

CONOCIMIENTO Y METACOGNICIÓN SOBRE GÉNERO Y HOMOFOBIA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

García-Pérez, Rafael
Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
rafaelgarcia@us.es

Sala, Arianna
Departamento de Ciencias Sociales / L. A. H (Hum327)
Universidad Pablo Olavide / U. de Sevilla
asala@upo.es

Rodríguez Vidales, Esther
Departamento de Sociología
Universidad de Sevilla
vidales@us.es

Campos Medina, Rocío
Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
roccammed@hotmail.com

Fernández Viana, M^a Mercedes
Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
marfervia@hotmail.es

RESUMEN

Este estudio tiene una doble meta. De un lado, conocer más acerca de la *cognición sobre género y homofobia* de alumnado universitario de Ciencias de la Educación y que, por tanto, va a jugar algún papel relevante en la educación de las futuras generaciones. De otro, reconocer el impacto y utilidad de una aplicación transversal de estos contenidos en una asignatura, Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID), en el currículo de Grado en Pedagogía¹. Su aplicación y estudio se realiza este curso 2010-11, desarrollando TID con perspectiva de género. Analizamos datos de una muestra incidental y voluntaria de alumnado en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCEE-US), donde examinamos a un total de 310 personas. En las pruebas de examen se considera tanto el *conocimiento* básico del alumnado sobre género y homofobia como la *seguridad, coherencia y realismo* con que maneja tal conocimiento, accediendo a este ámbito metacognitivo mediante la metodología CERT (García et al., 2001). Así, podemos analizar no sólo lo que el alumnado sabe o no sabe sobre género y homofobia, sino que también es posible interpretar si sabe que sabe o que no sabe sobre esta temática y la seguridad con que manejan los conocimientos. Con SPSS se aplican técnicas estadísticas que permiten interpretar y concluir sobre la idoneidad de la formación en género para la FCCEE como área prioritaria.

PALABRAS CLAVE

Género, Homofobia, Formación del Profesorado, metacognición, CERT, Educación Superior.

1 Esta innovación, que consiste en la inclusión transversal de la temática y competencias sobre género y homofobia en el currículo del Grado en Pedagogía, también se ha aplicado en el grupo de 1º de Lic. Psicopedagogía (asignatura de Métodos de Investigación en Educación), pero sólo en el grupo Ps2 de 1º de Psicopedagogía (aproximadamente unas 45 alumnas y 5 alumnos). Este participa como grupo Pseudo-Experimental del estudio.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA APORTACIÓN CIENTÍFICA DEL ESTUDIO

Podemos considerar este proyecto como una derivación directa o proyección del proyecto Teón XXI (P06-HUM-01408), un proyecto de investigación de excelencia financiado por la Junta de Andalucía que aun sigue en proceso de explotación aunque terminó oficialmente en 2010. En dicho proyecto iniciamos un diagnóstico de género en los centros educativos escolares de enseñanza primaria y secundaria de Andalucía, que naturalmente es siempre un proceso inacabado, pero que nos permitió en su momento detectar necesidades y propiciar la difusión de buenas prácticas coeducativas para nuestras escuelas. Nuestra influencia e impacto recibido en el marco del estudio de la coeducación escolar, donde se han determinado muy diferentes indicadores de género, nos ha llevado a ir extendiendo el marco explicativo a las conductas, acciones y géneros discursivos más allá del propio alumnado, implicando a las familias y al profesorado en un “primer plano”, así como a la propia organización escolar en un plano “de fondo”, analizando la cultura organizacional mediante sistemas de indicadores de género. En todos los colectivos de agentes mencionados hemos encontrado todavía significativos rastros de sexismo, sea este más evidentemente hostil o más taimadamente sutil, y también de homofobia. Esta última, más particularmente detectada en población infantil masculina, nos remite a la formación de género de familiares y profesorado. Es por esto que justificamos nuestra especial atención o focalización sobre el ambiente y alumnado (profesorado en formación) en la FCCEE.

Aunque no es lo más asiduo en la temática de género y homofobia, en este estudio no medimos actitudes sino *conocimientos* básicos, evaluando la competencia sobre género y homofobia desde una perspectiva (meta)cognitiva. 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 y otras (1993; Palincsar y Brown, 1989) el desarrollo de propuestas vinculadas a la preocupación por la *autoconciencia del saber*. Entre ellas valoramos especialmente ideas como la enseñanza recíproca (reciprocal teaching), la evaluación entre pares (peer assessment) o las modalidades de autoevaluación (self assessment) que aplicamos en la innovación de la enseñanza superior. Desde esta base podemos pensar hoy, gracias a la iluminación de los recorridos socioculturales y constructivistas en las ciencias sociales, que la metacognición es el conocimiento estratégico de los contextos culturales y de sus modos de transformación, de los lenguajes sociales y géneros discursivos apropiados en la acción comunicativa, los modos y estilos de regulación de los procesos de comunicación y el producto de transformar la información y la experiencia comunicativa en conocimiento útil. El diagnóstico del nivel de desarrollo y la orientación hacia la puesta en juego de estas capacidades sobre género y homofobia, y la mejor manera de potenciarlo en la FCCEE, constituye la clave de este trabajo de investigación. Este alumnado será muy influyente; como futuros y futuras profesionales en la educación escolar, bien sean como profesorado, en la orientación académica y profesional de chicos y chicas, como ejecutivos y directivos de la educación y/o como formadores pedagógicos.

Aplicando estas ideas, creemos particularmente necesario analizar la capacidad de manejo cognitivo y conceptual de los elementos básicos para poder ejercitar buenas competencias relacionales de género. Por este motivo hemos diseñado una prueba de conocimientos básicos sobre género y homofobia, especialmente pensada para alumnado universitario en formación que serán futuros y futuras profesionales en el ámbito educativo. En este diagnóstico interesa conocer si estos y estas agentes escolares, hoy en formación, reúnen elementos suficientes para ejercer buenas competencias relacionales de género y las bases mínimas para reconocer la desigualdad y ejercer *competencias de emprendizaje de género* en el ámbito de la educación. El género se construye cada día en las interacciones socioculturales. Para ello, además de una buena actitud, coeducativa y no sexista, deben manejarse conocimientos básicos sobre género y

homofobia. Estos son necesarios para participar de forma creativa en la construcción de una nueva escuela en la que la inclusión de género y de toda la diversidad de identidades sea una realidad. 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, que es la única posición desde la que pueden realizarse las acciones concertadas y equitativas en el marco de la coeducación. Estas acciones implican competencias relacionales de género y ante la diversidad sexual en profesionales de la educación que ejercen su profesión en actividades como Orientación Educativa y Profesional, Equipos Directivos de centros educativos, Atención a la Diversidad, etc.; es por ello que, han de formarse, tanto a nivel teórico como en el ejercicio práctico en competencias relacionales de género para el desarrollo de acciones concertadas en el proceso de construir género en la cultura escolar y en las propias interacciones personales. Propiciando que el cambio del clima de género de nuestra sociedad, progresivo desde inicios del milenio pero aun muy lento, avance de forma determinante hasta eliminar las desigualdades y aprovechar las diferencias como una oportunidad y fuente de enriquecimiento en el desarrollo de buenas prácticas coeducativas.

