

Innovación con Perspectiva de Género en Ciencias de la Educación: Evaluación del impacto metacognitivo en el alumnado universitario

García-Pérez, Rafael

Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
rafaelgarcia@us.es

Rebollo Catalán, M^a Ángeles

Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
rebollo@us.es

Sala, Arianna

Dpto. Psicología Experimental
Universidad de Sevilla
asala@us.es

Rodríguez Vidales, Esther

Departamento de Sociología
Universidad de Sevilla
vidales@us.es

Fernández Viana, M^a Mercedes

Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
marfervia@hotmail.es

Campos Medina, Rocío

Departamento MIDE
Universidad de Sevilla
roccammed@hotmail.com

Resumen:

Presentamos un modelo de innovación educativa para incorporar transversalmente la perspectiva de género en asignaturas MIDE de Ciencias de la Educación. Esperamos potenciar su aplicación en otras materias afines y que sirvan como vía para vehicular la incorporación de nuevos contenidos y otras competencias de género. Se experimenta en las asignaturas de Métodos de Investigación en Educación (1^o Psicopedagogía) y Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (2^o Pedagogía), con similares planteamientos y materiales didácticos compartidos. La incorporación de la perspectiva de género se facilita por la necesidad de contar con ejemplos y casos para el estudio de contenidos metodológicos, vinculando los trabajos prácticos de las asignaturas a la investigación sobre género en educación. Aportamos un estudio empírico que demuestra el impacto metacognitivo causado en el pensamiento sobre género y homofobia que maneja el alumnado universitario participante en estas iniciativas, para concluir con propuestas de mejora para Títulos de la FCCEE (US).

Palabras clave:

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

Innovation with Gender Perspective in Science of Education: Metacognitive impact assessment in university students

Abstract:

We present an educational innovation model for gender mainstreaming across MIDE subjects in Education Science. Our hope is to promote its implementation on other related subjects so that it serves as a way to enable the incorporation of new gender content and other gender competences. The innovation experience is carried out in the courses Research Methods in Education (1st year Psychopedagogy) and Techniques and Instruments of Assessment (2nd year Pedagogy), with similar approaches and sharing teaching resources. The incorporation of a gender perspective is brought about by the need to have examples and cases for the study of methodological content, linking practical work assignments to research on gender in education. We provide an empirical study that demonstrates the impact caused on the metacognitive thinking about gender and homophobia developed by the university students participating in these initiatives, concluding with suggestions for improvement of the Degrees at FCCEE (US).

Keywords: Gender, Homophobia, Teacher Education, Metacognition, CERT, Higher Education.

1. Introducción: sobre la innovación de género en materias MIDE de la FCCEE

Este estudio cuenta con un apoyo muy concreto en el marco legislativo sobre igualdad¹, 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 inicial básica del alumnado de la FCCEE. Sin embargo, cuando los títulos recogen la temática de género entre sus competencias formativas suele ser entre las optativas.

Esta innovación plantea la inclusión de la perspectiva de género en asignaturas MIDE que componen la formación metodológica inicial básica (primeros cursos) en títulos de la FCCEE. Concretamente, nos proponemos evaluar 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 de este conocimiento; así como, 3) Coherencia 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 metacognitivas que hemos elaborado ad hoc para este estudio (test modelo CERT).

2. Enfoques y fundamentos teóricos implicados en esta innovación en la FCCEE

Partimos de la idea de 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 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).

El análisis de género implica también el problema de la homofobia. Como señalan Arianna Sala y Manuel De la Mata (2009), 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

¹ 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.

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.

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”. 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 (Borrillo, 2001).

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.

3. Métodos y Materiales

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

El diseño de investigación se plantea con una lógica de contraste (pre)experimental. Con esta propuesta metodológica, examinamos a un amplio conjunto de alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (n = 310 alumnos y alumnas), tomando además un grupo de control externo al centro (n = 38). El grupo experimental se compara a nivel interno con 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 alumnado presente el día y hora de la prueba; esta es voluntaria y, si se desea, anónima).

