésico/corporal que memoriza con facilidad toda aquella información que supone el involucramiento activo de la persona.

Los estudios de estilos que ponen el énfasis en los aspectos cognitivos (Reid, *Understanding Learning Styles*; Skehan, *A Cognitive Approach*) se sitúan en un *continuum* donde se enuncian los dos polos. No se define ninguno de los dos polos como el más apropiado para la adquisición de una segunda lengua, sino que se trata de estudios descriptivos que plantean el uso diferencial de estrategias de cada persona para la consecución de su objetivo cognoscitivo. En uno de los polos se sitúa el estilo de dominancia del hemisferio izquierdo, que se caracteriza por el análisis lógico de hechos detallados, por ser planificador, secuencial, sistemático y mostrar preferencia por información convergente. En el otro extremo, se encuentra el estilo de dominancia hemisférica derecha que aprende mejor si la información es inicialmente de tipo global y relacional. Se trata de personas espontáneas y cambiantes, intuitivas, correctoras, que se manejan bien entre datos divergentes.

Los estilos afectivos o de personalidad (según el estudio de Myers y Briggs de 1987 citado por Brown) se asocian también en dos grandes grupos. Por un lado, están las personas con un estilo reflexivo, prudente, disciplinado, cumplidor de la tarea, ansioso, menos tolerante, introverso y rígido. En el polo opuesto está el estilo impulsivo, lanzado, creativo, que va más allá de lo demandado por la tarea, relajado, más tolerante, extroverso y flexible.

Finalmente, en los estilos sociales se distinguen aquellas personas que tienden a ser independientes, trabajan de forma individual y prefieren establecer y seguir su propio plan de trabajo. En el polo opuesto se sitúan aquellas

¹ No se explicitan las distintas clasificaciones de estrategias por no considerarlo pertinente en este capítulo. Brown reúne las clasificaciones de estrategias en su obra. En concreto, aporta la de las estrategias de comunicación de segunda lengua de Tarone y de Chesterfield y Chesterfield. Por otro lado, ofrece también las clasificaciones de estrategias de aprendizaje de O'Malley *et al.* y la de Oxford (*Language Learning Strategies*, New York: Newbury House, 1990).

que se inclinan por trabajar en grupo, de forma cooperativa, dependen de una estimulación externa pero su forma de trabajar les ayuda a cubrir más aspectos de un tema determinado.

Oxford afirma la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, masculinos y femeninos, que conllevan la utilización de distintas estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua. Basándose en los resultados neurobiológicos y en los datos facilitados por la sociolingüística, relaciona el estilo visual con la habilidad espacial de los chicos o con el de chicas no tradicionales y el estilo auditivo con el de las chicas porque son las que más frecuentemente utilizan estrategias de solicitud de *input* y muestran más interés y empatía con su interlocutor (Oxford, "Gender Differences" 36). La Figura 2 resume todas las diferencias de preferencia de estilos según la perspectiva de género de Oxford.

ESTILOS DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

FEMENINO	MASCULINO
Dependiente del campo	Independiente del campo
Global	Analítico
Auditivo	Cinestésico-táctil
Reflexivo	Impulsivo
Perceptor	Enjuiciador
Emocional-subjetivo	Impersonal-objetivo
Dominancia del hemisferio derecho	Dominancia del hemisferio izquierdo

Figura 2: adaptada de Oxford, "Gender Differences" 140

Con respecto a estas diferencias referentes a la forma personal de afrontar el aprendizaje, Oxford reconoce también la falta de estudios que profundicen en ello. Por otro lado, los cambios sociales en la educación de la mujer, las transformaciones vertiginosas que promueven todos los medios tecnológicos, y los rasgos propios de la cultura española nos inducen a pensar que las chicas universitarias españolas pueden mostrar diferentes estilos de aprendizaje.

Método de investigación

En este estudio participaron de forma voluntaria 47 alumnas de 1^o, 3^o y 5^o de la licenciatura en Filología Inglesa. Como instrumento de recogida de datos se administró el cuestionario *Style Analysis Survey* (SAS) creado por Oxford. Sus 110 ítems ayudan a reflexionar sobre aspectos relacionados con la percepción sensorial, la relación con los demás, la realización de tareas y el procesamiento de información. Las alumnas responden a enunciados del tipo "Uso el análisis lógico para resolver mis problemas" o "En grandes grupos,

suelo permanecer callada" en una escala de 0 (nunca) a 3 (siempre). Al final del cuestionario se incluye una hoja de puntuación que explica las tendencias personales y una serie de consejos sobre cómo usar estos resultados y cuáles son las estrategias que hacen que su aprendizaje se optimice.

Resultados obtenidos

El recuento de las puntuaciones obtenidas marca que no es posible establecer cuáles son los estilos femeninos si se consideran sólo los dos polos opuestos del *continuum*, sino que existe un número significativo de alumnas que manifiestan rasgos de estilos a caballo entre ambos polos.

