EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO.

UN MODELO DE EVALUACIÓN

COLECCIÓN DOCUMENTOS



CentroReinaSofía sobre Adolescencia y Juventud

FAD

Telefónica

Santander

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO.
UN MODELO DE EVALUACIÓN.

Amapola Povedano
María Muñiz
Pepa Cuesta
Gonzalo Musitu

CentroReinaSofía sobre Adolescencia y Juventud

FAD
Telefónica
Santander

Citar cómo:
Povedano, Amapola, Muñiz, María, Cuesta, Pepa, & Musitu, Gonzalo. (2015). Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.3654344

Autores:
Amapola Povedano, María Muñiz, Pepa Cuesta y Gonzalo Musitu

Maquetación: Joaquín Hornero Muñoz

ISBN: 978-84-92454-32-7
FAD ©

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores. El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

A Inés por la oportunidad
A Leo y Marion por el pequeño paraíso
A Gonzalo por la inspiración
A Rafael por la solidaridad

ÍNDICE

Introducción..... 07

1. ¿Qué es el género?..... 08
   - 1.1. Una revisión histórica y conceptual
   - 1.2. Desarrollo del género en la infancia y la adolescencia.
   - 1.3. Estereotipos de género, prejuicio, sexismo e identidad sexual

2. La socialización del género en la infancia y la adolescencia..... 12
   - 2.1. Familia
   - 2.2. Escuela
   - 2.3. Iguales
   - 2.4. Comunidad
   - 2.5. Medios de comunicación y TIC

3. Igualdad de género en educación..... 23
   - 3.1. Una revisión histórica y conceptual
   - 3.2. Normativa reguladora
   - 3.3. Buenas prácticas: aspectos teóricos y conceptuales.
     - 3.3.1. Aspectos teóricos
     - 3.3.2. Conceptualización
     - 3.3.3. Indicadores de Buenas prácticas
     - 3.3.3.1. Pertinencia: La evaluación de las necesidades.
     - 3.3.3.2. Suficiencia: Objetivos evaluables y planificación.
     - 3.3.3.3. Eficacia, efectividad y eficiencia. Los resultados.
     - 3.3.3.4. Evaluabilidad.
     - 3.3.3.5. Huella: Toma de decisiones.
     - 3.3.3.6. Sostenibilidad: Integración.
     - 3.3.3.7. Replicabilidad.

4. Guía metodológica de evaluación..... 38
   - 4.1. ¿Qué es la evaluación de programas de intervención?
   - 4.2. Ciclo de la Intervención social y evaluación
   - 4.3. Proceso de recogida de datos para la evaluación.
   - 4.4. Una propuesta de evaluación de programas de educación en igualdad.

5. Conclusiones y Discusión..... 53

6. Referencias Bibliográficas..... 55

ANEXO I. Escala para evaluar buenas prácticas educativas respecto a la igualdad de género en la escuela..... 61

ANEXO II. Recursos en línea para la educación en igualdad: InterCambia y Plurales, dos iniciativas de ámbito estatal..... 65

INTRODUCCIÓN

A comienzos de este siglo, los líderes de gran parte de los países del Mundo se reunieron en las Naciones Unidas para suscribir los *Objetivos del Desarrollo del Milenio* (ODM), entre los cuales se encontraba la promesa de defender los principios de dignidad humana, igualdad y equidad, y de liberar al mundo de la pobreza extrema. El tercer ODM era "Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer" y presentaba una serie de metas evaluables (con indicadores) y plazos. Específicamente, en la meta 3.A se decía: "Eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015". Los resultados del Informe de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de los ODM de 2014, que presenta la evaluación mundial del progreso alcanzado, sugieren que aunque se ha avanzado en relación a la equidad en la escuela, queda mucho camino por andar respecto a la igualdad real para chicos y chicas en las escuelas del mundo.

En España, desde los inicios de la democracia, se han implementado numerosos programas de intervención en educación para reducir la brecha existente entre los géneros y cumplir con los ODM. Después de veinte años de experiencias en diversas escuelas e institutos en todas las comunidades autónomas creemos que estamos en un buen momento para analizar desde la crítica constructiva las buenas prácticas. Nos hacemos la siguiente pregunta: *¿Qué logros se están obteniendo con el conjunto de iniciativas llevadas a cabo para lograr el objetivo de la ODM respecto de la igualdad entre hombres y mujeres en la escuela en España?* Para responder, creemos que es imprescindible utilizar una herramienta como la evaluación de programas que, desafortunadamente, ha sido clásicamente olvidada en la mayoría de los programas de intervención.

En este trabajo se pretende ofrecer una propuesta relacionada con los indicadores para analizar las buenas prácticas en coeducación en España y elaborar una propuesta de evaluación de los programas orientados a la Educación en Igualdad de Oportunidades entre los Géneros, Coeducación o Coenseñanza. Para ello, hemos organizado el trabajo en cuatro apartados:

En el primer y segundo apartado se introduce el concepto de género y su desarrollo durante la Infancia y la Adolescencia tanto diacrónica como sincrónicamente. También se analiza el desarrollo del género en estos periodos en función de los procesos de socialización en los principales contextos (familia, escuela, iguales, comunidad y medios de comunicación), prestando especial atención al desarrollo de los estereotipos de género, la identidad sexual y el sexismo.

En el tercer apartado se estudia la Educación como un proceso esencial para lograr una igualdad real entre los géneros. Al igual que en el apartado anterior se realiza un análisis diacrónico y sincrónico respecto de la igualdad de género y el rol de la educación en nuestro país. A continuación se analizan los criterios a partir de los cuales se consideran las Buenas Prácticas Educativas.

En el cuarto apartado se analiza la Evaluación de Programas en Educación y se sugiere una propuesta de Evaluación de Programas Educativos en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres con la finalidad de potenciar su calidad y subrayando la importancia de la diseminación y transferencia.

En el último apartado se reflejan las principales conclusiones del trabajo, enfatizando las ideas esenciales que se deben tener presente para alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres. También se subraya la importancia de la evaluación que debe formar parte indispensable del proceso de intervención como herramienta para conocer los retos y oportunidades que nos ofrecen estos programas.

1. ¿QUÉ ES EL GÉNERO?

1.1. Una revisión histórica y conceptual de la investigación en género

Una revisión histórica

La primera vez que se acuñó el término género (genus-eris), en referencia a la identidad sexual humana, fue en 1955 a raíz de las investigaciones de John Money, que acuñó ese término para poder explicar los resultados obtenidos en sus investigaciones sobre hermafroditismo y que recogiese el papel fundamental que la biografía social posnatal desempeñaba en el proceso de definir a las personas como mujeres o como hombres, papel que incluso podía, según sus estudios, modificar los destinos de la biología (Money, Hampson y Hampson, 1955).

En la década de 1960, la variable género se incorpora con gran rapidez a las Ciencias Biomédicas y posteriormente a las Ciencias Sociales como doble realidad. De esta manera, la variable sexo como parte esencial en la construcción de la masculinidad y feminidad psicológicas se comienza a redefinir y el concepto de género a desarrollarse. Robert J. Stoller fue uno de los principales precursores de estos avances a través de su investigación en transexualidad, utilizando la palabra sexo para referirse a los componentes biológicos que distinguen al hombre de la mujer y que aluden a los cromosomas, las gónadas, el estado hormonal, el aparato genital externo y el aparato sexual interno, las características sexuales secundarias y la organización cerebral. El término género lo reserva este investigador para señalar el dominio psicológico de la sexualidad, que abarca los sentimientos, roles, pensamientos, actitudes, tendencias y fantasías que, aún hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Para Stoller el género es de orden psicológico y cultural y alude a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia a la anatomía y fisiología (Stoller, 1968).

Paralelamente, desde los albores del siglo XX, un gran colectivo de mujeres, en su mayoría de clase media, se incorporaron a organizaciones científicas y a trabajos que hasta entonces eran patrimonio exclusivo de los hombres, haciéndose presentes en el espacio público científico. Sin embargo, la incorporación de las mujeres a la Ciencia fue vivida por los hombres como una usurpación y una amenaza: los cargos de responsabilidad y de poder estaban vedados para las mujeres, relegadas a puestos inferiores de escaso reconocimiento e inferior salario. Las mujeres estaban presentes en el ámbito científico, pero carecían de la visibilidad que por méritos propios, merecían.

Además, el estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales se caracterizaba por un marcado androcentrismo, en la medida en que apenas estaban representadas en las investigaciones que se realizaban. La mayoría de las veces, las muestras se componían de hombres blancos, universitarios, de clase social media. Por ejemplo, la investigación en Psicología en la primera mitad del siglo XX, en palabras de Hare-Mustin y Marecek (1994), era una "psicología sin mujer". Las mujeres no sólo estaban ausentes como objetos y sujetos de la investigación, sino que el discurso que se hacía sobre ellas era abstracto, mitificador y en gran medida vacío de sus experiencias y sus condiciones de vida. Los estudios psicosociales sobre las mujeres se restringían a buscar lo que las diferenciaba de los hombres.