También parece razonable recordar que este estudio cuenta con un apoyo muy concreto en el marco legislativo sobre igualdad², en el cual se hace notar claramente la mirada de responsabilidad hacia las escuelas y en ellas, muy especialmente, al profesorado. Siendo que 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 de la FCCEE. 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. Lo cual no sólo incide en el lógico escamoteo 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 ha retrasado la evaluación de necesidades formativas y el diagnóstico de género en un centro universitario que tiene tanta proyección socioeducativa en la formación inicial de profesionales para ejercer en Educación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Planteamientos teóricos sobre el enfoque de género y la formación en competencias profesionales de la educación

Se ha señalado en la introducción que el género se construye cada día en las interacciones socioculturales, asumiendo el enfoque teórico propuesto por West y Zimmerman (1987) conocido generalmente como "Doing Gender" en el que se manifiesta prioritariamente la idea de que el género, que tiene una base cultural y social, es más lo que se "hace/construye" (doing) que lo que se "es" (being), poniendo el énfasis en cómo la estructura patriarcal ejerce de forma múltiple y con diferentes planos de acción (sociocultural, relacional y personal) su función estructurante y la distribución social de los mandatos de género (que en un sentido amplio incluyen también los

² 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.

mandatos sobre heterosexismo normativo y homofobia). Este enfoque de género se desarrolla por autoras muy significativas como Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), siendo aplicada al diagnóstico de género en la escuela andaluza por Rebollo et al. (2011) bajo la idea de "School Doing Gender". En relación con esta línea científica de género, básica en nuestra mirada educativa, hay más aproximaciones a constructos útiles para la reflexión en el ámbito del género y la formación de los profesionales de la educación, tales como; "Doing Difference" (West y Fenstermaker, 1995), "Undoing Gender" (Buttler, 2000) o "Doing Transgender" (Connell, 2010).

Estas aproximaciones culturales a la idea de género en el marco de la sociedad patriarcal lleva a fijar las miradas especialmente, aunque no exclusivamente, en el plano micro y relacional en que las personas muestran sus identidades en interacción social. La vertiente constructora del enfoque Doing Gender lleva a considerar especialmente las *acciones mediadas* que materializan tales relaciones; es decir, los dispositivos semióticos y elementos del discurso, en tanto que uso concreto y real de los lenguajes y géneros discursivos, que se ponen en juego en la acción comunicativa dando pistas y señales de la naturaleza de las interacciones y de las identidades que se manifiestan en el proceso dialógico. En todos los colectivos de agentes escolares, cada uno en su naturaleza, se manifiesta una capacidad "School Doing Gender" que traducimos como *Competencia de Emprendizaje de Género en la Escuela*. Piedra (2010) define esta competencia para el profesorado escolar de educación física aludiendo a la capacidad de movilizar los conocimientos, destrezas y actitudes apropiados para dinamizar la cultura de género escolar.

Cuando llevamos estos planteamientos teóricos básicos al mundo de la práctica educativa y al diagnóstico de género en esta, tenemos que priorizar el análisis del plano relacional desde el punto de vista de las interacciones del profesorado entre sí y con el alumnado; además, como no, del propio alumnado entre sí. Este juego de interacciones depende fuertemente del nivel de capacidad o competencia relacional de género de cada persona, en este trabajo especialmente nos preocupa esta competencia relacional de género en los profesionales de la educación (en la enseñanza, en la orientación, en la dirección, en la atención a la diversidad,...). Entendemos por *competencia de acción comunicativa de género* aquel tipo de capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto; esto es, competencias de acción concertada y orientada a la proyección conjunta ante la diversidad, siendo esta última (sea su carácter de género o de orientación sexual) una oportunidad para el crecimiento y desarrollo conjunto en un tercer espacio armónico. Esta idea de *tercer espacio* (Bhabha, 1994) ya ha sido traducida desde el plano de las relaciones macroestructurales de colonialismo y dominación intercultural, en que se suscita por los filósofos post-colonialistas, al plano *micro* de las relaciones interculturales y de las interacciones personales concretas (García y Rodríguez, 2006), con el objeto de analizar las comunicaciones educativas y, especialmente entre estas, las interacciones educativas en ambientes de aprendizaje (presenciales y virtuales) colaborativos y culturalmente híbridos (Gutiérrez, Baquedano-López y Tejeda, 1999). Este tipo de competencia relacional, aplicadas a la cuestión de género en la educación, muestra un importante déficit en el mundo escolar, especialmente entre los varones. Lo hemos podido comprobar mediante un diagnóstico de género que hemos practicado en las escuelas andaluzas. Entre este déficit formativo y cultural, especialmente centrado en el plano relacional (Ruiz-Pinto et al. 2010), hemos podido constatar el uso de lenguajes sociales y géneros discursivos que revelan *homofobia* y *sexismo* en las acciones del alumnado, a veces de forma entremezclada y otras más expresamente homóforas.

2.2. Aproximación a la igualdad como clave relacional en la diferencia cultural, de género y ante las diversas identidades sexuales: 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 hombres y mujeres. 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) *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 de-construcción y análisis crítico de los mismos. Esto nos permitirá ver como ha habido un 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 diferentes de hombres y mujeres. Esto es, se explican las diferencias entre varones y mujeres haciéndolas derivar directamente de la naturaleza intrínseca de ambos. Está demás decir que esta explicación esencialista/naturalista del fenómeno cierra inexorablemente el paso a la posibilidad de un cambio en las relaciones entre sexos, en las características que se les atribuyen etc. 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 ser 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 estereotípicas de las mujeres y de los varones sirven para el mantenimiento del patriarcado, es decir, de la dominación de lo masculino sobre lo femenino (Sala, De la Mata 2009).

Es importante reflexionar sobre el hecho que los mismos discursos que marcan e imponen las características y los destinos dicotómicos de los sexos, marcan e 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: una superposición entre lo que es definido y percibido como “natural” (un constructo que en realidad es altamente social) y lo que es definido y percibido como “normal”. 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 sus miembros.

Consideramos por lo tanto que el sexismo (la discriminación de las mujeres en tanto que mujeres) y el heterosexismo o homofobia (la discriminación de cualquier forma de sexualidad que no sea la heterosexual y de las personas que la practican), 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. Para Borrillo (2001: 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 la formación para que consigan de-construir 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.

3. PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El problema de investigación trata de responder a la cuestión sobre si el alumnado de Ciencias de la Educación conoce y maneja bien cognitivamente las ideas y conceptos básicos implicados en el establecimiento de relaciones personales y educativas de calidad con las diversas identidades sexuales y de género. Más concretamente, de un lado, se plantea como problema la falta de un *diagnóstico básico sobre conocimientos de género y homofobia en alumnado de Ciencias de la Educación*, considerando tanto su conocimiento como la capacidad metacognitiva de movilizarlo con seguridad, coherencia y realismo. Por otro lado, queremos saber el *impacto causado por una experiencia de innovación* de una asignatura que se ha impartido integrando la temática y perspectiva de género transversalmente en el conjunto de las competencias profesionales que desarrolla esta asignatura (TID) dentro del plan de formación del Grado de Pedagogía, lo que se compara con dos situaciones, de facto, la no existencia de formación específica en género en los títulos de formación del profesorado, así como un tratamiento transversal de género en una materia de Psicopedagogía (de forma similar al de 2º Pedagogía). Por lo tanto, tenemos dos grandes objetivos científicos:

1) *Describir el conocimiento y metacognición sobre género y homofobia* de diversos grupos de alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación; implicando, al Grado de Pedagogía (1º y 2º cursos), al Grado de Educación Primaria (1º curso) y la

Licenciatura de Psicopedagogía (1º curso -posgrado-) y al grupo de control seleccionado en la Facultad de Biología (1º de Grado en Biología).

2) *Estudiar el impacto de una innovación de género*, en las asignaturas de Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (1º Grado en Pedagogía) y Métodos de Investigación en Educación (1º de Licenciatura en Psicopedagogía), sobre las variables dependientes: 1) Grado de conocimientos sobre género y homofobia, 2) Seguridad en el manejo del conocimiento sobre género y homofobia, 3) Coherencia metacognitiva en el manejo del conocimiento básico sobre género y homofobia y 4) Realismo en el manejo del conocimiento sobre género y homofobia que dispone y refleja el alumnado en el desarrollo de las técnicas de prueba (test modelo CERT).