Con respecto a los estilos sensoriales, se abre un gran abanico de distintas preferencias. Un 13% no manifiesta ningún tipo de preferencia, un 4% posee un estilo cinestésico-auditivo, un 8% el cinestésico, un 6% el visual-auditivo, un 19% el cinestésico-visual, y un 50% el estilo visual puro. Las alumnas auditivas suelen obtener mejores resultados en actividades de comprensión oral y se benefician de exposiciones orales o conferencias. Las cinestésicas prefieren actividades manipulativas, en las que se tengan que involucrar personalmente, por ello, los trabajos de proyectos les suelen agradar especialmente. Las alumnas visuales tienen una magnífica memoria de lo icónico. Cuadros, gráficos, transparencias o cualquier otro tipo de material que se base en la imagen son excelentes recursos educativos para optimizar su aprendizaje.

Otros aspectos cognitivos fueron analizados a partir de los datos de la encuesta que estudia la forma de aprehender información nueva. El 36% de las chicas se inclina por obtener en primer lugar una información global y genérica de lo que se va a tratar y tiende a ignorar los pequeños detalles en estadios iniciales de conocimiento de la información. Les parece fácil resumir la información ofrecida por el/la profesor/a. Por otro lado, el 11% de las encuestadas es analítico y prefiere un formato de información en el que se presenten los hechos de forma detallada y lineal. Les parece de cierta dificultad resumir una información dada y prefieren respuestas detalladas y cortas. Suelen observar las diferencias antes que las analogías y usan el análisis lógico para resolver un problema. Un 53% se encuentra justo en el nivel intermedio entre los polos global-analítico.

Un 38% de las alumnas es intuitivo, mientras que el 23% presenta un estilo sistemático-secuencial y un 39% se encuentra en el punto medio entre ambos extremos. Las intuitivas prefieren una enseñanza holística y contextual a partir de la cual pueden seguir sus 'corazonadas' y deducir la información pertinente. Responden bien a preguntas abiertas y les gusta ser creativas. Por otro lado, las sistemáticas-secuenciales muestran una inclinación por una exposición detallada, estructurada y concreta de datos. Prefieren exámenes

con preguntas de elección múltiple donde todas las opciones de respuestas ya están prefijadas.

El análisis de los ítems que exploran cómo es el comportamiento ante la realización de tareas revela que el 47% de las alumnas son personas organizadas a las que les ayuda que el/la profesor/a fije de antemano una fecha de entrega de trabajos. Suelen escribir una lista con las cosas que tienen que hacer y se sienten nerviosas en entornos desordenados. El 53% de las chicas posee un estilo espontáneo y piensa que vivir el presente y disfrutar de la vida es lo más importante. Esta forma de pensar les ayuda a desenvolverse de forma más relajada y más tolerante a la vez.

El 70% de las alumnas es extrovertido, mientras que un 17% no se siente de ninguno de los dos polos y un 13% reconoce ser introvertido. Las alumnas extrovertidas suelen ser más impulsivas y les cuesta menos participar en clase, ya que no les preocupa tanto que sus intervenciones en lengua inglesa sean totalmente correctas. En el otro extremo de esta polaridad se encuentran las personas introvertidas, que suelen ser más reflexivas y menos flexibles. Suelen participar menos en las clases y cuidan de que sus intervenciones sean muy correctas, lo que a veces produce un aumento de ansiedad en el aula.

Las estudiantes participantes en este estudio son personas muy sociables. Un 87% de las alumnas asegura tener siempre muchos amigos/as y conocidos/as, les resulta fácil entablar conversación y disfrutan en compañía de muchas otras personas. Sin embargo, a la hora de estudiar, un 79% de las chicas opta por el trabajo individual.

Conclusiones

Los resultados de este estudio piloto no concuerdan totalmente con todas las diferencias que señala Oxford ("Gender Differences" 40). Según reseña esta autora, las chicas son sensibles al contexto, holísticas, globales, intuitivas, auditivas, reflexivas, emocionales, subjetivas, abiertas a lo nuevo, es decir, predominan en ellas los rasgos que se atribuyen al hemisferio derecho.

Los datos obtenidos indican que las alumnas universitarias españolas que participaron en este estudio empírico son fundamentalmente visuales. Existe además un porcentaje significativo con un desarrollo de los tres estilos sensoriales. Oxford aduce que las jóvenes con estilo visual son chicas no tradicionales. En nuestro caso así se confirma, aunque ya no nos parezca pertinente la utilización del término 'tradicional.' El 85% de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva son chicas y lo mismo está ocurriendo en otras universidades nacionales o internacionales. La razón de esta preferencia por el estilo visual puede deberse a razones de carácter televisivo y social. El impacto del mundo tecnológico se basa precisamente en la

conquista de lo visual. Por otro lado, anuncio tras anuncio se enfatiza el culto al cuerpo y a la imagen personal, siendo la mujer el máximo exponente humano en este culto.