Ante esta realidad, a principios de los años setenta, aparece en el escenario académico una corriente crítica de investigación, liderada por teóricas feministas, que trastoca y revitaliza la producción de conocimientos: los Women's Studies. Desde una labor interdisciplinar, las académicas feministas unirán sus críticas a través de una voz teórica propia, para denunciar las condiciones de producción y reproducción del sexismo en el discurso de las ciencias. Propondrán una nueva lectura de las categorías "mujer y hombre" que desde el orden social se había asignado a ambos géneros, y que desde el discurso naturalista había encorsetado y limitado las potencialidades humanas.

El efecto de los Women's Studies germinó en el ámbito de las Ciencias Sociales con la creación de revistas especializadas en estudios de género como la instauración de la división 35: "Psicología de las mujeres", en la *American Pscychological Association* (1973) o la fundación de revistas de gran impacto y referencia como son *Sex Roles* (1975) y *The Psychology of Women Quarterly* (1976). Como ocurrió con los investigadores Money (1955) y Stoller (1968), el movimiento feminista académico también necesitaba un lenguaje propio dotado de unos conceptos que no estuviesen marcados por el sesgo del androcentrismo, que fueran legitimados desde el mismo seno de la ciencia y que tuviesen en cuenta la naturaleza biopsicosocial del ser humano. A mediados de los setenta, la categoría género se introdujo definitivamente en las Ciencias Sociales para cumplir con esta necesidad.

Sin embargo, la incorporación del género en la investigación y docencia universitaria en Ciencias Sociales en España es algo más tardía. No fue hasta la década de los ochenta cuando aparecieron las primeras colaboraciones, tesis doctorales, artículos científicos y libros sobre género. Y a partir de la década de los noventa es cuando se consolidan grupos de trabajo e investigación, se crean estudios de postgrado y se fundan los primeros Institutos de Investigación sobre género. Finalmente a principios del nuevo milenio, los estudios de mujeres y de género en Ciencias Sociales pueden considerarse de máximo interés, como se infiere del crecimiento exponencial en la publicación de libros, artículos y números monográficos de revistas especializas (Barberá y Cala, 2008).

Una revisión conceptual

Los límites conceptuales de los constructos sexo y género no siempre son claros y consensuados en la literatura científica ya que ambas categorías están altamente relacionadas, como explican de forma muy gráfica Money y sus colaboradores (Money y Ehrhardt, 1972; Money y Tucker, 1975). Para estos investigadores la evolución del dimorfismo sexual se asemeja a una carrera de relevos, donde el primer determinante es el factor genético y el segundo nivel de determinación, son las hormonas que van a realizar una nueva y trascendente bifurcación sexual. En el tercer nivel, el relevo lo toma la sociedad a través de sus diferentes contextos o factores socializadores que dirigirán el comportamiento inicial del recién nacido, hombre o mujer, culminando en el desarrollo de la identidad sexual y de género.

A pesar de la confusión entre los constructos sexo y género en la investigación, que ocurre incluso en estudios recientes (Matud, 2004), parece existir un cierto acuerdo en la comunidad científica sobre la necesidad de distinguir ambas variables. A grandes rasgos, el sexo haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se refiere a la constelación de creencias sobre la masculinidad (o ser hombre) y la feminidad (o ser mujer) que forman parte del imaginario colectivo y que varía de una cultura a otra.

De forma más específica, definimos el sexo como una de las categorías más evidentes de las personas y hace referencia al dimorfismo sexual biológico que evidencia las diferencias físicas y hormonales patentes entre los hombres y las mujeres. Así, esta variable implica unos procesos de diferenciación sexual o de sexuación prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico) que ocurren a lo largo de los nueve meses de embarazo y que culminan en la pubertad.

Por otra parte, el constructo género hace referencia a las conductas, roles, estereotipos, valores, funciones y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridos a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985); se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital, teniendo su desarrollo más impactante durante el periodo de la adolescencia. En el siguiente epígrafe se analiza cómo se desarrolla el género en la infancia y la adolescencia.

1.2. Desarrollo del género en la infancia y la adolescencia

En el período comprendido entre la niñez intermedia y la adolescencia temprana es cuando tiene lugar el proceso de desarrollo más impactante del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de la identidad sexual y de género. En los diferentes contextos de socialización, que se tratará en profundidad en el próximo epígrafe, los jóvenes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad.

En la construcción de la identidad sexual y de género durante la infancia y la adolescencia, hay que tener en cuenta los diferentes procesos biológicos, psicológicos y sociales, la forma en que interactúan y cómo condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo del género de chicos y chicas (Fuertes, 1996). A continuación se analizan los principales factores biológicos que parecen influir de forma diferenciada al desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes. Más adelante, se analiza la influencia del desarrollo de las actitudes, esquemas, prejuicios y sexismo que influyen en el desarrollo del género de los jóvenes.

Cambios biológicos, morfológicos y hormonales

Debido a la importancia que la maduración pubescente tiene en el desarrollo del género en los adolescentes (Galambos, 2004), se presenta a continuación un resumen de los principales cambios morfológicos y hormonales que se producen a esta edad, así como otros datos de interés en la investigación generada en este ámbito.

En cuanto a los cambios morfológicos, cabe destacar un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, empezando por las extremidades (manos y pies, brazos y piernas) y terminando por el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Así por ejemplo, los primeros cambios visibles en el cuerpo masculino (agrandamiento de los órganos genitales), aparecen unos meses después del primer cambio corporal en la mujer (elevación y crecimiento del pecho).

Respecto a los cambios hormonales, antes de la maduración de los órganos sexuales internos, el organismo empieza a adquirir proporciones específicas, a producir según el sexo, la hormona luteinizante (LH) y las hormonas folículo estimulantes (FSH), lo cual tiene como consecuencia un crecimiento mayor de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón. Todo esto conlleva una mayor producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos) que en combinación con la LH y la FSH activan la producción y maduración de los óvulos y espermatozoides, así como el crecimiento y el mantenimiento de las características sexuales visibles.

La influencia de los genes potencia la presencia de hormonas como la testosterona que puede tener un fuerte impacto en la conducta (Susman, 2006). El incremento de hormonas en la pubertad significa para algunas personas la activación reproductiva y de conductas típicas de género (Lippa, 2002; Udry, 2000). Cuando los adolescentes tienen sus cuerpos "repletos" de hormonas, muchas chicas desearían ser la mejor mujer posible y muchos chicos desearían ser los mejores hombres posibles. Así, muchos adolescentes demuestran un incremento de conductas estereotipadas de género durante este periodo. Udry (2000) muestra a partir de un estudio que los niveles de andrógenos están relacionados con el incremento de actividad sexual en los chicos adolescentes, pero no en las chicas, que son más susceptibles de ser influenciadas por sus amistades.

Así, aunque la influencia de genes y hormonas es esencial en el desarrollo del género, Cleveland, Udry y Chantala (2001) observaron que el 25% de la varianza de las conductas y actitudes estereotipadas de género en los hombres y el 38% en las mujeres son atribuibles a influencias genéticas, pero que el restante 75% y 62% de la varianza se explica por influencias ambientales y medidas de error.

Estos interesantes resultados sugieren que, aunque la biología tiene un papel fundamental, los estereotipos de género parecen ser factores relevantes cuando tratamos de explicar el desarrollo de género en la infancia y adolescencia.

1.3. Estereotipos de género, prejuicio, sexismo y discriminación

La adquisición de los estereotipos de género ocurre progresivamente con el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, de forma que con la madurez se distinguen con mayor precisión. Mientras que durante la niñez los estereotipos de género son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de éstos. Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la cual puede encontrarse cierta pluralidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades cognitivas de los jóvenes. Con la madurez cognitiva son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional y de relativizar de forma más amplia las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres, comparados con los niños más pequeños.

De la investigación en Psicología Social sobre estereotipos, prejuicios y discriminación se infiere que los tres constructos forman parte de las actitudes. Así, estereotipos hacen referencia al componente cognitivo de las actitudes, el prejuicio al componente afectivo, y ambos se relacionan con el componente comportamental que se materializa en las *conductas discriminatorias* (Eagly y Chaiken, 1998; Fischbein y Ajzen, 1974). Eagly y Chaiken (1998) definen las actitudes como tendencias evaluativas positivas y negativas hacia un objeto, persona o grupo "objeto de actitud", fundamentadas en unas determinadas creencias y que predisponen la conducta hacia la aproximación, ayuda, evitación, discriminación o

rechazo de dichos objetos de actitud. A continuación, se analizarán, en primer lugar, los conceptos y el funcionamiento de estereotipos, prejuicios y discriminación en general para, después, profundizar en los estereotipos, prejuicios y discriminación de género.

Los estereotipos, en general, pueden conceptualizarse como representaciones mentales, interconectadas, de creencias compartidas sobre grupos de personas o categorías sociales (Auster y Ohm, 2000; Hamilton, 1981; Tajfel, 1981). En otras palabras, los estereotipos son esquemas cognitivos sobre grupos de personas. La categorización que se realiza con los estereotipos cumple importantes funciones cognitivas en las personas como simplificar la información, comprender la compleja realidad social a través de atribuciones psicológicas, favorecer el desarrollo de una identidad social positiva o construir la conciencia de pertenencia e integración en un grupo social (Huici, 1984; Tajfel, 1981).