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

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN: (Grupos experimentales y control)

		Grupo / Tratamiento / Medida		
Grupos Experimentales (2)	(205 alumnos y alumnas)	n_{x1}	x_1	o
Grupos Control Interno (2)	(105 alumnos y alumnas)	n_{i1}		o
Grupo Control Externo (1)	(38 alumnos y alumnas)	n_{e1}		o

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

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

3.2. Técnicas metacognitivas de evaluación: variables e instrumentos de investigación

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 aplicamos ideas como la enseñanza recíproca (reciprocal teaching), la evaluación entre pares (peer assessment) o las modalidades de autoevaluación (self assessment) en la innovación de la

enseñanza superior, al tiempo que incluimos la temática y metodología de género como perspectiva transversal en las asignaturas.

Para desarrollar el estudio, técnicamente nos hemos basado en un procedimiento de prueba específico, exámenes de tipo test, pero aplicándolo bajo los principios del modelo metacognitivo CERT (Proyecto Cooperativo sobre la Evaluación de los Resultados del Aprendizaje). Este proyecto cuenta con una herramienta informática (software CERT Versión 3.2) elaborada para el procesamiento de exámenes de tipo test incorporando aspectos metacognitivos en la evaluación. Estos derivan directamente de la relación entre el nivel de confianza o seguridad con que los alumnos valoran su conocimiento y el grado de conocimiento que realmente manifiestan en las pruebas de examen CERT, donde deben ir valorando su % seguridad de acertar cada pregunta. De esta relación procede la valoración de dos constructos indicadores de la capacidad de autorregulación de las personas; estos son: la coherencia y el realismo de las autovaloraciones. Ambos indicadores funcionan a efectos prácticos del mismo modo que los coeficientes de correlación (Alonso et al., 1992). El índice de coherencia de un alumno nos indica si utiliza niveles de confianza más elevados cuando obtiene más aciertos en las pruebas objetivas, o menos elevados cuando responde peor. En definitiva, muestra si un alumno desarrolla autovaloraciones coherentes en función de su conocimiento y grado de acierto real. El índice de realismo indica en qué medida la confianza que el alumno tiene en sí mismo se corresponde o no con la realidad; esto es, la relación entre la probabilidad de acierto autoestimada y la tasa de exactitud real. Ambos indicadores se muestran especialmente útiles en un trabajo de evaluación de conocimientos 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 de los programas de innovación de asignaturas MIDE con perspectiva de género. El trabajo de campo (pruebas de examen) se realiza en el periodo final del primer cuatrimestre del curso 2010-11. Se tratan los datos con CERT, volcamos los resultados sobre SPSS para el análisis estadístico y contraste de las hipótesis de la evaluación.

3.3. Sobre los programas de innovación experimental de género aplicados en la FCCEE

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) y un grupo de 1º de Psicopedagogía, siendo aproximadamente el 80% mujeres. Los grupos han recibido el mismo programa de inclusión de género asesorado por el equipo implicado en la innovación, desarrollándose en las aulas de un profesor y una profesora del equipo, con idénticos criterios teóricos y compartiendo algunos materiales de trabajo en el aula. La enseñanza virtual de cada asignatura es un espacio unitario para el intercambio y la colaboración (y recurso didáctico²) para todo el alumnado participante.