Con respecto al formato de la información que se les ofrece, más de la mitad de las encuestadas no ha desarrollado ni una inclinación hacia lo analítico, ni una tendencia hacia el estilo global, sino que se adaptan al formato que se les presente. Tampoco queda claramente definido que la intuición sea en ellas un rasgo predominante, ya que un número significativo de alumnas se encuentran en la parte central del *continuum*, es decir, se adaptan tanto a tareas holísticas y contextuales como a actividades de datos estructurados y detallados. Las jóvenes de este estudio presentan una tendencia hacia el "vivir el presente." Son bastante extrovertidas e impulsivas, por lo que disfrutan en interacciones con otros, en actividades de índole social. Sin embargo, su preferencia individualista ante la realización de tareas intelectuales muestra que confían en un plan de trabajo desarrollado por ellas mismas más que en uno impuesto. Eligen la independencia a la dependencia y tienen metas personales claras.

Aún son necesarios más estudios de este tipo con muestras más amplias para poder definir con exactitud los rasgos femeninos a la hora de aprehender información. El estilo eminentemente visual de las alumnas no suele ser respetado en muchas aulas, en las que aún perduran prácticas docentes que exclusivamente se fundamentan en la transmisión oral de hechos detallados. Según Michavila y Calvo, "la docencia es aún excesivamente magistral, rígida, anclada en sistemas y métodos pedagógicos anticuados" (32). Sin embargo, también existen hoy en día algunas prácticas educativas universitarias que desarrollan otros tipos de enseñanza, será necesario explorarlas y ponerlas en práctica de forma más genérica.

OBRAS CITADAS

- ALONSO, C. M., D. J. GALLEGRO y P. HONEY. *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1998.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3^a edición. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, 1994.
- DAVIS, E.C., H. NUR y S.A.A. RURU. "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles." *English Teaching Forum* 32.3 (1994).
- EHRMAN, E & R. L. OXFORD. "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting." *Modern Language Journal* 74.3 (1990): 311-27.

- EHRMAN, M. *Understanding Second Language Learning Difficulties. Looking beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage, 1996.
- FONSECA MORA, C. "Análisis del discurso oral femenino." Moreno y Villegas 193-211.
- . "El laboratorio de idiomas como recurso para la adquisición de la gramática mental de una lengua extranjera." *Revista XXI. Revista de Educación* v. IV (en prensa).
- FONSECA MORA, C; GALLEGRO DURÁN, M. y F. RUBIO ALCALÁ. *Experiencias significativas para el aprendizaje del inglés en los estudios superiores*. Memoria de Proyecto de Innovación: Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, 2001.
- GOODWIN, M. "Tactical Uses of Stories: Participation Frameworks within Girls' and Boys' Disputes." *Discourse Processes* 13 (1990): 33-71.
- HOWARD, P. J. *The Owner's Manual for the Brain. Everyday Application from Mind-Brain Research*. 4^a edición. Austin, Texas: Bond Press Book, 1997.
- JOHNSTONE, B. "Community and Contest: Midwestern Men and Women Creating Their Worlds in Conversational Storytelling." Tannen. *Gender and Conversational Interaction* 62-80.
- KEEFE, J. W. *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1979.
- KINSELLA, K. "Understanding and Empowering Diverse Learners in the ESL Classroom." Reid, *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* 170-94.
- MICHAVIDA, F. y B. CALVO. *La universidad española hoy: propuesta para una política educativa*. Madrid: Síntesis, 1998.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y S. VILLEGAS. *Introducción a los Estudios de la Mujer: Una mirada desde las Ciencias Sociales*. Huelva: Diputación de Huelva, Universidad de Huelva y Junta de Andalucía, 2002.
- OXFORD, R. L. "Evidence and Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language Learning Styles and Strategies." *Applied Language Learning*, 4.1-2 (1993): 65-94.
- . "Gender Differences in Language Learning Styles." Reid, *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* 34-46.
- . *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House, 1990.
- . *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama, 1993.
- PHILLIPS, S. U., S. STEELE and C. TANZ, eds.. *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- PRAHBU, N. S. "There Is No Best Method-Why?" *TESOL Quarterly* 24.2 (1990): 161-76.
- REID, J., ed. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- . *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1998.
- REVELL, J. and S. NORMAN. *In Your Hands-NLP in ELT*. Londres: Saffire Press, 1997.
- SCHUMANN, J. "The Neurobiology of Affect in Language." *Language Learning*, Suplemento 48.1 (1998).
- SHELDON, A. "Pickle Fights: Gendered Talk in Preschool Disputes." *Discourse Processes* 13 (1990): 5-31.
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford UP, 1998.
- . *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold, 1989.
- TANNEN, D. *'You just don't understand': Women and Men in Conversation*. Nueva York: William Morrow, 1990.
- . ed. *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford UP, 1993.
- TODD, A. D. and S. FISHER, eds. *Gender and Discourse: The Power of Talk*. Norwood, NJ: Ablex, 1998.