Desde la Psicología Social se han elaborado diferentes teorías explicativas sobre la adquisición, mantenimiento y cambio de los esquemas cognitivos, muchas de ellas, fundamentadas en la teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget (1970). Desde un punto de vista evolutivo, los niños construyen la realidad a través de la interacción del sujeto con el medio externo, la cual se experimenta desde los primeros esquemas de acción instrumental, hasta las complejas relaciones lógicas del pensamiento formal (Piaget, 1974). Así, para entender cómo se desarrollan los estereotipos en los niños y adolescentes es importante atender a los mecanismos que subyacen a los esquemas cognitivos y, en consecuencia, a los estereotipos a través de tres procesos: asimilación, acomodación y adaptación.

- *Asimilación:* Consiste esencialmente en la utilización de los contextos externos del niño para nutrir los esquemas cognitivos. El niño, en sus primeros años de vida, percibe la realidad a través de imágenes centradas en su actividad personal. Por lo tanto, la asimilación de la información sobre el mundo que rodea al niño es subjetiva y el mundo externo es confundido con la idea de sí mismo self.
- *Acomodación:* Con el desarrollo evolutivo, los esquemas cognitivos se multiplican y diferencian a través de la progresiva acomodación a la diversidad de la realidad. La acomodación es indisociable de la asimilación y asegura la delimitación gradual del ambiente externo y el self. Así, la asimilación cesa de incorporar información de la actividad personal y, a través del proceso de acomodación, establece, una red más ajustada de relaciones entre los esquemas asimilados y el mundo externo sobre los que se aplican esos esquemas. Mediante el proceso de acomodación el niño modifica el esquema e incorpora cambios en él.

En sus inicios, asimilación y acomodación son, evidentemente, opuestas una a la otra. La asimilación es conservadora y tiende a subordinar el medio ambiente al self, mientras que la acomodación es la fuente de cambios y subordina el self a las sucesivas limitaciones del medio ambiente. El equilibrio entre ambas funciones indisociables es lo que finalmente, lleva a los niños a la adaptación a la realidad en la que vive.

- *Adaptación:* Consiste en el desarrollo de las capacidades cognitivas y comportamentales del niño en función de su interacción con su medio externo. A través de la asimilación y la acomodación de los esquemas al medio, el niño desarrolla progresivamente capacidades cognitivas y conductuales que se materializan en las diferentes etapas de desarrollo: Motora-Sensorial (0-2 años), Pre-operacional (2-7 años), Concreta-operacional (7-12 años), Formal-Operacional (12-15 años).

Desde un punto de vista social, el proceso de adaptación del niño al grupo comienza con la incorporación de la realidad externa a la perspectiva del yo (asimilación). Así, el niño, antes de obedecer o atender a las demandas de otro niño en un grupo queda encerrado en su punto de vista personal durante mucho tiempo. La imitación de los miembros del grupo permite al infante subordinarse a los preceptos y demandas del grupo (acomodación). El yo y el grupo, por lo tanto, comienzan a ser una realidad no disociada en una mezcla de egocentrismo y sumisión a las restricciones ambientales. La adaptación da lugar a una cooperación entre personalidades que se han convertido en autónomas y que configuran el grupo. Es decir, los niños y niñas sienten la pertenencia al endogrupo como una realidad independiente del self y diferenciada del exogrupo. Es la percepción del "nos-otros".

Como se ha comentado, los estereotipos son esquemas cognitivos sobre los grupos sociales y, aunque comparten con éstos los mecanismos de funcionamiento, tienen unas características distintivas de desarrollo, mantenimiento y cambio. En una revisión de la investigación desarrollada sobre esta temática Hilton y Hippel (1996) ofrecen información valiosa que se debe tener en cuenta sobre los estereotipos.

- Las *profecías auto-cumplidas* son la vía de formación de los estereotipos sobre las que existe mayor consenso en la literatura científica. Las profecías auto-cumplidas surgen cuando las personas tienen una expectativa que le lleva a modificar su comportamiento, y que a su vez hace que los comportamientos esperados sean expresados por las personas que son objeto de esas expectativas. Por ejemplo, los profesores que esperan que sus estudiantes van a sobresalir puede producir un rendimiento superior de esos estudiantes (ver el clásico trabajo de Rosenthal y Jacobson 1968).
- Los estereotipos se configuran a través de *prototipos*, es decir, son representaciones abstractas del promedio de las características típicas de un grupo. Esta representación abstracta se construye por la evaluación de los individuos miembros de un grupo en función de las similitudes que existen en la comparación del individuo con el prototipo (Cantor y Mischel 1979). De esta forma, muchas de las características de los individuos que forman parte del grupo no son tenidas en cuenta en la formación del estereotipo. Así, los estereotipos enraizados en características relativamente duraderas en las personas, como el género, la etnia o la religión, tienen un enorme potencial de error al estimar la realidad (Hilton y Hippel, 1996).
- Los miembros de fuera de nuestro grupo, *exogrupo*, no sólo se perciben con rasgos menos deseables que los miembros de nuestro grupo, endogrupo, sino que, además, son percibidos como más homogéneos (Park y Hastie 1987). Las percepciones de la llamada "homegenidad del exogrupo" son causadas por el hecho de que la gente conoce más a los miembros del propio grupo y esto requiere hacer más suposiciones sobre el exogrupo que sobre el endogrupo, que es considerado como más heterogéneo. Por ejemplo, las mujeres, pueden tender a valorar como poco deseable el rasgo violencia, estereotipado en el grupo de los hombres, pero además tenderán a verlos de forma más homogénea, "todos los hombres son iguales", que al grupo de las mujeres donde perciben más heterogeneidad.
- *Priming*[1] hace referencia a cómo las experiencias previas determinan lo que vemos y oímos, cómo interpretamos esa información, y cómo la almacenamos para su uso posterior (Sedikides y Skowronski, 1991). En los estereotipos, el priming juega un papel importante en la percepción y la evaluación de los miembros del exogrupo. Por ejemplo, después de la exposición a anuncios de televisión en los que la mujer se presenta como un objeto sexual, los hombres son más propensos a codificar a la siguiente mujer con la que se encuentran de una forma sexual, prestando más atención a su apariencia y el estilo de vestido que a lo que dice (Rudman y Borgida, 1995). Curiosamente, los hombres también se comportan de una manera más sexual hacia la mujer después de ver estos anuncios; por ejemplo, haciendo preguntas sexistas o mirando durante más tiempo el cuerpo de la mujer (ver Bargh y Gollwitzer 1994, Bargh, Raymond, Pryor, y Strack, 1995 y McKenzie-Mohr y Zanna 1990). Sin embargo, el efecto del *priming* solo facilita el mantenimiento del estereotipo cuando la información que ofrece es congruente con el estereotipo.
- En las circunstancias adecuadas, el procesamiento de la información se convierte en automático (Bargh, 1994). Así, la automaticidad de la activación de los estereotipos sociales ocurre igual que con otras tareas cognitivas (Devine, 1989). Por ejemplo, nuestra cultura está impregnada de información relacionada con el estereotipo de género y su activación se vuelve automática a una edad temprana para la mayoría de las personas (De Lemus, 2011). Sin embargo, es importante destacar que cuando las personas maduran y comienzan a evaluar y reflexionar sobre sus creencias pueden aprender a suprimir o sustituir los pensamientos estereotipados activados automáticamente en favor de otros más igualitarios. Esta supresión o sustitución de las cogniciones estereotipadas es un proceso que requiere esfuerzo y los recursos cognitivos conscientes del perceptor (Hilton y Hippel, 1996).
- Los estereotipos muestran una fuerte resistencia al cambio como se indica en la investigación sobre esta temática, en la medida en que es más fácil mantener un estereotipo que cambiarlo. De hecho, en la literatura científica se recogen diferentes modelos explicativos con apoyo empírico sobre los cambios en los estereotipos. A pesar de las controversias entre los distintos modelos, parece existir cierto consenso entre los científicos sobre la funcionalidad dependiente del contexto de los estereotipos. Es muy probable que la formación, mantenimiento, aplicación y, también, la resistencia al cambio de los estereotipos jueguen un papel relevante, útil y adaptativo para los seres humanos (Hilton y Hippel, 1996).
- Si la persona tiene suficiente motivación y recursos cognitivos conscientes para revisar el contenido de un estereotipo, este puede modificarse. Por ejemplo, en un experimento se muestra como las personas no prejuiciosas sobre la homosexualidad mostraban una alta motivación en no estereotipar a los homosexuales y, por tanto, conseguían inhibir esta respuesta y cambiar su estereotipo (Monteith, 1993). También se ha demostrado que potenciar que las personas se involucren personalmente con los objetos de sus estereotipos o a tomar consciencia

[1] *La traducción del término anglosajón "priming" al castellano como "preparación" o "activación" no recoge la sutileza del término. Por este motivo, en el texto aparece el término en inglés.*

de las consecuencias del estereotipo en las personas, facilita el proceso de individualizar los objetos y flexibiliza la férrea estructura del estereotipo potenciando, de esta manera, su modificación (Schaller, Boyd, Yohannes, y O'Brien, 1995, Tetlock 1992).