4. MÉTODOS Y MATERIALES

4.1. Aspectos metodológicos: lógica científica, muestras e instrumentos de investigación

El diseño de investigación que hemos aplicado se plantea con una lógica de contraste (pre)experimental, pero también con una lógica descriptivo-diagnóstica de la situación cognitiva (conocimiento y metacognición sobre género y homofobia). 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). Se comparan grupos de alumnado normalizados en el centro FCCEE, eligiendo grupos naturales y voluntarios que se toman a modo de conglomerados muestrales en los cuales hemos evaluado a todo el alumnado presente el día y hora de la prueba; ocurriendo que, aunque esta prueba es voluntaria sólo 1 alumno³ y ninguna alumna allí presente se ha negado a realizar el examen (el alumnado puede preservar su anonimato y, aunque se le solicitan, decidir no ofrecer sus datos personales en el estudio –nombre, sexo, edad-).

La lógica comparativo-causal del estudio se establece por la presencia de tres tipos de grupos en el estudio: 1) un grupo claramente *experimental* (n = 170), sobre el cual se ha desarrollado una asignatura cuatrimestral completa con perspectiva de género. Corresponde con el grupo de 2º curso del Grado de Pedagogía (grupos 1, 2 y 3 en el curso 2010-11) y otro *pseudo-experimental*, en tanto hay una intervención similar pero no controlada en la investigación, que corresponde a 1º de Postgrado en Psicopedagogía (n = 36). 2) Otros *dos grupos naturales* del propio centro FCCEE en los que no consta que se haya realizado ninguna intervención específica de género (aunque disfrutaran de algunas actividades y acciones de género con un carácter ambiental a nivel del centro, pero no específico para sus aulas ni asignaturas), correspondientes con un grupo de 1º del Grado de Pedagogía (n = 33) y un grupo correspondiente a 1º de Grado de Educación Primaria (n = 71). 3) Un grupo de *control*, ajeno al centro, que se corresponde con 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 del propio centro, pero si parece muy expresiva de la situación real en el mismo (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 siguiendo el diseño metodológico que exponemos en la siguiente tabla:

TABLA DESCRIPTIVA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: (Grupos experimentales y control)

3 Alumno con un perfil distinto al alumnado medio de Psicopedagogía, de mayor edad y Pastor de una congregación protestante. Decide ausentarse mientras se desarrollan las pruebas metacognitivas (CERT) de género y homofobia.

		GRUPO / TRATAMIENTO / MEDIDA		
Grupo Experimental (1)	(2º Grado Pedagogía -170 casos-)	n_{x1}	X1	O
Grupo natural interno (1)	(1º Grado Pedagogía - 33 casos-)	n_{i1}		O
Grupo (Pseudo)Exp. ⁴ (2)	(1º Postgrado Psicopedagogía - 36 casos-)	n_{px2}	X2	O
Grupo natural interno (2)	(1º Grado Primaria - 71 casos-)	n_{i3}		O
Grupo Control Externo 1	(1º Grado Biología - 33 casos-)	n_{e1}		O

Figura 1. Diseño Pre-experimental de sólo posttest con varios grupos comparativos según diversos tratamientos a grupos naturales de las aulas universitarias de FCCEE y un grupo natural a modo de control externo de F. Biología.

Con este diseño no controlado, es posible decidir sobre distintas hipótesis y objetivos científicos. Concretamente, en un sentido diagnóstico, el diseño permite reconocer, en una amplia muestra de alumnado de Ciencias de la Educación, su grado de conocimiento y metacognición sobre género y homofobia. Igualmente, por la lógica comparativo-causal propuesta, es posible decidir sobre hipótesis que implican contrastar; por un lado, las valoraciones medias obtenidas por los distintos grupos de Ciencias de la Educación con el grupo externo de control y; por otro, las valoraciones medias obtenidas por el alumnado del grupo experimental (que ha disfrutado de una asignatura específicamente diseñada con perspectiva de género) frente a los restantes grupos naturales del mismo centro que no han experimentado tal propuesta formativa. Respecto del grupo Pseudo-Experimental de 1º de Psicopedagogía la hipótesis inicial es que no introduce diferencias significativas. Con esta metodología no sólo podemos valorar la situación diagnóstica del alumnado, sino comprobar también el avance propiciado, si este ocurre, por el desarrollo de este tipo de actividades de innovación experimental e inclusión del género como contenido transversal en asignaturas de la FCCEE (presentamos: Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico - 1º trimestre en el 2º curso del grado en Pedagogía 2010/11-, es similar en Psicopedagogía).

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* (García, Rodríguez y García, 2001), que permite derivar puntuaciones o calificaciones del conocimiento pero que también facilita la evaluación metacognitiva sobre género y homofobia. Concretamente, hemos considerado algunas de las dimensiones recomendadas en el marco del Proyecto Cooperativo sobre la Evaluación de los Resultados del Aprendizaje (C.E.R.T.). Este programa cuenta con una herramienta informática (software CERT Versión 3.2) elaborada por la Universidad Belga de Lieja (Leclercq, 1983) que hemos experimentado, bajo el auspicio de los programas EUROTECNET y EUROFORM, con buenos resultados en la evaluación de alumnado universitario (De Pablos et al., 1993). El interés específico de este programa informático para el procesamiento de exámenes de tipo test es que incorpora aspectos metacognitivos en la evaluación de los conocimientos. 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. De esta relación procede la valoración de dos constructos indicadores de la capacidad de autorregulación de los sujetos; estos son: la coherencia y el realismo de las autovaloraciones de los alumnos. 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

4 Este grupo lo consideramos (Pseudo)Experimental en tanto que ha recibido una formación transversal sobre género y homofobia, pero no hemos controlado específicamente esta innovación realizada por otra profesora no participante en este estudio. En dicha asignatura, la experiencia de innovación relatada sobre TID se repite con más elementos comunes que variaciones (incluso se comparten materiales). Por tanto, no esperamos hallar grandes diferencias metacognitivas con el grupo experimental 1, sin que lo consideremos parte total del grupo experimental.

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 de género 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 del programa experimental de formación en TID con perspectiva de género. El trabajo de campo (pruebas de examen) se realiza en el periodo final del primer cuatrimestre del curso 2010-11. Una vez tratados los datos con CERT, volcamos los resultados sobre SPSS para el análisis de los datos desarrollando técnicas descriptivas, correlacionales y de contraste de las hipótesis.

4.2. Algunas ideas sobre el programa de innovación experimental de género en la FCCEE

La primera idea se refiere a la contextualización de esta acción de género en el centro docente universitario FCCEE-US, como paso previo a explicar su naturaleza y alcance. En la Facultad de Ciencias de la Educación 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 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.

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

Esta innovación plantea tanto la *inclusión transversal de la temática y la perspectiva de género* en la materia Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (2º Grado de pedagogía), 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 género 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 este centro.



Figura 3. Teoría de la asignatura TID trabajada con perspectiva de género de forma experimental en FCCEE.

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. Tenemos⁵ 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 FCCEE el porcentaje femenino del alumnado alcanza índices superiores al 80%. Es, por tanto, una decisión importante que el propio alumnado del 2º curso del grado de Pedagogía (185 mujeres y 38 hombres) participen 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 una asignatura concreta trasciende hacia toda la organización FCCEE en que se desarrolla la Titulación de Grado en Pedagogía.



Figura 4. Prácticas trabajadas en la innovación experimental de la asignatura TID con perspectiva de género.

⁵ Datos actualizados al 31 de octubre de 2010. [TID 2º Pedagogía ($n_{\text{inicial}} = 223$; $n_{\text{final}} = 205$; mortalidad exp. = 8,1%)].

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 TID 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 (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 el análisis de la realidad social y *autoanálisis personal* del alumnado de TID.

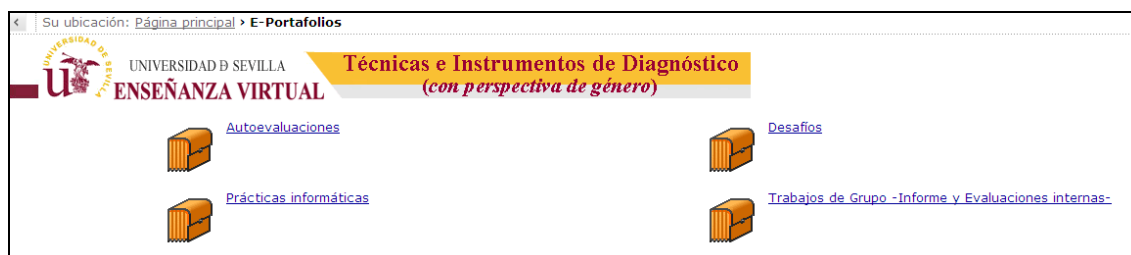


Figura 5. E-Portfolios de la asignatura TID con perspectiva de género.