La mujer y las políticas formativas para la igualdad de oportunidades

Rosa Beltrán Ruiz

Delegación de Educación y Ciencia de Huelva

...si la costumbre fuera mandar a las niñas a la escuela y enseñarles las ciencias con método como a los niños, aprenderían y entenderían las dificultades y sutilezas de todas las artes y ciencias tan bien como ellos.

Cristina de Pizán: *La Ciudad de las damas*.

Introducción

En nuestra realidad social se han ido produciendo cambios profundos en los últimos años que han dado lugar a modificaciones importantes en los grupos sociales. El colectivo de mujeres quizás sea de los grupos que más cambios ha experimentado en este periodo, representando, no obstante, a más de la mitad de la población. En esta nueva realidad social que pretendemos describir, la mujer ha pasado de una situación de invisibilidad, constatada por la ausencia de mujeres en los ámbitos del saber, a otra, en la que ya contamos con mujeres en los distintos espacios sociales. Aun así, coexisten una gran variedad de situaciones que podríamos referenciar: mujeres en puestos de alto nivel de responsabilidad (en menor número), mujeres que, con autonomía funcional, no han conseguido aún liberarse de los estereotipos, y mujeres que, por diversos motivos, no han accedido a una adecuada información para asumir su autonomía personal (éste es el grupo mayoritario todavía hoy). Por ello, la educación, la formación y los servicios de orientación son instrumentos esenciales en el fomento de la participación de las mujeres. Éstas no deben ser consideradas como simples beneficiarias, sino como participantes activas, tanto en la planificación como en la ejecución de las actividades y proyectos que se desarrollen.

Las políticas de igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades tiene su origen en el Principio de Igualdad que defendía la Revolución Francesa. Este principio se fundamenta en que mujeres y hombres puedan participar en los ámbitos donde se toman decisiones (económicas, políticas, participación social, etc.) y donde se llevan a cabo actuaciones (educación, formación, empleo), sobre bases de igualdad de oportunidades. En nuestra realidad diaria podemos constatar que la mujer tiene que salvar mayores dificultades para acceder a la educación, la sanidad, el empleo, etc.

Los organismos internacionales se han hecho eco de las reivindicaciones del movimiento de mujeres en todo el mundo a favor del reconocimiento de la igualdad real de derechos entre hombres y mujeres. En 1946, Naciones Unidas crea la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. La Asamblea Nacional de Naciones Unidas, en 1972, declara el año 1975 como Año Internacional de la Mujer. A su vez, la mencionada institución, con el objetivo prioritario de promover la igualdad entre mujeres y hombres, considera el período que va de 1976 a 1985, como Década de las Naciones Unidas para la Mujer. Es conveniente mencionar no sólo los acontecimientos internacionales que se producen por estas fechas, como la Primera Conferencia Internacional de la Mujer en Méjico o la Tercera Conferencia Mundial de las Mujeres en Nairobi, sino los avances que se producen, la evolución en los valores, en los modelos de igualdad que se defienden. Lo que, hasta ahora, se había considerado "el tema de la mujer" pasa a ser los temas de las mujeres, con todas las similitudes y diferencias que esto conlleva según la diversidad de los contextos en los que se desenvuelven las mujeres de todo el mundo. Se empieza a abordar estos temas con una mirada nueva: "nosotras hacemos por nosotras."

No podemos dejar de mencionar el logro que supuso la Conferencia de Viena (junio de 1993) al reconocer, por primera vez, los derechos humanos de las mujeres como derechos humanos fundamentales. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en 1990, acuerda celebrar la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres en 1995, cuyos objetivos se enmarcaron en la acción para la igualdad, el desarrollo y la paz. Tampoco podemos pasar por alto la celebración de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994, en cuyo Programa de Acción se consideró la Educación como un medio que puede potenciar en las mujeres aptitudes, conocimientos, autoconfianza para participar, de forma activa, en el proceso de desarrollo.

PROGRAMAS DE IGUALDAD EN LA UNIÓN EUROPEA

I Programa de Acción Comunitaria 1982-85

II Programa de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades 1986-90 (materias: formación, NN.TT., conciliación de vida profesional y familiar y desarrollo local).

Iniciativa Comunitaria: Programa de política estructural que la Comisión Europea propone a los Estados miembros y que responden a problemas específicos de ámbito europeo. Dirigidos a incrementar la participación de colectivos con dificultades específicas.

Iniciativa Comunitaria de Empleo NOW: Incrementar la participación de las mujeres en el empleo usando fondos estructurales para co-financiar proyectos experimentales simultáneamente en varios países europeos para intercambiar metodologías y experiencias en materia de empleo, tales como la lucha contra el desempleo, contra la exclusión social, y la formación de los recursos humanos.