Como se ha visto, el estereotipo es considerado el componente cognitivo de las actitudes y el prejuicio el componente afectivo. El prejuicio se ha definido tradicionalmente como un tipo de evaluación previa de carácter esencialmente negativo respecto de los miembros de un exogrupo (ajeno al nuestro), aunque también puede tener un tono evaluativo positivo (Dovidio y Gaertner, 1986; Glick y Fiske, 1996). Sin embargo, la tendencia más generalizada ha sido considerar el prejuicio como sinónimo de actitud negativa (Moya, 2003). El prejuicio se origina a través de dos procesos diferenciados: *favoritismo endogrupal y derogación exogrupal* (Tajfel, 1981). El favoritismo endogrupal evalúa más favorablemente al endogrupo que al exogrupo; por ejemplo, los machistas respecto de las mujeres. La derogación exogrupal evalúa más negativamente al exogrupo que al endogrupo. Aunque, ambos mecanismos funcionan, desde la evidencia empírica se constata que el favoritismo endogrupal suele ser la principal causa de discriminación de los miembros del exogrupo (Brewer, 1979).

La discriminación es el último eslabón que conforma la estructura de la actitud; es su componente conductual y se define como el comportamiento negativo dirigido hacia los miembros del exogrupo hacia el que se mantiene un prejuicio (Dovidio y Gaertner, 1986). La discriminación surge de la existencia de un prejuicio hacia una persona o grupo, sin embargo, el prejuicio y la discriminación muestran, con frecuencia, una compleja relación. Así, aunque el prejuicio puede expresarse abiertamente y dar lugar por tanto a una conducta discriminatoria (Allport, 1954; Crandall y Eshleman, 2003), en la sociedad actual es más frecuente su expresión de manera sutil e indirecta (Dovidio y Gaertner, 1986).

Los estereotipos de género son las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas en hombres y mujeres. Es decir, son un conjunto estructurado de creencias y expectativas, compartidas dentro de una cultura o sociedad, acerca de las características que poseen, componente descriptivo, y deben poseer, componente prescriptivo, los hombres y las mujeres (Fiske y Stevens, 1993). Cumplen tres funciones esenciales: 1) proporcionar una explicación psicológica ante determinados hechos sociales (Huici, 1984), como por ejemplo, considerar que hay menos puestos de mujeres en puestos de responsabilidad porque no tienen capacidad como líderes; 2) defender los intereses personales o grupales (Jost y Banaji, 1994) y proporcionar una identidad social positiva (Glick y Fiske, 1999); por ejemplo, permitiendo que los hombres se sientan más capacitados para arreglar máquinas que no funcionan o que las mujeres consideren que sólo ellas pueden cuidar adecuadamente de los hijos y los mayores; y 3) mantener y justificar el "status quo" de los hombres, los roles sociales tradicionales y las desigualdades de género (Glick y Fiske, 1999; Expósito y Moya, 2005).

Las características que conforman los estereotipos de género incluyen rasgos de personalidad (amable-hostil), roles (cuidadora-proveedor), profesiones (secretaria-mecánico), características físicas (débil-fuerte) y orientación sexual (heterosexualidad) (Deaux y Lewis, 1984). Respecto al contenido de los estereotipos, hay un amplio consenso respecto a dos dimensiones que parecen ser universales: instrumentalidad, asociada a los hombres (racional, inteligente, eficaz, líder, orientado a objetivos), y *expresividad*, asociada a las mujeres (emocional, cariñosa, comprensiva, orientada a la comunicación y el cuidado de los otros) (Spence y Helmreich, 1978). Otros autores como Glick y Fiske las han definido como *competencia* (capacidad para alcanzar objetivos y metas) y *sociabilidad* (simpatía interpersonal). Este modelo bidimensional ha sido ampliamente corroborado a nivel empírico desde diferentes disciplinas (psicológica, sociológica o antropológica, entre otras) y, aunque las categorías varían de una investigación a otra, se considera que el significado es el mismo.

Una característica específica de los estereotipos de género, en comparación con los estereotipos de otros grupos, es que tienen un carácter fuertemente prescriptivo, además, obviamente, del descriptivo (Fiske y Stevens, 1993). Por una parte, el *componente descriptivo* indica cómo las personas creen que son las mujeres y los hombres y esta creencia afecta al comportamiento a través de las expectativas que formamos sobre las personas en función de su género. Como se ha comentado previamente, las profecías auto-cumplidas son la vía de formación de los estereotipos de género sobre la que existe mayor consenso en la literatura científica.

Por otra parte, el *componente prescriptivo* tiene un mayor control sobre el comportamiento. Cuando las personas estereotipadas no se ajustan a las características del patrón que se espera de ellas pueden sufrir consecuencias negativas como el aislamiento, la hostilidad o la minusvaloración (Rudman y Glick, 1999). En definitiva, el componente prescriptivo de los estereotipos es, en parte, el responsable del desarrollo de los prejuicios de género. En un sentido amplio, se considera que el prejuicio hacia las mujeres puede ser entendido de una manera amplia como sexismo. (Moya y Expósito, 2001). Una de las primeras aportaciones

al estudio del sexismo fue la realizada por Allport (1954) que lo definía como una actitud de antipatías hacia las mujeres, y, en consecuencia, estas son relegadas a un estatus inferior. Recientemente, se define el sexismo como un conjunto de actitudes acerca de los roles y responsabilidades consideradas apropiadas para hombres y mujeres, que conlleva conductas discriminatorias que mantienen las desigualdades o asimetrías de poder entre ellos y ellas (Moya, 2004; Yubero, Larrañaga y Navarro, 2010). Desde orientaciones feministas se le define como el conjunto de todas las conductas utilizadas en el seno del patriarcado para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino (Sau, 2002).

Una aportación muy interesante a este respecto es la que realizan Glick y Fiske (2001), con el desarrollo de la *Teoría del Sexismo Ambivalente*, que supone una contribución significativa para la comprensión del sexismo y sus mecanismos de actuación. Según esta teoría, el sexismo sería ambivalente porque estaría conformado por dos cargas afectivas opuestas aunque relacionadas. Por un lado, el s*exismo tradicional u hostil* entendido como la conducta discriminatoria fundamentada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo (Cameron 1977). Por otro, el *sexismo benévolo*, definido como un conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres, considerándolas de manera estereotipada y limitada a ciertos roles vinculados a su capacidad reproductiva y maternal, enmascarando su verdadera esencia sexista detrás de su tono afectivo positivo, lo cual puede llegar a ser a ser más perjudicial que el hostil.

El sexismo clásico u hostil, se articula en torno a tres componentes: 1) el paternalismo dominador, que indica que las mujeres son más débiles e inferiores que los hombres, y, por tanto, surge la necesidad de una figura dominante masculina; 2) la *diferenciación de género competitiva*, que indica que las mujeres no poseen las características necesarias para ocupar puestos de poder y 3) la *hostilidad heterosexual*, que indica que las mujeres debido a su "poder sexual" son peligrosas y manipuladoras de los hombres.

Al igual que el sexismo hostil, el benévolo también está configurado por tres componentes básicos (Glick y Fiske, 1996): 1) el *paternalimo protector,* que indica que el hombre cuida de la mujer; 2) la *diferenciación de género complementaria*, que indica que las mujeres tienen muchas características positivas que complementan las características que poseen los hombres y 3) la *intimidad heterosexual,* que indica que la motivación sexual de los hombres hacia las mujeres está unida a un deseo de proximidad, de manera que las mujeres por medio del sexo tienen el poder para satisfacer los deseos de los hombres.

Sin embargo, el sexismo no incluye a personas con identidades sexuales y de género que están fuera de la heteronorma y que también sufren prejuicios y discriminación por este motivo.

1.4. Identidad sexual y de género

Durante la adolescencia, la redefinición sexual y de género es un aspecto central del desarrollo de la persona en este periodo. De hecho, la etapa adolescente parece ser un periodo crítico para su consolidación, ya que en este periodo se refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Esta redefinición implica una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo (en proceso de cambio), de los sentimientos, de los deseos y de las conductas sexuales, la adquisición más madura de los roles de género, y de la propia masculinidad y feminidad, en un "sí mismo" que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal.

El desarrollo de la *identidad* es un proceso que acompaña al desarrollo de la persona al tomar conciencia de sí misma, de su lugar en el mundo y de su relación con los demás, es decir, la identidad facilita a la persona la integración de su yo personal y su yo social (Butler, 1993; McAdams, 1995; Grotevant, 1998). La identidad personal se configura con la adaptación (asimilación y acomodación) de la persona a las circunstancias vitales en cada momento de su desarrollo evolutivo (Deaux, Reid, Mizrahi y Ethier, 1995; Frable, 1997; Sampson, 1993). Es decir, la identidad, incluyendo la identidad sexual y de género, es fruto de la historia evolutiva y experiencial del sujeto y producto de su desarrollo biológico, psicológico, social, y cultural. En el caso de la transexualidad coexisten en una misma persona la identidad y el rol de género de un sexo con características primarias y secundarias del otro sexo. De tal manera que, un hombre transexual es una persona que siente, piensa y actúa como hombre aunque su sexo biológico es femenino, y, una mujer transexual es una persona que siente, piensa y actúa como mujer aunque su sexo biológico es masculino (Bordón y García, 2001). En estos casos, existe un conflicto entre su identidad sexual y de género y su sexo biológico. Las personas transexuales tienen claramente definida su identidad sexual y de género y se comportan de acuerdo con esta identidad; sin embargo, en los diferentes contextos de socialización se les exige una

coherencia respecto a su sexo biológico que, en la mayor parte de las ocasiones, genera graves consecuencias en su salud psicosocial (Fernández, 2010).