De esta forma, no sólo han practicado cada procedimiento diagnóstico de la asignatura (pruebas y mapas cognitivos, observación, encuestas, socioanálisis, técnicas narrativas e informativas), sino que las han experimentado para el análisis de algún aspecto o constructo de género en la realidad social inmediata que supone el centro FCCEE, sobre sus compañeros y compañeras, el profesorado, la organización misma e incluso sobre ellos y ellas como alumnado 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 FCCEE (US).

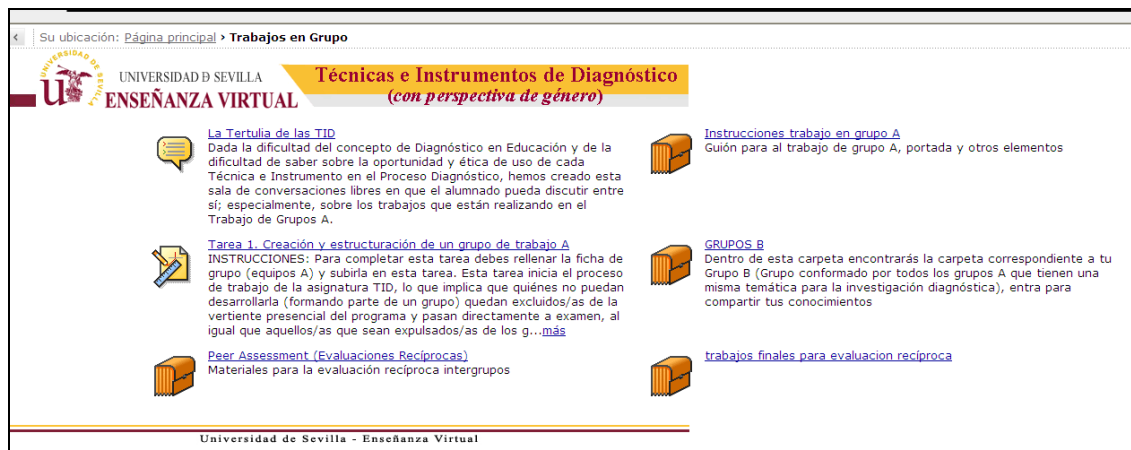


Figura 6. Trabajos en grupos de la asignatura TID con perspectiva de género.

La aproximación diagnóstica a la FCCEE, mediante trabajos cooperativos del alumnado, incluye elementos de observación participante (cuadernos de campo) 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 = unos 40 alumnos y alumnas) 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; las relaciones de microviolencia en la convivencia con los hombres y en las relaciones dentro de la institución universitaria y 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 esta actividad de plantea como vía para *interiorizar la posibilidad e interés de transformar la cultura de género de los centros educativos en los que se trabaja.*

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

Figura 7. Líneas de diagnóstico en equipos de la asignatura TID con perspectiva de género.

Complementariamente, se realizan diagnósticos sobre el propio alumnado (examinando con pruebas básicas sobre conocimiento de género 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 las 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 género y 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 en las propias aulas de 2º de Pedagogía.

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.

Por otro lado, el trabajo de innovación se desarrolla sobre todos los grupos de 2º de Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCEE), correspondiendo dos de ellos al turno de mañana y uno por la tarde. Compuesto por un total de 205 alumnos y alumnas, siendo aproximadamente el 80% mujeres. Los tres grupos han recibido el mismo programa formativo desarrollado por un único equipo docente, desarrollándose de la misma manera e idénticos criterios. 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.

5. RESULTADOS METACOGNITIVOS SOBRE GÉNERO Y HOMOFOBIA DEL ALUMNADO

Se exponen los resultados siguiendo los dos grandes objetivos científicos del estudio; de un lado, desarrollando conocimientos diagnósticos acerca del conocimiento y metacognición sobre género y homofobia en alumnado universitario de Ciencias de la Educación (US). De otro, respondiendo a las hipótesis experimentales planteadas sobre utilidad de la innovación actual. Por ello, presentamos dos grandes apartados para cada objetivo, incidiendo primero en el reconocimiento diagnóstico dentro del centro FCCEE en que estamos innovando para lograr elevar el nivel del alumnado sobre la temática, y después sobre el nivel alcanzado por el grupo en que hemos experimentado el programa de la asignatura (TID) con perspectiva de género.

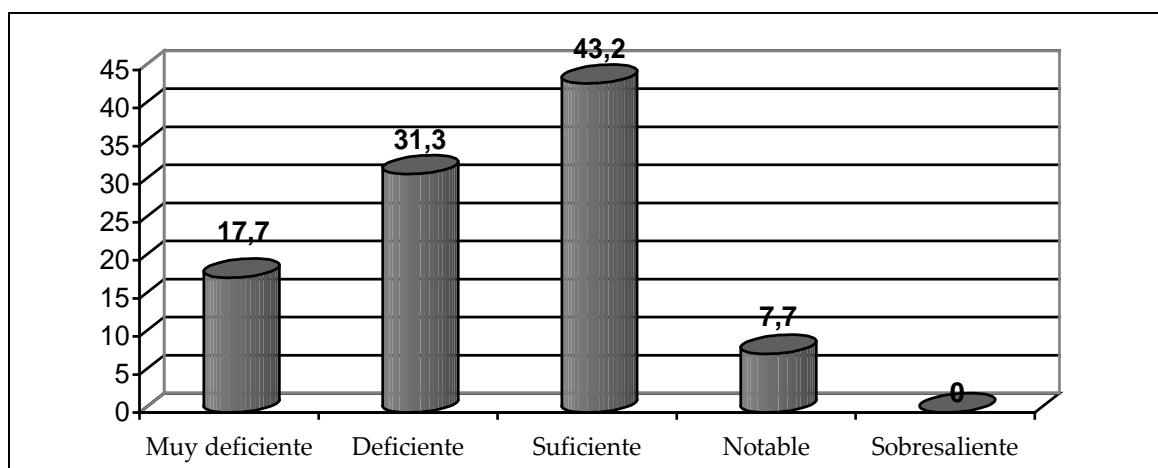
5.1. Resultados del diagnóstico metacognitivo sobre género y homofobia en la FCCEE

5.1.1. Diagnóstico de la dimensión cognitiva en el conjunto de la FCCEE

5.1.1.1. Conocimiento básico sobre género y homofobia en alumnado de la FCCEE

La media del conocimiento evaluado sobre género y homofobia en el alumnado de la FCCEE arroja el valor 4,7 (llegando el máximo valor a 8,2, en una escala que permite hasta 10 puntos) lo que supone una valoración media cuasi-suficiente. Esto es, la media obtenida nos permite valorar el grado de conocimiento global como no del todo suficiente, si bien hay dentro del alumnado de esta facultad diversidad de calificaciones. La gráfica I presenta el diagrama de barras con los porcentajes de alumnado según la típica escala desde muy deficiente hasta sobresaliente (nadie ha llegado a esta calificación). Como puede observarse, aun valorando la media global obtenida y los grupos de suficiente 43,2% y de notable 7,7%, el restante 49% (31,3%+17,7%) requiere, indiscutiblemente, una formación específica sobre género y homofobia.

GRÁFICA I. Conocimiento del alumnado de FCCEE sobre género y homofobia



Gráfica 1. Distribución de porcentajes de las notas en la escala alfanumérica típica en educación.

En esta primera valoración del conocimiento sobre género y homofobia en alumnado significativo porque van dirigidos profesionalmente al ámbito educativo, nos preocupa especialmente el 17,7% del alumnado (chicos y chicas) que muestran no estar preparados para ejercer la coeducación y la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito escolar y socioeducativo.