PROGRAMAS DE IGUALDAD EN ESPAÑA

Instituto de la Mujer 1983

I Plan Igualdad 1988-90

II Plan Igualdad 1993-95

PROGRAMAS DE IGUALDAD EN ANDALUCÍA

Instituto Andaluz de la Mujer 1988

I Plan Igualdad 1990-94 -MAREP Curso 92-93

II Plan Igualdad 1995-98

Los Planes para la Igualdad de Oportunidades de las mujeres puestos en marcha desde 1990 por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía están en total sintonía con la Iniciativa Comunitaria NOW y se enmarcan dentro de aquellas políticas destinadas, de un modo específico, a eliminar los obstáculos que se oponen a una integración plena de las mujeres en la sociedad y a promover las condiciones para que la igualdad de oportunidades entre mujeres sea real y efectiva. El I Plan de Igualdad se aprobó en 1990. En el mismo se establecían una serie de medidas para cuya realización se estableció una coordinación intersectorial del trabajo de las Consejerías de Educación y Ciencia, Trabajo, Salud y Asuntos Sociales, sin interferir en las actuaciones del Instituto Andaluz de la Mujer.

De esta manera, la Consejería de Educación y Ciencia, a través del Programa de Educación de Personas Adultas junto al Instituto Andaluz de la Mujer

y en el marco de la Iniciativa Europea NOW, puso en marcha el Programa para Mujeres Adultas en Reinserción Profesional (MAREP) en el curso académico 1992/93, dirigido en un principio a mujeres mayores de 25 años, si bien posteriormente se modificó el criterio de la edad de acceso a 18 años. La clave del programa era incrementar las posibilidades de reinserción, o incorporación tardía, de las mujeres en el mercado de trabajo. El itinerario a seguir incluía: orientación profesional, formación ocupacional y prácticas en empresas.

Avanzando en la línea definida por el Plan anterior, el II Plan Andaluz de Igualdad de la Mujer (1995-98) se enmarca igualmente dentro de las políticas específicas destinadas a eliminar los obstáculos que se oponen a una integración plena de las mujeres en la sociedad y a promover las condiciones para que la igualdad de las personas sea real y efectiva. Entendiendo la igualdad de oportunidades como un objetivo integral que afecta a los ámbitos político, social, cultural y económico, este II Plan se estructuró en cuatro ejes estratégicos: Desarrollo Democrático, Desarrollo Educativo y Cultural, Desarrollo del Bienestar Social y Desarrollo Económico. Estos Ejes marcan las líneas donde se incluyen las 66 acciones previstas en el mismo.

Los objetivos del área de desarrollo económico contribuyen a que las mujeres en Andalucía participen plenamente, en igualdad de oportunidades, en el mundo laboral. La finalidad última de este ámbito del II Plan no es otra que establecer una relación directa entre la política pública y las mujeres para equilibrar la presencia de éstas en el mercado de trabajo, presencia insuficiente a todas luces. Cada uno de estos objetivos se desarrolla mediante programas que posibilitan la intervención directa. Entre otros cabe mencionar: MAREP, LIBRA, ELEKTRA, VIVEM y OPEM.

Presentación de la experiencia

Nuestra experiencia se centra, como se ha expuesto antes, en el Eje Estratégico del Desarrollo Económico perteneciente al II Plan de Igualdad y que se enuncia claramente en el objetivo 18 del citado Plan: "Desarrollar programas de información y orientación laboral que amplíen las opciones profesionales de las mujeres." Para abordar este objetivo el II Plan traza dos líneas de actuación:

- Crear servicios de información laboral, preformación y orientación profesional para mujeres en colaboración con las Corporaciones Locales.
- Incorporar en el Programa de Educación de Personas Adultas contenidos y actuaciones para favorecer la información, la orientación laboral y la participación social de las mujeres.

Estas dos líneas de actuación se materializan en las Acciones 53 y 54 del II Plan Andaluz de Igualdad de la Mujer.

Avanzando en la línea de facilitar una información y orientación laboral que amplíen las opciones profesionales de las mujeres, el Plan incide en dos direcciones básicas para conseguir este objetivo. De un lado, acciones en colaboración con la Administración Local, en el marco de los Centros de información a la Mujer y de otro, en el Programa de Educación de Personas Adultas en el que participa un gran número de mujeres.

Durante dos cursos académicos, en el Centro de Educación de Personas Adultas "Almazara" de Beas (Huelva), se pone en marcha el programa para Mujeres Adultas en Reinserción Profesional (MAREP), con el que se pretende abordar la segunda de las líneas de actuación antes mencionada. Comienza la experiencia con veinticinco mujeres cuyas edades están comprendidas entre 23 y 46 años. Ninguna de ellas ha tenido la oportunidad, hasta ese momento, de seguir estudiando. Todas tienen hijos/as en edad escolar y la mayoría están implicadas, con este motivo, en la A.P.A. y colaboran en los Talleres del Centro Educativo de sus hijos/as.