Otro aspecto fundamental en el desarrollo de la identidad sexual y de género es la orientación del *deseo sexual*, que define la atracción y la búsqueda de contactos sexuales con otros sujetos (heterosexual, homosexual y bisexual). Desde otra corriente de pensamiento, la *Teoría Queer,* distingue lo "normal" (en inglés straight) de lo "anómalo" (queer) lo cual rompe radicalmente con el concepto clásico de género en la medida en que defiende una visión de las identidades como afinidades del aquí y ahora más que como esencias inmutables e incontaminables. El concepto *queer* implica rareza y extrañamiento, que coloquialmente ha sido un insulto sexual dirigido a la gente que no se adapta fielmente a la dicotomía hombre/mujer (Mérida, 2002). Queer hace referencia a un amplio grupo de personas que han sido clasificadas como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales e intersexuales, es decir, se trata de personas o grupos que transgreden la heteronormalidad. El problema de fondo estriba en que los estereotipos y prejuicios asociados a las personas o grupos con preferencias sexuales no heteronormativas favorecen la presión de los grupos mujer/hombre, en sus componentes tanto descriptivo como prescriptivo. La toma de contacto con personas del endogrupo ayuda a fortalecer la búsqueda de su identidad de forma libre y a protegerse de la presión social para que se adapten a la heteronorma.

En definitiva, para llegar a entender la construcción social del *self* en la infancia y adolescencia, es necesario considerar no sólo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual, sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, como la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2. LA SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

El aprendizaje de actitudes, conductas y roles asociados al género es el resultado de la participación de las personas, desde la infancia, en múltiples contextos, en los cuales se presentan modelos diferenciales que ejercen una cierta presión para que las personas se comporten de acuerdo con su género (Povedano, 2014). Así, la pertenencia a un género u otro va a determinar la realidad social de la persona y su interacción con los demás, lo cual condicionará su comportamiento en el presente y sus elecciones futuras. Esta manera de definir lo masculino y femenino en la sociedad, se hace visible principalmente en los roles diferenciados para hombres y mujeres que se sustentan, entre otras causas, en las relaciones de poder (González, Rodríguez y García 2013).

De esta manera, mediante la socialización de género se aprende qué valores, creencias, emociones o comportamientos son adecuados socialmente para los hombres y cuáles para las mujeres. Este proceso de socialización está sujeto a las características socio-culturales de cada contexto en particular donde la persona aprende a participar en la lógica de la sociedad de la que forma parte, descubriendo la realidad cultural y su relación con ésta desde el desarrollo de su propia identidad. A continuación se revisan los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes, roles y estereotipos asociados al género, como son la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación.

2.1. Familia

La familia es el agente socializador más relevante en la vida de una persona, tanto por ser el primer entorno donde se desarrolla la identidad y desde donde se relaciona el individuo, como por ser el primer nexo entre éste y la sociedad en la que vive. La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más reconocidas de la familia y se define como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos.

En la investigación científica, la familia ha recibido una especial atención por su importancia e influencia en la construcción de la identidad durante la infancia, posibilitando la adquisición y naturalización de los elementos básicos de la cultura y construyendo la personalidad del individuo (Miller, Danaher y Forbes, 1986). En el entorno familiar es donde se forman los primeros vínculos afectivos y se aprenden los comportamientos, valores, opiniones y creencias con los que la persona posteriormente se presenta al mundo. En este proceso de socialización se encuentran incluidos los aspectos relacionados con el género. El aprendizaje de las categorías sociales de hombre y mujer, se desarrolla desde la primera radiografía pre-natal y condiciona desde el nombre que se decide para la futura persona hasta el color de la ropa que se adquiere o incluso las perspectivas para su futuro (Llorca, 2007).

Cuando niños y niñas alcanzan la adolescencia, la importancia de la familia como agente socializador se modifica al igual que la relación entre los progenitores y su prole (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Durante esta etapa, la familia desempeña un papel aun más importante, si cabe, en la socialización de los chicos y chicas a través de la asimilación y reproducción de conductas, actitudes y roles asociados al género (Povedano, 2014). Aunque en la actualidad muchos padres y madres afirman que tratan de forma igualitaria a sus hijos e hijas, los estereotipos de género surgen en la cotidianidad de la crianza (Giddens, 1991; Amurrio, Larrinaga, Usategui y del Valle, 2010).

Se ha desarrollado una nutrida línea de investigación sobre la calidad y las características de la interacción entre padres e hijos y su relación con el desarrollo de conductas, roles y actitudes estereotipadas de género. Se ha observado que el desarrollo del género en la adolescencia ocurre, en parte, cuando padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa (McHale, Crouter, y Whiteman, 2003; Povedano, 2012). En la investigación realizada por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) en 2002, sobre comunicación y conflicto entre padres e hijos, al analizar el horizonte de valores de los progenitores, estos aseguran, casi en un 70%, que quieren transmitir a sus hijos e hijas los valores fundamentalmente normativos que consideran que son parte de lo idealmente deseado en nuestra sociedad. Los

valores que los padres y madres pretenden transmitir coincide exactamente con los valores sociales generales (Megías, Elzo, Méndez, Navarro y Rodríguez, 2002), lo que supondría fomentar el desarrollo de la identidad sexual y de género de sus hijos adaptada a la norma binomial (mujer-hombre) heterosexual.

Desde este enfoque, se puede asumir que, aunque los modelos de socialización de género transmitidos tradicionalmente por la familia están cambiando (Amurrio y cols., 2010), la educación diferenciada en función del género sigue siendo una realidad vigente en la mayoría de las familias. En la evolución hacia modelos más igualitarios, relacionados en parte por las transformaciones en los roles sociales y laborales de padres y madres y los cambios en los estilos de vida (González y cols., 2013), aún permanecen desigualdades muy importantes, originadas y promovidas por los estereotipos de género y el prejuicio o sexismo, que, como se ha visto, son muy resistentes al cambio.

En este sentido, en el *Informe de Calidad, Género y Equidad en la Atención Integral a la Salud de la Infancia y Adolescencia* (SIAS 5) de la Asociación Española de Pediatría (AEP) (2007), se advertía que las madres y los padres difícilmente pueden trasmitir y enseñar aquello de lo que carecen o que no se cuestionan. Así, si sus propios modelos de relación se basan en la asunción de la desigualdad social de género, los estereotipos asociados a esta o el sexismo, irremediablemente van a condicionar la manera en que sus hijos e hijas perciben la realidad. En una investigación realizada en 2012 donde se miden las actitudes de los progenitores en relación a la socialización de género y la coeducación, los resultados del análisis determinaron que casi un cuarto (12,5%) de los padres y madres encuestados tenían dificultad para reconocer los estereotipos de género (González y cols., 2013).

Haciendo una retrospectiva, en un estudio clásico de Maccoby y Jacklin (1974) se revisó la investigación relacionada con las prácticas parentales diferenciadas por género concluyendo que los padres refuerzan aquellas actividades y juegos asociados típicamente a cada género en sus hijos e hijas. Lytton y Romney (1991) en cambio, concluyeron que las diferencias de género más estereotipadas encontradas en la adolescencia, no solo se deben directamente a que los progenitores refuercen continuamente conductas y habilidades arquetípicas de género en sus hijos e hijas, sino que habría que tener en cuenta, también, otras variables que afectan en este proceso, como por ejemplo la influencia de la escuela o los iguales, y las relaciones entre estos contextos.

Por tanto, la clave en la socialización de género de los chicos y chicas adolescentes dentro de la familia estribaría en la toma de conciencia de madres y padres de la existencia de estos modelos de género, tradicionalmente establecidos, asimilados y reproducidos, para tener la posibilidad de transformarlos y, junto con la escuela, poder educar en igualdad.

2.2. La Escuela

La comunidad escolar representa la primera institución formal de la que los niños forman parte. La relevancia de este contexto se halla en su papel fundamental en el proceso de socialización ya que en los centros de enseñanza los chicos y chicas adolescentes se integran en nuevos grupos sociales (grupos de iguales o grupos de pares) y experimentan nuevas relaciones con adultos, por ejemplo con el profesorado. De esta manera, la escuela pasa a ser, un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género durante la infancia y la juventud.

Generalmente, la llegada a la escuela supone para los niños y las niñas el primer contacto duradero y estable con iguales, contacto que se lleva a cabo principalmente en el aula. Este entorno puede considerarse como un sistema social en el que, entre otras cosas, cada alumno desempeña un rol y tiene unas perspectivas asociadas a dicho rol, incluyendo las expectativas de género (Povedano, 2013). En este sentido, la escuela, al igual que la familia, es un agente socializador muy importante desde la infancia a la adolescencia, transmitiendo toda la carga cultural de la sociedad a la que pertenecen.

La institución educativa tiene un papel muy destacado en el proceso de adquisición de los modelos de comportamiento que aprenden las personas respecto a los patrones de relación entre hombres y mujeres. En la escuela, paralelamente al currículo formal, se desarrolla de forma implícita un currículo oculto fundamentado en un modelo de relación entre los géneros dónde los estereotipos y el sexismo, que representan el modelo de masculinidad dominante, siguen teniendo una fuerte presencia (Santos, 2006). Se ha avanzado mucho en las últimas décadas en relación a la equidad (igualdad de acceso a la institución formal de la escuela), no obstante en esta "escuela de todos", sigue implementándose un sistema desigual para los géneros que no es más que un reflejo de la sociedad en la que vivimos (Piussi, 1997).