5.1.1.2. Metacognición: Seguridad, coherencia y realismo en el manejo de los conceptos sobre género y homofobia en el alumnado de la FCCEE

Las medias que se pueden observar en la tabla 1, sobre seguridad, coherencia y realismo vuelven a devolvemos una imagen metacognitiva del alumnado algo pobre, si bien la seguridad media está en un nivel básico aceptable (situamos el punto de corte valorativo en el 70%), pero el manejo metacognitivo está por debajo de los puntos de corte básicos (0,700 y 0,750) en coherencia y realismo. Lo que nos permite interpretar que la seguridad es algo elevada para el desempeño mostrado por el alumnado en la prueba y que esta falta de control estratégico de la seguridad les lleva a empeorar la coherencia y el realismo que nos sirven como indicadores.

Estadísticos descriptivos	SEGURIDAD	COHERENCIA	REALISMO
N	205	239	239
Media	81,2571	,64025	,57925
Mediana	83,3000	,78500	,68700
Moda	78,80	,882	,715
Desv. típ.	8,51304	,391581	,367145
Mínimo	43,60	-1,000	-1,738
Máximo	95,00	1,000	,968

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables metacognitivas sobre género y homofobia.

A partir de estos datos, vamos a estudiar los posibles agrupamientos empíricos que es posible conseguir a partir de los datos obtenidos por este estudio. El siguiente apartado aborda este aspecto con técnicas correlacionales de análisis multivariante exploratorio (cluster).

5.1.2. Agrupamiento del alumnado de la FCCEE según su diferenciación metacognitiva sobre género y homofobia

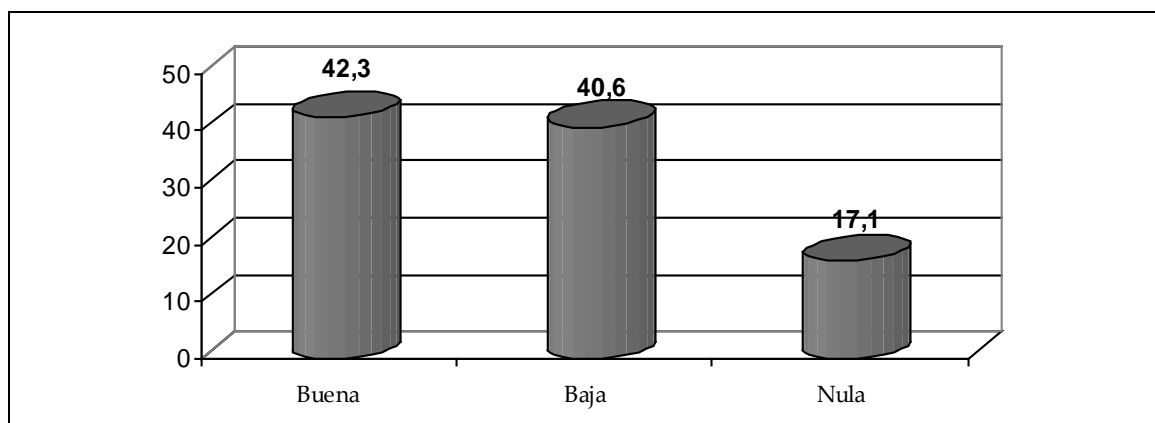
Se han estudiado los datos mediante técnicas correlacionales multivariantes, concretamente *análisis cluster jerárquico* (para determinar el número óptimo de grupos en la partición; $g = 3$), estudiándose tanto los datos como el dendograma resultante, usando las distancias euclídeas al cuadrado como método de asociación de elementos para la distancia intergrupos. Con este primer análisis decidimos buscar una partición estadística de la muestra de alumnado en tres grupos (realizando análisis cluster k-medias). Una vez estudiados las medias en las variables metacognitivas que se muestran en la tabla 2, hemos decidido llamarlos grupos de Buena, Baja y Nula metacognición sobre género y homofobia (véanse las diferencias para cada agrupamiento).

Variables Dependientes (V. V. D. D.)	Conglomerados (grupos) 1, 2 y 3 SEGÚN METACOGNICIÓN SOBRE GÉNERO Y HOMOFOBIA			ANOVA (Diferencias significativas entre los 3 grupos por V. V. D. D.)	
	1. BUENA n = 131 (42,3%)	2. BAJA n = 126 (40,6%)	3. NULA n = 53 (17,1%)	F	Sig.
Nota clásica N = [Aciertos - (1/3 Errores)]	6,36	4,28	1,72	733,941	,000
Coherencia (Punto de Corte \geq 0,700)	,734	,657	,161	29,469	,000
Realismo (Punto de Corte \geq 0,750)	,763	,542	-,128	145,990	,000
Seguridad Media (Punto de Corte \geq 70%)	83,5%	77,7%	80,7%		

Tabla 2. Medias en las variables para cada conglomerado.

Una vez agrupado y clasificado el alumnado del estudio correspondiente a la FCCEE, podemos describir la composición final de los grupos y, por tanto, el nivel metacognitivo de los mismos. La gráfica II muestra los porcentajes del alumnado que tienen una buena cognición sobre esta temática (42,3%) frente al restante 57,7% que muestran insuficiencia metacognitiva. Especialmente preocupa la NULA metacognición y conocimiento del 17,1% de este alumnado.

GRÁFICA II. % de alumnado FCCEE según niveles metacognitivos sobre género y homofobia



Gráfica 2. Distribución de porcentajes del alumnado por agrupamientos metacognitivos en género y homofobia.

5.1.2. Resultados del alumnado de la FCCEE en relación con los resultados obtenidos en algunos ítems significativos y más discriminantes de la prueba metacognitiva

Otro aspecto especialmente significativo y de interés para conocer cómo está el plano cognitivo del alumnado se refiere a la conducta de respuesta mostrada por ellos y ellas en el examen. La manera sorprendente con que algunos responden a los distractores, en ítems suficientemente discriminantes, nos indica qué aspectos de la formación en conocimientos sobre género y homofobia siguen siendo especialmente problemáticos. En este sentido la tabla III recoge algunos ítems, sus parámetros y comentarios sobre las respuestas emitidas por el alumnado.

TABLA III. Parámetros de ítems expresivos del déficit metacognitivo en género y homofobia en alumnado de la FCCEE (selección de ítems significativos y comentarios sobre errores)

Comentarios sobre la conducta de respuesta del alumnado de la FCCEE ante estos 11 ítems: 10, 11, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 28, 29 y 30	b (% aciertos) Dificultad	a (r_{bis}) Discriminación	C (CERT) (%Seguridad Media)
I10: este ítem muestra cómo el 34,63% del alumnado muestra rasgos esencialistas en el pensamiento sobre las identidades de género	53,17	0,37	88,12
I11: pese a la facilidad de este ítem, el 1,95% del alumnado muestra su homofobia al valorar la homosexualidad como un problema a resolver y no como un aspecto más de la diversidad sociocultural	83,41	0,29	92,81
I13: ítem más fácil aún, pero que muestra a un 2,93% del alumnado con el problema de "ceguera de género" que impide reconocer el patriarcado y la desigualdad de las mujeres en nuestra sociedad	92,20	0,37	91,19
I16: este ítem muestra cómo el 10,24% del alumnado reproduce estereotipos sobre la orientación homosexual que implican homofobia	84,39	0,37	86,46
I17: este ítem muestra que un 11,22% del alumnado tiene problemas para comprender ideas básicas feministas sobre igualdad de la mujer	76,10	0,50	86,36
I21: este ítem muestra un 1,95% de alumnado que maneja ideas homófobas muy fundamentalistas sobre las personas sexualmente no "heteronormativas" y respecto del trato relacional con homosexuales	94,15	0,43	93,86
I22: este ítem nos muestra cómo casi un 30% del alumnado que no ha asimilado las ideas del programa educativo sobre la importancia de la coeducación y la igualdad de género en la educación	71,22	0,30	89,93
I24: ítem que muestra un 10,73% del alumnado que muestra fuertes tendencias esencialistas y homófobas sobre la sexualidad en la infancia y la construcción de identidades homosexuales y lésbicas	87,80	0,44	91,63
I28: este ítem muestra incompetencia de género en un 10,24% del alumnado en la valoración de un dilema escolar que implica homofobia por la posición que adoptan en sus respuestas sobre la escuela	88,29	0,43	94,01
I29: este ítem muestra incompetencia relacional de género en un 8,29% del alumnado en la valoración de un dilema profesional que implica sexismo por los posicionamientos adoptados en la respuesta	90,73	0,35	95,40
I30: este ítem muestra incompetencia de género en un 4,88% del alumnado al valorar un dilema laboral que implica homofobia y sexismo en su posicionamiento respecto a la diferencia e igualdad laboral	92,68	0,44	93,17