Todo el grupo se encuentra 'oficialmente' en situación de desempleo pues, debido a su baja cualificación, tienen serias dificultades para acceder al mercado laboral. Éste es el motivo por el que algunas desarrollan tareas de ayuda a domicilio con personas de tercera edad, faenas domésticas, etc., aunque sin contrato.

Modelo de orientación

EL Programa MAREP es una propuesta de Inserción Profesional en el Programa de Educación de Personas Adultas elaborado y asesorado por LIKA-Di para el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. El modelo de intervención que se propone en este programa es el "Modelos de Orientación Educativa" basado en el programa canadiense de la Activación para el Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP).

Este modelo educativo de orientación permite trabajar desde un planteamiento preventivo, fortaleciendo la autonomía personal en la medida en que ofrece el aprendizaje de estrategias a utilizar a largo plazo para autogestionar el propio potencial y desarrollar el itinerario profesional deseado. Permite, a su vez, desarrollar programas longitudinales que abarquen los diferentes períodos y procesos de desarrollo de una carrera profesional: la orientación vocacional, la profesional y la de desarrollo de itinerarios académicos y profesionales. Los enfoques de los que parte son el enfoque no directivo y psico-dinámico y el enfoque evolutivo o de desarrollo vocacional y profesional.

El modelo de intervención de la A.D.V.P. (o Activación para el Desarrollo Vocacional y Personal, desarrollado por Pelletier, Noiseaux y Bujold en la

Universidad de Laval de Quebec, Canadá, en los años 70) se basa en tres premisas:

- La emergencia de la persona, considerándola como sujeto y protagonista de sus propios proyectos. Esto significa tener presente en el trabajo la dimensión intelectual y afectiva.
- La complejidad y rápida transformación del contexto socioeconómico, admitiendo el cambio y la incertidumbre sobre el futuro como una constante.
- La necesidad de aprender a orientarse, facilitando el aprendizaje para la auto-orientación.

De esta manera, el programa de orientación se convierte en un proceso en el que se integran las distintas dimensiones de la personalidad: psicológica, afectiva e intelectual, adquiriendo relevancia el desarrollo del auto-concepto.

La aplicación del modelo se basa en la puesta en práctica de un proceso de elección en cuatro fases:

- Exploración: búsqueda y descubrimiento de información (imaginarse en varios roles profesionales). Pensamiento creativo: Hacer un inventario de todas las posibilidades.
- Cristalización: organización de la información obtenida (identificación de ámbitos laborales, intereses, etc., sin llegar a concebir un proyecto preciso). Pensamiento conceptual: Hacerse una idea general sobre la propia orientación.
- Especificación: comparación de datos para la elección evidenciando diferencias, jerarquizando. Pensamiento evaluativo: Concebir un proyecto preciso.
- Realización: Planificación de la acción. Elaboración de un proyecto profesional concreto. Pensamiento implicativo y estratégico: Puesta en marcha.

Pautas de intervención

Para la puesta en práctica de un proceso de orientación enmarcado en la A.D.V.P. requiere tener en cuenta las etapas de la secuencia vocacional y conseguir la activación vocacional mediante la acción formativa. Requiere tres principios:

1. Principio experiencial: Hacer vivir la experiencia. Aprender a partir de la reflexión y el análisis favorece la motivación, facilita la asimilación, el aprendizaje y enriquece la representación que se tiene de la realidad.

- Nivel simbólico-semántico: lectura, escucha. Es el nivel más débil de implicación.

- Nivel perceptivo-imaginario: imágenes, dibujos, películas, música.
- Nivel subjetivo-emocional: emociones, reacciones personales, simulaciones.
- Nivel activo-comportamental: conjunto de acciones, reacciones e interacciones con el entorno (por ejemplo, juegos de roles).

2. Principio heurístico: Tratar cognitivamente la experiencia. Inducir procesos de reflexión personal sobre las situaciones vivenciadas para llegar al auto-descubrimiento, a la generación y elaboración de la propia información. Hace participar a la persona en el tratamiento de su propia experiencia.

3. Principio integrador: Integrar la experiencia. Cada persona ha de poder reflexionar, comprender y valorar sus aprendizajes y sus progresos. De acuerdo con Bujold, podríamos expresar que "cuando vivo una experiencia, añado algo importante a la imagen que tengo de mi misma; cuando trato esa experiencia la organizo; y cuando le doy un sentido para integrarla consolido o cuestiono mi propia identidad."

Objetivo general del programa MAREP

Fundamentalmente, este programa se centra en crear modelos de intervención integrados en la enseñanza formal, dirigidos a colectivos específicos de mujeres para favorecer su participación social, cultural y laboral.