Por ejemplo, en un estudio de 2007 donde se entrevistó al alumnado de primaria y secundaria respecto de la asignatura de educación física en la escuela y sus preferencias a la hora de practicarla, la mayoría de las respuestas de las chicas adolescentes indicaban que los chicos hacen más actividad física porque "aguantan más, tienen más resistencia y son más fuertes" (Blández, Fernández y Sierra, 2007). Estos resultados indican que el proceso de socialización se fundamenta en concepciones concretas de ser hombre o mujer asociadas, a su vez, a los estereotipos de género heteronormativos.

En una investigación promovida por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género en 2013, sobre la evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género, se mostró la percepción que tiene el profesorado de la presencia en su alumnado de modelos o creencias relacionados con el sexismo y la violencia de género. Los resultados indicaban que, aunque la tendencia a justificar la violencia estaba disminuyendo, la presencia de los estereotipos seguía estando muy vigente. Por ejemplo, más de un 20% del profesorado encuestado señaló que ítems como "está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés" o "el hombre que parece agresivo es más atractivo", son creencias que forman parte del imaginario colectivo entre su alumnado (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013)

El profesorado juega un papel relevante en el proceso de socialización de los niños y adolescentes en la medida en que son un modelo para el alumnado que puede influir, directa o indirectamente, en sus intereses y motivaciones, en su percepción de autoeficacia, autoestima y en los logros académicos. Por ejemplo, tener una profesora de ciencias puede motivar a las chicas a seguir sus estudios de futuro en este campo (Evans, Whigham y Wang, 1995). Además, la calidad de las relaciones entre las chicas y el profesorado predice la importancia que éstas otorgan a la implicación en la escuela y en sus estudios (Metcalfe, 1981). Estos resultados convergen con los obtenidos por Carpenter, Huston y Holt (1986) en el sentido de que las chicas trabajan y juegan cerca del profesorado en la escuela con más probabilidad que los chicos, lo que implica que las chicas se amolden más a la escuela y adopten conductas que facilitan el éxito y su adaptación psicosocial.

El contexto escolar acompaña a los jóvenes en periodos de construcción de la identidad donde es más probable que ocurran cambios en los modelos y estereotipos desarrollados en las etapas anteriores (Díaz-Aguado, 2003). Por ejemplo, Bigler (1995) instruyó al profesor de una clase para que utilizara explícitamente formas de organizar las actividades en el aula según el sexo de sus alumnos y no dio ningún tipo de instrucciones al profesor de otra clase, que sirvió como grupo control. Cuatro semanas después, los resultados mostraron incrementos significativos de estereotipos de género en la clase en la que el género fue utilizado como una categoría para separar al alumnado en actividades diferenciadas, pero no ocurrió lo mismo en el grupo control. Cuando el profesorado asigna a chicos y chicas actividades similares, las diferencias de género en la conducta social de los adolescentes se reducen significativamente (Carpenter y cols., 1986).

Una educación fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, el respeto, la comunicación y la negociación como vía de resolución de conflictos, la cooperación que valore las diferencias, la diversidad cultural y sexual de las personas de nuestro entorno, fomenta la modificación de los esquemas asimilados de forma rígida en la primera infancia respecto a los géneros (Povedano, 2013). La integración de los niños y los adolescentes en grupos de iguales en el entorno escolar marca las características de interacción horizontal intra e inter géneros y es uno de los pilares de la socialización escolar respecto de los modelos de relación entre los géneros.

2.3. Los Iguales

En el contexto escolar es frecuente que los niños y niñas se organicen formando grupos dentro de las clases. Estos grupos se conforman en función de unas metas y objetivos que les dan sentido. Las normas comunes que organizan estos grupos emergen de la cultura en la que los estudiantes están inmersos, las cuales se aprenden fundamentalmente en el contexto familiar y, posteriormente, en la escuela. Sin embargo, es frecuente que, con la maduración, el grupo genere sus propias normas (por ejemplo: formas de vestir, gustos y preferencias), facilitando y reforzando así el proceso diferencial respecto a otros grupos, la cohesión interna y el sentimiento de pertenencia básico para el fortalecimiento de la autoestima.

Los grupos de iguales están formados desde la niñez por chicos y chicas que se agrupan de forma natural en grupos del mismo género hasta la edad de 12 años aproximadamente (Maccoby y Jacklin, 1987). Dentro de esos grupos de amigos del mismo género, las chicas forman díadas y tríadas de relaciones estrechas entre las amigas, mientras que los chicos

forman redes de amigos en grupos mucho más amplios. El tipo de interacción en estos grupos organizados naturalmente en función del género difiere; normalmente, es más habitual que se presenten relaciones de competición y conflicto en los grupos de chicos, y relaciones de empatía y cuidado de los otros en los grupos de chicas (Maccoby, 1998). Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones indican que tanto chicas como chicos son más competitivos en grupos grandes que en díadas (Benenson, Nicholson, Waite, Roy y Simpson, 2001).

Las niñas utilizan generalmente más estrategias de evitación de los conflictos cuando tienen desacuerdos con otras niñas y tienden a incrementar el uso de estrategias de poder tajantes para hacer frente a los desacuerdos con los niños (Miller, Danaher y Forbes, 1986). Sin embargo, los niños no incrementan el uso de estrategias de mitigación del conflicto (comunicación y negociación) cuando tienen desacuerdos con las niñas. Estos datos podrían indicar que para poder ejercer influencia con sus compañeros, las niñas han aprendido que deben comportarse en función de las "normas de los niños" antes que esperar que ellos adopten "estrategias de niñas" (Leaper, 1991a, 1994b, 2000c).

Además, durante la infancia es frecuente que en los grupos de niños se utilicen juegos o juguetes socialmente considerados apropiados para su género, como puede ser el fútbol o los superhéroes. Este hecho ocurre también en los grupos de niñas, que se divierten principalmente con juegos que suelen legitimar el estereotipo femenino, como cocinar, limpiar, comprar o cuidar de bebés (Guardo, 2012). Esta categorización del juego en la niñez se suele mantener durante toda esta etapa infantil. Maccoby (1990a, 1998b) constató que los estereotipos, prejuicios y conductas típicas de género se observan, se aprenden y se refuerzan en estos grupos de niños y niñas y son susceptibles de ser modificadas en el periodo adolescente y adulto.

En la adolescencia se dan importantes cambios en las interacciones sociales con los iguales que permiten diferenciar las relaciones interpersonales de esta etapa de aquellas establecidas en la infancia (Brown, Dolcini, y Leventhal, 1997). De esta manera, los grupos en la adolescencia tienden a ser mixtos y se perciben como un sistema de relaciones afectivas bidireccionales, más o menos estables y fundamentadas principalmente, en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo. La transformación y la mayor definición de los vínculos afectivos favorecen, por ejemplo, la configuración de "pandillas" o las primeras relaciones románticas. Los niños y niñas más pequeños, no tienen tan desarrollada la capacidad de empatizar con otras personas, de ver las cosas según la perspectiva de los demás (Selman, 1980), sin embargo, durante el período adolescente se produce un cambio en este patrón cognitivo social (Morganett, 1995). Los chicos y chicas adolescentes aumentan su capacidad para establecer lazos emocionales, aprenden los conceptos de lealtad y comunicación honesta y descubren la intimidad o el amor (Steinberg y Silverberg, 1986; Povedano, 2012).

El grupo de amigos y amigas adolescentes se transforman en una importante referencia que supone una fuerte influencia en los miembros que lo componen y donde la necesidad de aprobación o aceptación del grupo es fundamental. De esta forma, los adolescentes buscan relaciones con pares con los que se identifican y con los que comparten la necesidad de independencia respecto a los progenitores (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990). En este proceso de independencia, el grupo favorece la conformación de la identidad, el auto-concepto y el fomento de la autoestima positiva mediante la aceptación y la permanencia en el mismo (Guardo, 2012). La formación de la identidad, como se ha visto en epígrafes anteriores, incluye la identidad sexual y de género. Durante este periodo, los esquemas sociales cognitivos incluyen la nueva información sobre el género y la sexualidad que ofrece el grupo de amigos y amigas. Esta información permite redefinir las creencias y los comportamientos asociados al género y, junto con otras fuentes, configurar los estereotipos y roles de género como incipientes adultos.

En una investigación realizada por la FAD (2002) sobre jóvenes y relaciones grupales, se indica que los adolescentes de ambos géneros tienen una visión estereotipada de las relaciones de amistad que mantienen las chicas. Así, es ampliamente aceptado entre los adolescentes la idea de que las chicas perciben la amistad de una forma más posesiva y celosa, comportándose con sus amigas, en ocasiones, de manera "maliciosa, envidiosa, traicionera y falsa". Según las chicas, esto es debido a que su forma de relacionarse es mucho más sentimental, fiel, confiada y emotiva, entregándose más en sus amistades y, por lo tanto, exigiendo la misma respuesta de sus amigas (Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002).

Las relaciones con los iguales en la infancia y, especialmente, en la adolescencia son un potente agente socializador de género en una etapa del desarrollo vital en la que el aprendizaje de normas, conductas y actitudes acerca de las relaciones de amistad, se desarrolla no tanto en relación con los adultos como con otros chicos y chicas de edades similares.