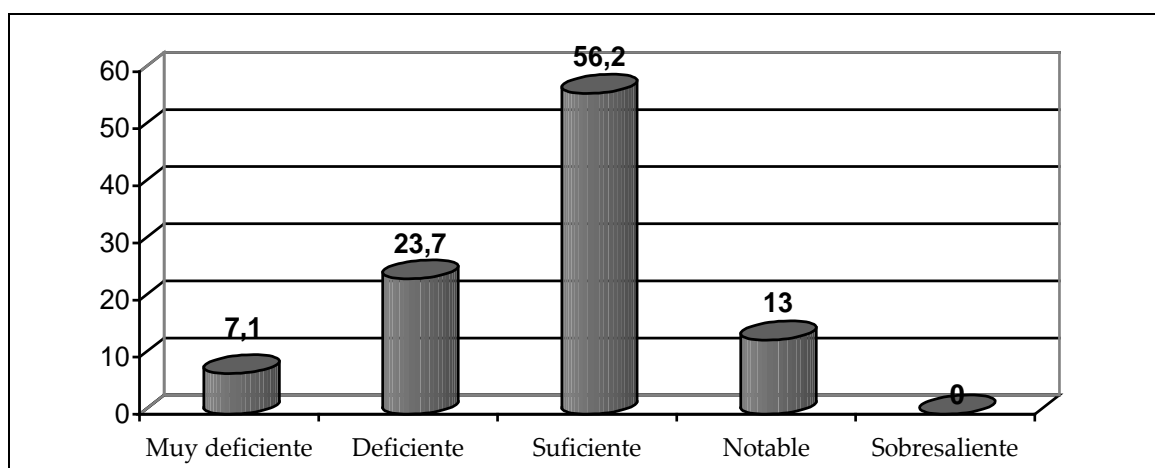
Tabla 3. Identificación de ítems significativos en la evaluación del déficit metacognitivo en la FCCEE.

5.1.1. Estudio de los niveles cognitivos en los grupos implicados en el experimento

5.1.1.1. Conocimiento y metacognición sobre género y homofobia en el Grupo Experimental (2º Grado Pedagogía) que ha recibido la innovación de la asignatura TID con perspectiva de género durante el primer cuatrimestre del curso 2010-11

Este grupo experimental, que si ha recibido formación específica sobre género y homofobia a través de la innovación antes descrita, muestra los mejores resultados de los grupos implicados en el estudio. No obstante, el nivel de conocimiento y metacognición no es muy elevado. Como muestra la gráfica III subsiguiente y la tabla 4 con el resumen de estadísticos descriptivos, las medias expresan un nivel poco más que suficiente en conocimiento y ligeramente insuficientes en aspectos metacognitivos. La seguridad media es básicamente suficiente, pero se muestra algo elevada en relación a los conocimientos que se manejan sobre género 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.

GRÁFICA III. Conocimiento del alumnado de 2º de Pedagogía sobre género y homofobia



Gráfica 3. Distribución de porcentajes de las notas en la escala alfanumérica típica en educación (2º Pedagogía).

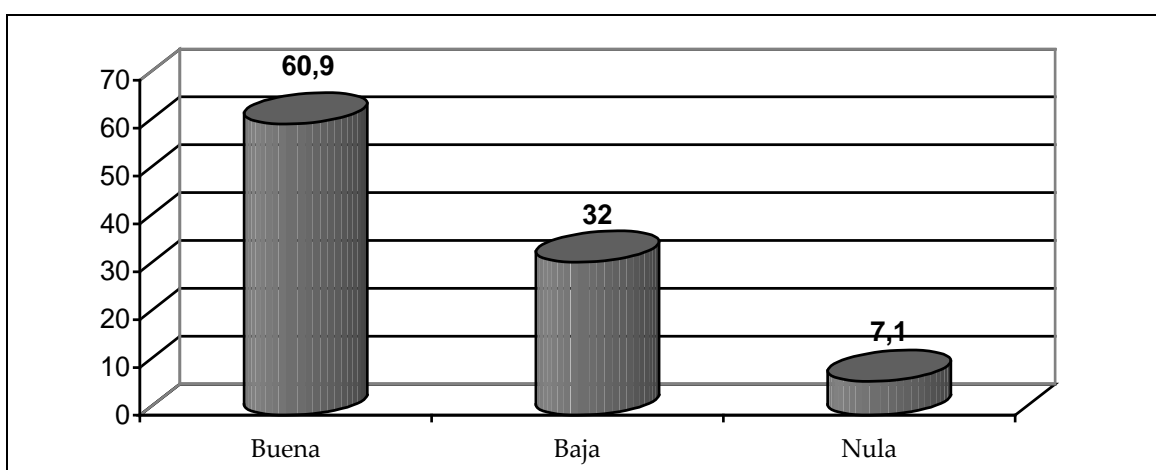
Estadísticos descriptivos	NOTA Clásica	SEGURIDAD	COHERENCIA	REALISMO
N	169	169	169	169
Media	5,4751	82,3716	,66744	,61593
Mediana	5,5500	84,1000	,81600	,73000
Moda	5,55	88,00(a)	,957	,801(a)
Desviación típica.	1,60196	7,33045	,388495	,373607
Mínimo	-1,10	43,60	-1,000	-1,738
Máximo	8,20	94,30	,998	,968

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de conocimiento y metacognición sobre género y homofobia (2º Pedagogía).

Si consideramos los agrupamientos desarrollados según niveles de metacognición, antes descritos globalmente para la FCCEE, podemos comprobar como los resultados son mejores para este grupo que para el conjunto. Hay casi 20 puntos porcentuales de mejora en los resultados del grupo donde se ha experimentado la innovación con perspectiva género de TID. Podemos considerar que el 60.9% de buena metacognición; esto es, de conocimiento y ajuste metacognitivo entre este y la seguridad con que lo manejamos, es un logro de esta innovación.

La gráfica 4 recoge los porcentajes de cada nivel metacognitivo en las aulas de 2º de Pedagogía. En esta destacamos la disminución, respecto del global de la FCCEE, de los porcentajes de alumnado implicados en los grupos de metacognición baja y nula. De esta última se observa una bajada en 10 puntos porcentuales respecto de la facultad globalmente considerada. No obstante, persiste este grupo de nula cognición (con un conocimiento muy deficiente, ninguna coherencia ni realismo en sus valoraciones; pero, para remate del desajuste cognitivo, con alta seguridad). Este colectivo, pequeño (7,1%) pero persistente tras la innovación realizada, esta compuesto por $\frac{3}{4}$ de hombres y una $\frac{1}{4}$ parte de mujeres. Parece lógico pensar que este colectivo necesita un proceso de intervención específico y concreto, que excede la sensibilización y práctica de diagnóstico de género proporcionadas en la innovación. La existencia de algunos alumnos y de unas pocas alumnas “en resistencia” ante el programa de formación en género ya fue detectada durante su realización, lo que nos ha exigido un constante diálogo con este alumnado que consideramos, en un sentido diagnóstico, “afectado” ideológicamente y orientado a la legitimación del sistema patriarcal por causas que no subyacen al plan curricular ni a la FCCEE.