Objetivos específicos

Se pretende que el colectivo al que se dirige:

- a. Desarrolle dinámicas que potencien el cambio de actitudes y motiven a una mayor participación social a la mujer adulta.
- b. Conozca sus propios mecanismos de aprendizaje.
- c. Analice el papel y la situación de las mujeres en la sociedad, poniendo de manifiesto el comportamiento estereotipado.
- d. Genere auto-confianza a través del conocimiento de sus potencialidades y el desarrollo de habilidades sociales.
- e. Identifique los recursos formativos, culturales, laborales, sociales, etc., existentes en la zona de residencia de las participantes.
- f. Conozca las oportunidades de empleo y autoempleo en su zona.

Perfil del colectivo destinatario

El grupo de mujeres que lleva a cabo la experiencia posee unas características y necesidades comunes, aunque parten de vivencias y situaciones diferentes. Las exponemos a continuación:

- Todas ellas carecen de la titulación mínima, es decir, manifiestan deseos de obtener el título de Graduado Escolar.
- Necesitan conocer los mecanismos de aprendizaje para profundizar en su desarrollo personal.
- Desempeñan roles estereotipados ligados al papel desempeñado en el ámbito doméstico: madre, esposa...
- Se dedican, la mayoría, a la realización de las tareas domésticas.
- Las que trabajan también fuera del hogar lo hacen en economía sumergida (servicio de ayuda a domicilio, limpieza por horas) o en tareas agrícolas de temporada.
- Carecen de un conocimiento de la realidad sociolaboral, económica, cultural y política, así como de los requisitos para obtener un empleo que les permita la inserción en el mercado de trabajo.

Contenidos del programa

Los contenidos que se abordan permiten:

- Una construcción activa de la idea que se tiene de sí misma.
- Un conocimiento amplio sobre su entorno socio-familiar.
- Un sistema de valores donde tengan igual presencia los femeninos y los masculinos.
- Los proyectos personales basados en la implicación de las participantes.

Así, los contenidos se articulan en tres ejes:

- Personal: autoanálisis y descubrimiento personal.
- Contextual: factores externos para detectar las posibilidades de inserción existentes.
- Estratégico: adquisición de recursos para la toma de decisiones y la planificación estratégica.

Actividades del programa

El desarrollo de las actividades tiene como referente los contenidos a abordar y viene enmarcado por la secuencia siguiente:

- Experiencia: Presentación del tema de trabajo. Exposición por parte de la alumna de su vivencia sobre ese tema, individual o grupal.
- Análisis de la experiencia: Cuestionamiento (por parte de la docente) del resultado de la vivencia para extraer el contenido de la experiencia y tratarlo cognitivamente.
- Obtención de conclusiones personales: Valoración individual de la experiencia, ser consciente de su significado a nivel personal, e integración de la información obtenida en el propio esquema de identidad.

Metodología de trabajo

El marco de aprendizaje se define como:

- Activo:
Propicia el descubrimiento.
Favorece el aprendizaje autónomo, facilitando la obtención de conclusiones y, por tanto, aprendiendo significativamente.
Induce al sujeto a la inmersión en sus representaciones y referencias a través de sus vivencias.
- Participativo:
La participación no sólo como estrategia que posibilita el aprendizaje, sino como proceso de aprendizaje de sí misma.
- Socializador:
Porque aporta nuevos conceptos y valores que pueden favorecer el cambio de actitudes.
- Implicativo:
Mediante la dialéctica entre las acciones internas y el entorno.

El trabajo grupal es fundamental en esta metodología porque:

- Estructura, articula y define la situación de aprendizaje.
- Es fuente de técnicas concretas: distribución de roles, observación, simulaciones...
- Transforma la vivencia formativa en aprendizaje social convirtiéndose en lugar privilegiado para la resocialización.
- Permite aprendizajes diversos y relacionados con las competencias estratégicas: hablar en público, compartir experiencias, contrastar opiniones, trabajar en equipo, colaborar...

No podemos olvidar que el trabajo en grupo también implica:

1. Cambios en la organización del tiempo y del espacio.
2. Cambios en las relaciones entre el alumnado y el profesorado.
3. Cambios en la distribución del poder.

La experiencia está basada en la participación y el aprendizaje activo de cada una de las componentes del grupo. Para ello, se parte de la realidad de cada una, de sus experiencias concretas, de sus vivencias, para construir nuevas experiencias. Se crean situaciones en las que las participantes tienen que intervenir y participar, y de esta manera consiguen aprender a partir de la reflexión y el análisis compartido y no mediante la adquisición teórica de conocimientos. Por lo tanto, se trata de facilitar los procesos de cada una de las participantes y de realizar un acompañamiento. Se propicia a la vez la elaboración de conclusiones significativas, funcionales, que favorecen la sistematización y la integración de nueva información en su ámbito vivencial.

Es fundamental el grupo como estructura que enmarca la situación de aprendizaje y define la experiencia colectiva de aprendizaje. Éste transforma la vivencia de formación en aprendizaje social: propicia conductas comunicativas, favorece el trabajo en equipo, facilita el cambio de actitudes. En definitiva, el grupo en un elemento socializador y auto-formador para las participantes.