² Remitimos a los programas oficiales para una mayor profundización: [TID](#) y [Métodos de I.E.](#)

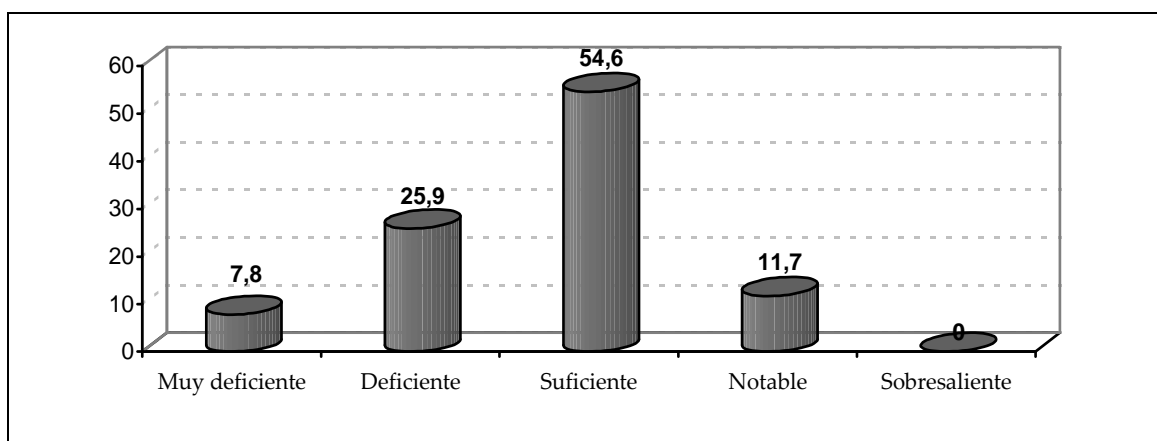
Figura 2. Enseñanza Virtual WebCT-US utilizada en una de las innovaciones de las asignaturas MIDE.

4. Resultados de la Evaluación de la Innovación Experimentada en la FCCEE

4.1. Conocimiento y metacognición sobre género y homofobia en el Grupo Experimental

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

GRÁFICA I. Conocimiento sobre género y homofobia del alumnado del grupo experimental



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

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

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de conocimiento y metacognición sobre género y homofobia (G. Experimental).

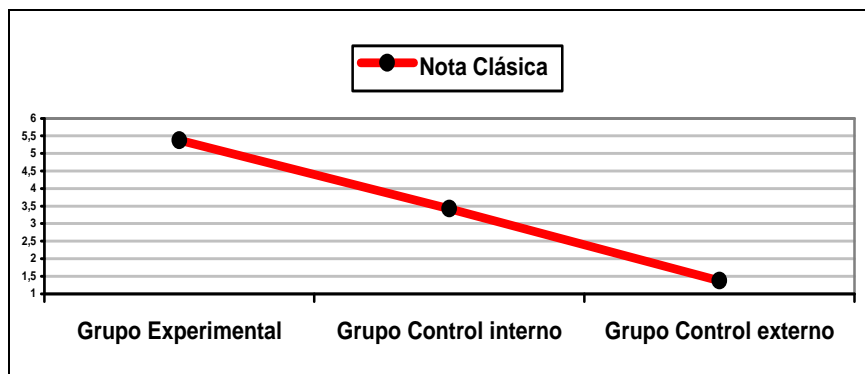
4.2. Contraste estadístico sobre conocimiento y metacognición en el experimento

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

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

Tabla 2. Contrastes estadísticos de las medias de los grupos (Experimental vs. Control) en metacognición.

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



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

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

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

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

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

5. Conclusiones

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 implicadas. 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, es clave formar un pensamiento crítico y, especialmente, autocrítico sobre lo que consideramos “normal” en la sociedad patriarcal. La aplicación transversal de una perspectiva de género en asignaturas MIDE contribuye a esa tarea, tal como demuestra el estudio empírico que aquí hemos presentado.

6. Referencias bibliográficas

- 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.
- 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, M.(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.
- 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.
- 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.
- 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*. (DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035).
- SALA, Arianna y DE LA MATA BENÍTEZ, Manuel Luís (2009). “Developing Lesbian Identity: A socio-historical approach”. *Journal of homosexuality*, 56, 7. 819-838.
- WEST, CANDACE y FENSTERMAKER (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9,8-37.

WEST, CANDACE y ZIMMERMAN (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.