GRÁFICA IV. Grupos por niveles de meta-cognición sobre género y homofobia



Gráfica 4. Distribución de porcentajes de alumnado por niveles metacognitivos en género y homofobia (2º Pedagogía).

5.1.1. Comparativa entre todos los grupos participantes en el estudio.

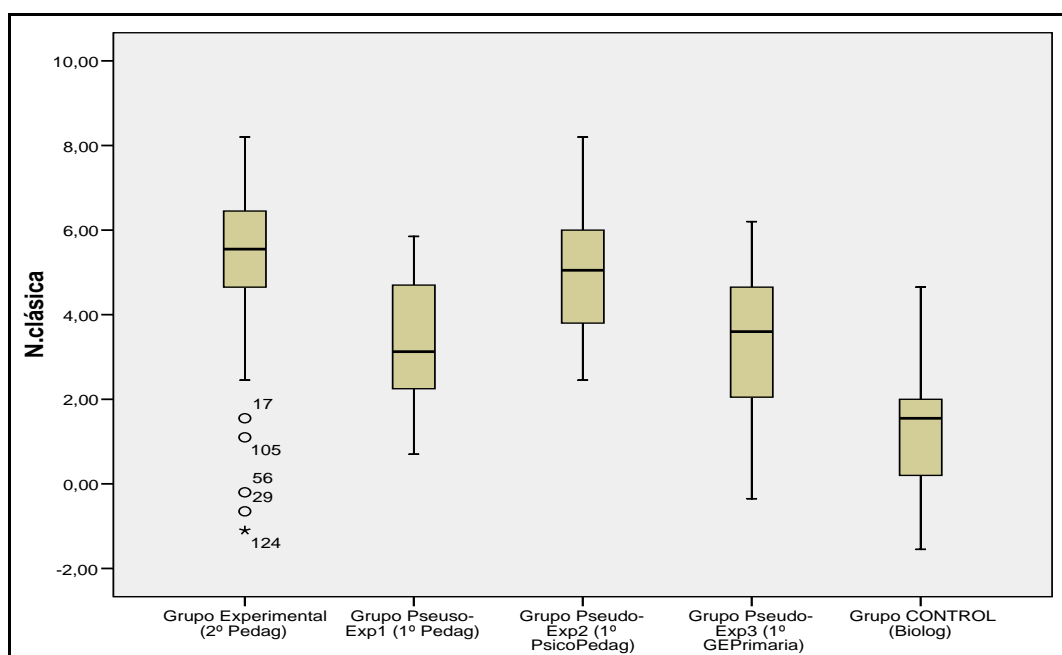
La comparativa de todos los grupos participantes, mediante estadísticos robustos en la estimación de las medias (Huber, Tukey, Hampel y Andrews), permite completar la comparativa del grupo experimental con los demás. La tabla 5 subsiguiente presenta las medias, en las variables dependientes sobre metacognición más significativas, estimadas con estos procedimientos lo que nos ofrecen más seguridad para la interpretación. Sea cual sea el indicador de tendencia central (medias aritméticas y/o medias corregidas), se muestra que los grupos Experimental y pseudo-experimental obtienen una media superior a los restantes. Se identifican sobre la gráfica 5 (diagrama de cajas y bigotes expresamente elaborado mediante las medias aritméticas de cada grupo respecto de la nota clásica), tres niveles distintos en los grupos del “experimento”: 1) un nivel de cognición “básica pero suficiente”, compuesto por los grupos en los que se ha constatado (que no controlado para el pseudo-experimental) la existencia de una intervención educativa innovadora respecto de la sensibilización y capacitación en género. Este nivel acoge a los grupos de 2º de Pedagogía y 1º de Psicopedagogía. 2) un nivel “intermedio o bajo”, con una cognición claramente insuficiente, que acoge a los grupos naturales de la FCCEE donde no se han aplicado programas de formación en género (1º de Pedagogía y 1º de Educación Primaria). 3) Un nivel de “nula o muy deficiente” cognición sobre género y

homofobia que se corresponde con el grupo de control (1º de Biología). Esto nos lleva a interpretar que la innovación con perspectiva de género (tanto la controlada en el estudio como la existente en psicopedagogía) ha obtenido los resultados básicos esperados, aunque sean aun mejorables. Mientras que los grupos de la FCCEE en los que no se han realizado esfuerzos para integrar la perspectiva de género muestran un importante déficit cognitivo sobre esta temática.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
N. Clásica	Grupo Experimental (2º Pedagogía)	5,6330	5,7248	5,6540	5,7256
	Grupo Pseudo-Exp1 (1º Pedagogía)	3,4165	3,4070	3,4197	3,4068
	Grupo Pseudo-Exp2 (1º Psicopedagogía)	4,9336	4,9142	4,9076	4,9149
	Grupo Pseudo-Exp3 (1º G. E. Primaria)	3,4850	3,4962	3,4633	3,4960
	Grupo CONTROL (1º G. Biología)	1,3040	1,3189	1,3422	1,3192
Coherencia	Grupo Experimental (2º Pedagogía)	,78134	,81528	,79086	,81553
	Grupo Pseudo-Exp1 (1º Pedagogía)	,40781	,41536	,40147	,41513
	Grupo Pseudo-Exp2 (1º Psicopedagogía)	,80130	,80803	,79139	,80803
	Grupo CONTROL (1º G. Biología)	,32710	,32398	,30569	,32590
Realismo	Grupo Experimental (2º Pedagogía)	,70062	,72683	,70559	,72727
	Grupo Pseudo-Exp1 (1º Pedagogía)	,34539	,34826	,34181	,34818
	Grupo Pseudo-Exp2 (1º Psicopedagogía)	,68188	,70089	,68122	,70128
	Grupo CONTROL (1º G. Biología)	,07740	,07892	,06440	,07896

Tabla 5. Estimadores robustos de las medias de los grupos del estudio en las VV.DD sobre metacognición.

Finalmente, es necesario interpretar como muy necesaria la incorporación de la perspectiva de género en grupos ajenos a la FCCEE, como es el caso del grupo de control tomado en Biología, su nula capacidad metacognitiva sobre género y homofobia es un déficit educativo y competencial para el ejercicio profesional, máxime si se sabe que parte de este alumnado desarrollará su carrera profesional, previo estudio del Master de Enseñanza Secundaria, en los programas de Bachillerato, ESO y Módulos Profesionales. Esto nos lleva a interpretar la necesidad de dotar los programas de aprendizaje y proyectos docentes de competencias sobre género y homofobia, tanto en la formación básica en biología (u otras carreras científicas aquí representadas por esta) como en la formación del master de especialización en Enseñanza Secundaria. Tal formación no debería ser opcional, ni escamotearse al profesional en Educación.



Gráfica 5. Diagramas de caja y bigotes sobre el conocimiento sobre género y homofobia en los grupos del estudio.

5.2. Contraste estadístico sobre conocimiento y metacognición en el experimento

Hemos realizado análisis con técnicas de contraste para asegurarnos de que las diferencias observadas entre los grupos, en las VV. DD. sobre metacognición, son estadísticamente significativas; esto es, no pueden suponer una casualidad. Se estudia la comparativa del grupo experimental y control (T de Studen y U de Mann-Whitney) y un ANOVA con todos los grupos.