El compromiso personal y la implicación en el proceso es la piedra angular para que se produzca el cambio. Se llega a tomar conciencia cuando se le encuentra sentido a las experiencias vividas y éstas son valoradas como significativas por las participantes y pasan a incorporarse, cuestionando o consolidando su esquema de identidad. Ésta es la base del crecimiento personal que posibilita la modificación de nuestras representaciones a tres niveles: cognitivo, afectivo y social. Se convierte el aula en un espacio de investigación donde se materializan los principios sobre los que se sustentan la Educación de Adultos: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a emprender.

Materiales didácticos

El programa está compuesto de una Guía Didáctica, el Manual de la Alumna y de Fichas Complementarias. Para el primer curso, junto al contenido de Graduado Escolar, se han seleccionado los siguientes contenidos:

- I. Situación y papel de las mujeres en la sociedad.
- II. Participación.
- III. Empleo.
- IV. Habilidades Sociales.
- V. Recursos personales.

En el segundo curso académico, los contenidos que se trabajan son éstos:

- I. Análisis del perfil personal y profesional.
- II. Análisis del mercado de trabajo. Las ocupaciones y el empleo.
- III. Análisis y elección del objetivo profesional.
- IV. La posición ante el empleo y el objetivo profesional.
- V. El acceso al empleo.
- VI. Las técnicas de presentación.
- VII. La selección para el puesto de trabajo.
- VIII. La planificación de actuaciones y la organización del tiempo.

Evaluación del programa

Se realiza la evaluación en cada una de las fases del programa: fase previa, preparación y ejecución. La evaluación tiene como punto de partida los objetivos y expectativas de las participantes y su punto de llegada es la elabo-

ración de los proyectos personales. El lema es que "no se trata de rendir cuentas sino de darse cuenta" y de crear el marco en el que se basarán las modificaciones posteriores. Los instrumentos del proceso de evaluación fueron los siguientes:

- Pretest de la participante. Mediante la relación de ítems que lo componen, la participante pone de manifiesto sus expectativas, grado de motivación e interés, utilidad del curso,...
- Postest. Se utiliza como medida de comparación para evaluar progresos de la participante pues los ítems están relacionados con el Pretest.
- Registros de observaciones. Es un instrumento que va cumplimentando la/el docente en la Tutoría individual y es muy útil para facilitar el seguimiento del proceso de la participante.
- Cuestionario de valoración del proceso formativo. Es un instrumento que permite a la/el docente valorar el proceso formativo en su conjunto.
- Memoria final. Es también un documento a elaborar por la/el docente y consta de un informe de desarrollo y una valoración global del curso.

Valoración de la experiencia

La aplicación de este programa en el Centro de Personas Adultas ha supuesto mucho, los objetivos del mismo se han hecho presentes a lo largo del proceso. He de destacar que los niveles de profundidad a los que se ha llegado en las actividades han supuesto un enriquecimiento individual y grupal muy importante y, a su vez, ha supuesto un reto para la docente como facilitadora de la actividad.

Al inicio de la aplicación del programa se ha invertido mucho tiempo en la realización de las actividades motivado por el hecho de estar poco acostumbradas a mirarse a sí mismas, a dedicarse un tiempo y un espacio para hablar de ellas. Durante el primer trimestre, por parte de algunas participantes ha existido una mezcla de respeto e incertidumbre hacia las actividades que se ha ido disipando durante el segundo trimestre. A partir de ese momento el grupo se ha ido cohesionando y se ha avanzado mucho en la asimilación de la metodología de trabajo, de tal manera que las experiencias se han presentado con naturalidad, se han realizado análisis de gran profundidad y las conclusiones han sido muy enriquecedoras a nivel individual y grupal.

A modo de conclusiones generales, este programa propicia la autonomía personal, favorece el cambio de actitudes, posibilita el crecimiento y la madurez personal y, en definitiva, significa la elección de un estilo de vida.

OBRAS CITADAS

- GUERRERO, A., y PALACIO, M. D. *Estoy en paro. Cómo buscar trabajo o crearlo*. Madrid: IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales), 1995.
- CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA. *II Plan Andaluz para la Igualdad de las Mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *Informe de Evaluación. II Plan Andaluz para la igualdad de las mujeres. 1995-1998*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1999.
- . *Programa MAREP*. Reedición adaptada para el Programa "Graduado Escolar con Preformación." Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, coords. *Manual de acompañamiento para el empleo*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1999.
- LIKADI. *La Orientación Sociolaboral*. Madrid: Documento policopiado, 2000.
- NUÑO GÓMEZ, L., Coord. *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Editorial Tecnos, 1999.
- PELLETIER, D., BUJOLD, G. y otros. *Pour une approche educative en orientation*. Quebec: Gaetan Morin. 1984. Reproducido en LIKaDI.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S., Coord. *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU, 1993.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L.; DORIO ALCARAZ, I., y M. MOREY VICH. *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes, 1994.