2.4. La Comunidad

La comunidad es reconocida como otro de los contextos importantes para el desarrollo psicosocial en la infancia y la adolescencia, junto con la familia, el grupo de iguales y la escuela (Jessor, 1993). En un sentido amplio, se puede decir que una comunidad es un grupo de personas que comparten elementos comunes, tales como valores, normas, estatus social, roles o una ubicación geográfica (por ejemplo un barrio) (Trickett, 2009). Así, los niños y, especialmente, los adolescentes perciben a la comunidad como un contexto de socialización, de encuentro con sus amistades, de participación e integración en actividades comunes, etc., pero también un contexto que puede llevar a los jóvenes a participar en actividades delictivas, consumo de drogas, etc. De acuerdo con Jessor (1993) en la comunidad pueden observarse tanto factores de riesgo (por ejemplo, la presencia de actividades ilegales) como factores de protección (por ejemplo, la presencia de apoyo social entre los vecinos) para el desarrollo o no de conductas perjudiciales para los jóvenes.

La implicación comunitaria de la juventud, definida a partir de su integración y participación en su vecindad o barrio (por ejemplo, involucrarse en organizaciones voluntarias y en la vida social en el barrio) es un aspecto clave para su educación (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). En este sentido, varios estudios indican que la integración y la participación de los chicos y chicas adolescentes en la comunidad podrían facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini, 2008). Además, la implicación en la comunidad también puede potenciar el desarrollo de diferencias de género en la adolescencia. Así, algunas de las habilidades y orientaciones que la juventud desarrolla en esta etapa podrían estar arraigadas en las actividades específicas que histórica y culturalmente se han llevado a cabo en la comunidad en la cual los adolescentes interactúan con los pares y adultos (Rogoff, 1990). En consecuencia, la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo, escuelas deportivas para chicos y talleres de cocina o de costura para chicas) contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias, habilidades y expectativas en los niños y adolescentes (Leaper y Friedman, 2007).

En este sentido, el Informe sobre la Eliminación de los Estereotipos de Género en la UE realizado por la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género (2012) indica que los estereotipos de género hegemónicos siguen vigentes en la sociedad, en todas las edades y en todos los estratos económicos. Los estereotipos de género son normas construidas socialmente, vividas y asumidas en la cotidianidad de nuestro entorno más cercano, como puede ser el barrio. Por ejemplo, el informe indica que las chicas de las zonas rurales sufren en mayor medida la discriminación fundamentada en los estereotipos de género que las chicas que habitan en ciudades, como refleja el desempleo femenino, significativamente superior en entornos rurales (Liotard, 2012)

Sin embargo, por ejemplo, Kulik (1998) muestra diferencias significativas entre grupos de adolescentes pertenecientes a Kibbutz (comunidades agrícolas en Israel basadas en un modo de vida comunal y de distribución igualitaria de tareas) y grupos de adolescentes de núcleos urbanos en Israel, tanto en las actitudes hacia los roles de género como en las percepciones de conductas típicas de género en las ocupaciones, siendo las actitudes y las percepciones del grupo de adolescentes que viven en Kibbutz menos estereotipadas y más flexibles en los roles de género que las de los adolescentes de núcleos urbanos. El autor argumenta que estas diferencias se deben a la orientación igualitaria hacia los géneros que está presente en las actividades que histórica y culturalmente hombres y mujeres realizan en los Kibbutz.

Por otra parte, Spencer (2001) sugiere que las condiciones del barrio o comunidad pueden influenciar en mayor medida a las chicas que a los chicos debido a que los chicos adolescentes suelen tener una supervisión de sus progenitores menos estrecha y continuada que las chicas adolescentes y, en consecuencia, pueden dedicar más tiempo a actividades comunitarias. Además, siguiendo a South (2001), si los padres supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la comunidad.

Otro contexto también comunitario y de gran importancia en la socialización de género es el referente a las comunidades virtuales, donde chicos y chicas adolescentes tienen un significativo protagonismo en la medida en que su participación en estos nuevos espacios puede influir en el desarrollo de diferencias de género tanto en las conductas como en las habilidades y roles de género.

2.5. Los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información

Internet y las Redes Sociales Virtuales han transformado la lógica de las relaciones sociales establecidas desde los parámetros tradicionales de tiempo y espacio, propiciando nuevas prácticas comunicativas y de interacción social en entornos donde la fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos establecidos virtualmente caracterizan a la "sociedad digital" (Muñiz, Monreal y Povedano, 2014). Se ha producido un cambio desde una cultura audiovisual a una interactiva, es decir, se ha pasado de la televisión, donde la información es unilateral, a Internet donde la comunicación es bilateral y activa (Pindado, 2003).

Los chicos y chicas adolescentes son los grandes usuarios de estas plataformas virtuales, constituyéndose como individuos autónomos capacitados desde la infancia para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (Megías y Rodríguez, 2014). La encuesta sobre "Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares" de 2013, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), desvela que el uso de las TIC por la población juvenil en España (de 10 a 15 años) es bastante elevado, siendo el uso de ordenador prácticamente universal (95.2%), al igual que el uso de Internet (91.8%). Por lo tanto es evidente que las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de su vida, de su mundo, y de su realidad desde la infancia.

En la investigación realizada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la FAD (2014) sobre Jóvenes y medios de comunicación, se indica que en el sistema digital, el acogimiento, la aceptación y la posterior omnipresencia de estos dispositivos no es solo una cuestión de cantidad. Su amplia difusión, personalización y la facilidad de una vinculación permanente contribuye a transformar tanto aspectos de la vida cotidiana como procesos de subjetivación y socialización actuales (Megías y Rodríguez, 2014). Las nuevas generaciones son consideradas como nativos digitales (Prensky, 2001), ya que han nacido y crecido en la era de internet, de los teléfonos móviles de última generación, de los ordenadores o de las tablets y el uso de estos medios forma parte de su cotidiano. La juventud socializada en la era digital percibe que el uso de las TIC y de las Redes Sociales son elementos de información y comunicación interpersonal tan naturales como la comunicación cara a cara.

La importancia de las relaciones sociales primarias y secundarias en el espacio offline, como la familia, la escuela o la relación con los iguales, se mantiene en las relaciones establecidas en el espacio online (Martínez, 2013). Es decir, la interacción virtual refuerza los modelos de socialización pre-existentes, adaptando y asimilando los nuevos modelos de comunicación a los comportamientos anteriores (Castells, 2001). Al mismo tiempo, la socialización virtual de los chicos y chicas adolescentes, que se produce en las redes sociales virtuales revierte en los modelos tradicionales de relación. De esta forma, desaparece el antagonismo virtual-real, imposible de diferenciar para la juventud de hoy en día (Muñiz, 2013).

Respecto a la socialización de género de los jóvenes en estos entornos virtuales, deberíamos preguntarnos si la comunicación que se establece a través de Internet y las redes sociales virtuales puede implicar una nueva forma de construir su identidad social sin la fuerte presión que los grupos de socialización ejercen para que los jóvenes se ajusten a los patrones heteronormativos de género (Bernárdez, 2006). O, si por el contrario, en esta interacción virtual, se siguen reproduciendo los estereotipos y roles de género que históricamente se han ido construyendo y consolidando en nuestra sociedad. La investigación en este ámbito puede ayudarnos a dar respuesta a esta pregunta.

En estudios realizados sobre las interacciones online en la adolescencia se indica una alta presencia de los estereotipos de género a través de los cuales se valoran a las mujeres en los entornos offline (belleza o delgadez) (Turkle, 1995). Además, en un estudio realizado por el Observatorio del Centro e-Igualdad de 2009, sobre buenas prácticas de TIC y género, se indica que persiste una brecha digital de género relacionada con el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, con un menor porcentaje de uso en mujeres. Los datos ofrecidos por el INE (2013) indican que esta tendencia está cambiando, ya que la brecha digital ha pasado de un 5.3% en 2012 a un 4.2% en 2013. La diferencia de acceso a las TIC entre hombres y mujeres es uno de los indicadores que reflejan la desigualdad de género en los nuevos entornos virtuales que forman parte de la sociedad.

Los resultados de la investigación en este campo sugieren que la presencia del estereotipo femenino hegemónico en internet y en la comunicación en las redes sociales es todavía muy alta y, por lo tanto, las relaciones en el espacio virtual parecen reforzar los modelos de género que los jóvenes aprenden en otros contextos como la familia, la escuela, los pares o la comunidad. Esto quiere decir que no es la tecnología en sí, y tampoco Internet, los que generan los discursos o

comportamientos estereotipados de género. Las redes sociales virtuales son espacios sociales donde se representan los estereotipos de género aprendidos en los contextos primarios de socialización y dónde se desarrollan sus características, valores, ideas y prácticas (Moscovici, 1984; Hammersley y Woods, 1993a, 1995b). El usuario de la comunidad virtual, se comunica e interacciona con otros usuarios con la carga socio-cultural de desigualdad transmitida de generación en generación (Muñiz, Monreal y Povedano, 2013).