5.1.1. Contraste de medias en conocimiento y metacognición sobre género y homofobia entre alumnado de la FCCEE y alumnado de la Facultad de Biología (G. Control)

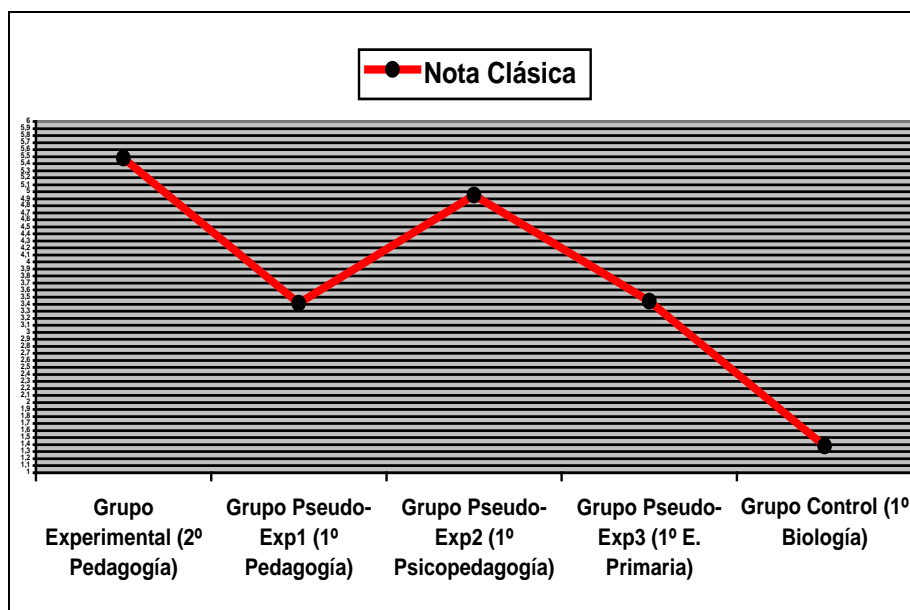
Las diferencias observadas, a favor del grupo experimental, al compararlo con el grupo de control son significativas; ello, en todas las variables metacognitivas sobre género y homofobia.

	Media		Desviación Típica		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias	
	G.Exp	Control	G.Exp	Control	F	Sig	T	Sig.*
	Rechazo H_0 ($p \leq 0,05$)							
Nota clásica N = [Aciertos - (1/3 Errores)]	5,48	1,38	1,60	1,49	,000	,984	14,409	,000
Coherencia (Punto de Corte $\geq 0,700$)	,667	,340	,388	,625	9,786	,002	3,093	,003
Realismo (Punto de Corte $\geq 0,750$)	,616	,055	,374	,471	8,735	,003	6,865	,000
Seguridad Media (Punto de Corte $\geq 70\%$)	82,4	66,2	7,33	20,93	88,937	,000	4,692	,000

** Se confirma con la prueba U de Mann-Whitney al no ser muestras con distribuciones normales, obteniéndose idénticos resultados.*

Tabla 5. Contrastes estadísticos de las medias de los grupos (Experimental vs. Control) en metacognición.

5.1.2. Análisis de la Varianza en Conocimiento y Metacognición sobre género y homofobia entre alumnado del grupo experimental (2º Grado Pedagogía) y los demás grupos (1º Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Primaria y Biología)



Gráfica 6. Gráfica de las medias en conocimiento para todos los grupos del experimento

La gráfica 6, de las medias, permite volver a plantear la existencia de tres niveles, lo que se confirma mediante el contraste exploratorio (alfa=0,05) de los agrupamientos empíricos posibles.

Nota Clásica [Aciertos – (1/3 Errores)]	n	Subconjuntos para alfa = .05		
		1	2	3
Grupo CONTROL (Biología)	38	1,3816		
Grupo Pseudo-Exp1 (1º Pedagogía)	34		3,4088	
Grupo Pseudo-Exp3 (1º G E Primaria)	71		3,4352	
Grupo Pseudo-Exp2 (1º Psicopedagogía)	36			4,9514
Grupo Experimental (2º Pedagogía)	169			5,4751
Significación estadística del subconjunto > 0,05	348	1,000	1,000	,609

Tabla 6. Agrupamiento exploratorio de los grupos experimentales en función de la media en conocimiento.

Como expone la tabla 6, se configuran tres subgrupos (1. grupos experimental y pseudo-experimental; 2. grupos naturales en la FCCEE; y, 3. Grupo de control -Biología-). Existen diferencias significativas (prueba post hoc: Scheffe) entre todos los subgrupos del estudio, no existiéndolas entre los grupos de 2º de Pedagogía y 1º de Psicopedagogía (tal como hemos hipotetizado) dentro del subgrupo 3, ni dentro de los grupos naturales de la FCCEE (subgrupo 2).

6. 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 diversas) 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 por que 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. 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 Master de Enseñanza Secundaria (MAES). Este master 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” en género y homofobia. En este sentido podemos decir que se comprueban las hipótesis del estudio (pre)experimental. Existen diferencias metacognitivas estadísticamente significativas causadas por la innovación con perspectiva de género orientada a la formación docente, en las asignaturas antes 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). 4) 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. 5) 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 y 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. 6) conocer, comprender y valorar la injusticia social y las desigualdes en el trato de las personas, incluyendo la capacidad de análisis y evaluación de la microviolencia o “micromachismos” (Ferrer, 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. 7) 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. 8) Desarrollo de competencias de *emprendizaje de género* para una autentica 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 en TID 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)⁶, 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.

⁶ Como muestran estos autores en su diagnóstico de evolución de la presencia femenina en los títulos universitarios.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Cristina et al. (1992): *Principios Comunes para la Evaluación de los Resultados Cognitivos de la Formación*. Comisión de las Comunidades Europeas. Programa EUROTECNET. Universidad de Barcelona (Coordinación sección española). Barcelona.

Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. Routledge. London.

Boix, Montserrat (2011): *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <http://www.mujaresenred.net>. (consultado 1/1/2011).

Borrillo, Daniel (2001). *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

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.

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 Pablos Pons, Juan; García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, M^a Ángeles; Algarín Fiestas, M. Ignacio; Martínez López, Ángeles; Salvador Blanco, Laurentino y Prendes Espinosa, M^a Paz (1993): "La evaluación del alumnado en la universidad: el proyecto CERT". *Revista de Enseñanza Universitaria*. 6, 49-71.

Fernández-Coronado González, Rosario y González Sanjuán M^a 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. <http://www.uv.es/igualtat/observatori1EstudiDiagnostic.html> (consultado 26/03/2011)

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*. Hillsdale. L.E.A.

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; Rebollo Catalán, M^a 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).

García-Pérez, Rafael; Rodríguez López, Manuel y García Pérez, Rosario (2001): "Diseño y Evaluación de un Programa de IAIE". *Revista Fuentes*. 3. 193-218.

García-Pérez, Rafael y Rodríguez López, Manuel (2006): "Educando en el *Tercer Espacio*: Microanálisis de la comunicación intercultural en la resolución de problemas educativos" En M^a Ángeles Rebollo Catalán (Ed.): *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad*. La Muralla. Madrid.

Gutiérrez, Kris; Baquedano-López, Patricia y Tejeda, Carlos (1999): "Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space". *Mind, Culture and Activity*, 6(4), 286-303.

Leclercq, Dieudonné (1983) *Evaluation in education: an International Review Series*. Pergamon Press. Oxford.

Lienas, Gemma (2007): *El diario violeta de Carlota*. El Aleph. Barcelona.

Mead, Margaret (1961). *Sexo y temperamento*. Buenos Aires: Paidós.

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. JAI Press. Greenwich.

Palincsar, Annemarie. S., Brown, Ann. L. y Campione, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. En Forman, Minick y Stone (Eds.) *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford_U_Press. NewYork.

Piedra de la Cuadra, 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.

Rebollo Catalán, M^a Ángeles; García-Pérez, Rafael; Piedra de la Cuadra, Joaquín; Vega Caro, Luisa (2011): "Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del Profesorado Hacia la Igualdad". *Revista de Educación*. 355. (DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035).

Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, M^a Ángeles; López Cabezuelo, José Luis y Santana Rodríguez, Rita (2010): "La Sombra del Patriarcado en las Redes Sociales del Aula". *Actas del II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"*. Organizado por la Unidad de Igualdad (Universidad de Sevilla). 17 y 18 de junio de 2010.

Sala, Arianna y De La Mata Benítez Manuel Luís (2009). Developing Lesbian Identity: A socio-historical approach. *Journal of homosexuality*, 56,7,819-838.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro. Barcelona.

West, Candace y Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9, 8-37.

West, Candace y Zimmerman, Don (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.