Lógicamente, los medios de comunicación tradicionales no son diferentes en esta cuestión. Los académicos y el público en general han llamado la atención desde hace décadas sobre la hipersexualización en la juventud, la representación de la violencia, la perpetuación de los estereotipos de género y la imagen tan poco realista acerca del cuerpo de hombres y mujeres presente en los medios de comunicación convencionales (televisión, películas y prensa escrita) (Povedano, 2013). Por ejemplo, en la programación que se ofrece desde la televisión se magnifica la juventud y la belleza, se presentan imágenes irreales y estereotipadas de los cuerpos y se representa a mujeres y hombres en roles y ocupaciones estereotipadas de género. Estas imágenes están presentes en telecomedias, programas infantiles, vídeos musicales y anuncios, y a pesar de las duras críticas que se han hecho, los contenidos se han mantenido remarcablemente estables (Fouts y Burggraf 1999; Signorielli, 2001; Povedano, 2013).

Otro aspecto muy importante es que el uso de las TIC desdibuja la línea entre público y privado, como señala el estudio citado (2014) sobre jóvenes y comunicación (Megías y Rodríguez, 2014). En un estudio del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en 2013, se concluye que la juventud actual, tiene una escasa percepción de los efectos del ciberacoso o cualquier otro tipo de *violencia online*. Internet y las redes sociales son un espacio en el que la adolescencia se siente muy cómoda y libre, considerando que pueden desarrollar sus capacidades y relacionarse sin las limitaciones impuestas por los adultos en otros ámbitos. Es por ello que determinadas prácticas, como intercambiar información, imágenes privadas o recibir mensajes indeseados, no son consideradas por la juventud como peligrosas o de riesgo (Torres, Robles y Marco, 2013).

En definitiva, los medios de comunicación son un contexto socializador para niños y adolescentes que fomenta una pobre representación de la mujer en el espacio público y promueve la imagen estereotipada de los roles de género, incluyendo imágenes poco realistas de los cuerpos de hombres y mujeres en sus contenidos. A pesar de los avances sociales que en el ámbito de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se han llevado a cabo en los últimos años, es especialmente impactante que cierto tipo de contenidos sigan siendo similares desde hace 50 años en los medios de comunicación, incluyendo los entornos virtuales.

3. IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

3.1. Una revisión histórica y conceptual

Una revisión histórica

Los argumentos éticos para la igualdad de género se basan en los valores que subyacen en los Derechos Humanos fundamentales: libertad, igualdad, respeto, solidaridad y diálogo, como forma de resolución de conflictos (Cortina, 1997) y se relacionan con la naturaleza de las personas, con las diferencias entre hombres y mujeres, con la autonomía, con el sentido de la justicia y con lo público y lo privado.

La ética asume una universalidad respecto a las personas y los Derechos Humanos que se apoya en la visión del siglo XVIII de una sociedad regida por normas y principios generales bajo el supuesto de que todos los hombres son iguales "por naturaleza". Este supuesto, que se centraba en "los hombres", excluía a las mujeres al considerar que, por naturaleza, éstas debían permanecer en el ámbito de lo privado dedicadas a la crianza y cuidados de la familia y, por tanto, eran excluidas de los derechos humanos y de igualdad universalistas.

Para conocer en profundidad los valores en los que se fundamenta la igualdad de género es necesario realizar un breve recorrido histórico en el que se descubra la importante barrera de la invisibilidad de las mujeres en la documentación histórica. Para suplir esta laguna, a partir de los años sesenta surge un interesante movimiento llamado Herstory (Her-story) en el que se analiza a la mujer como sujeto histórico, rescatando del olvido la aportación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

Los primeros textos que se recogen en la Herstory son los de las abadesas del siglo XII, entre las que destaca Hildegard de Bingen (1098/1179). Prolífica mujer (literatura, mística, música, pintura, etc.), adelantada a su época que defendió la reforma de la Iglesia y fue reconocida por sus coetáneos y, posteriormente, como una de las personas más influyentes en la Baja Edad Media. Hildegard de Bingen demostró, en un mundo de hombres, que mujeres y hombres eran iguales en los ámbitos intelectual, místico y artístico.

En el siglo XIII ocurren dos hechos históricos de gran importancia en relación al papel social y cultural de las mujeres. El primero fue la lectura obligatoria de los textos de Aristóteles en la Universidad de Paris, a partir del año 1255, que defendían la superioridad del hombre sobre la mujer en el ámbito intelectual, moral y espiritual. La llamada "revolución aristotélica" marcó la producción intelectual en Europa y, durante más de siete siglos, las formas de pensar y actuar sobre la subordinación de la mujer al hombre.

El segundo hecho histórico fue la llamada "caza de brujas". Este genocidio o feminicidio[2], por el que se pasa de puntillas en la mayor parte de las revisiones históricas, merece en este texto especial atención debido a su importancia en la historia de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Las primeras condenas por brujería se realizaron en el siglo XIII, con la aparición de la Inquisición; sin embargo, fue la gran persecución ocurrida entre los años 1450 y 1750 (con el periodo más virulento entre 1550 y 1650), la que acabó con la vida de aproximadamente 5 millones de personas en todo el mundo, de las cuales más de un 75% (90% en algunas zonas), fueron mujeres. Silvia Federici realizó una interesante relectura crítica de la historia en su obra Calibán y la Bruja (2004), donde explica este exterminio sistemático de mujeres, atendiendo al papel relevante de la mujer en la transición del feudalismo hacia una formación social que acabaría por tomar el nombre de capitalismo y donde Federici sitúa el origen del aumento de las desigualdades de poder entre las mujeres y los hombres que ocurren a partir de esta época.

[2] *La Real Academia Española define genocidio como exterminio o eliminación sistemática de un grupo social por motivo de raza, de etnia, de religión, de política o de nacionalidad. Consideramos que el género debería estar incluido dentro de los motivos que define la RAE. Para corregir esta omisión, en muchos textos se hace referencia al término feminicidio.*

En el siglo XIV, las grandes epidemias de peste ocurridas en Europa aniquilaron entre un 30% y un 40% de la población y cambiaron profundamente la vida social y política, inaugurando una nueva era. La escasez de mano de obra dificultaba el desarrollo del incipiente capitalismo que pujaba por sustituir a un decadente feudalismo y que necesitaba de las mujeres para la reproducción de la fuerza de trabajo. Fundamentalmente, se requirió la anulación del poder que las mujeres tenían sobre la reproducción que se logró, en parte, por medio del exterminio de "las brujas". Muchas de ellas eran mujeres sabias que conocían las artes y las ciencias ancestrales para que la mujer pudiese elegir sobre su maternidad (cuándo, cómo y con quién).

La caza de brujas que ocurrió durante estos dos siglos, fue una herramienta para la construcción de un nuevo orden social en el que los cuerpos de las mujeres, sus trabajos, sus poderes sexuales y reproductivos fueron colocados bajo el control del Estado, de los médicos (hombres) y transformados en recursos económicos. Sin embargo, las mujeres no hubieran podido ser privadas de toda autonomía con respecto a los hombres de no haber sido sometidas a un intenso proceso de degradación social a través de la literatura, de la política, de la filosofía y de las leyes. El nuevo sistema, proto-capitalista, tenía que eliminar las formas generalizadas de comportamiento femenino que le impedía crecer y que tenía que pasar a ser considerado como abominables ante los ojos de la población. Así, el Patriarcado comenzó a marcar o una fuerte brecha en las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres hasta conseguir ser "domesticada".

Sin embargo, este proceso de domesticación de la mujer no quedó exento de críticas. A partir del siglo XIII y hasta bien entrado el siglo XVII surgieron voces femeninas contrarias a la imposición del patriarcado y la concepción aristotélica de la mujer en lo que se ha llamado la "Querella de las Mujeres". En encuentros dialécticos, en textos escritos y tertulias este grupo de mujeres, cultas y de familias nobles, intentaban demostrar "il merito delle donne" (el valor de las mujeres). Los textos de Christine de Pizan, La cité des Dames (1405), Moderata Fonte, *Ill merito delle donne* (1600) o María de Gournay, *Egalité des Hommes et des Femmes* (1622), fueron la semilla del desarrollo intelectual y reivindicativo de la igualdad de oportunidades que se desarrollaría en un futuro.

El individualismo liberal de la Ilustración, junto con el auge del capitalismo, necesitaban para su desarrollo, y en cierta forma dependían, de la identificación de las mujeres con su naturaleza y su ubicación en la esfera privada. Las realidades económicas y sociales que relegaron a la mujer a esta esfera fueron mediadas y articuladas de diversas formas por los pensadores de los siglos XVIII, XIX y XX. De particular importancia, en lo que respecta a la diferenciación de los géneros y las esferas asignadas a cada uno, son las obras de Rousseau que fundamentó *El contrato social* (1762) el pilar básico del desarrollo social y económico prevalente hasta nuestros días: el orden en la familia debe preceder al orden en la sociedad civil y existir aparte de ella. En este orden familiar los hombres eran los titulares naturales de la autoridad en la familia. No es sorprendente que escribiera en su *Emilio o De la Educación* (1762) que la mujer fue creada para permanecer naturalmente a merced del juicio del hombre y que su educación debe centrarse en potenciar sus sentimientos y afectos, ya que son éstos los que mantienen a la familia.

Fue en este contexto, y teniendo en cuenta las consecuencias personales y sociales que tenía para las mujeres, donde Mary Wollstonecraft, John Stuart Mill, Harriet Taylor o Elizabeth Cady Stanton, entre otras muchas, construyen sus críticas. Concretamente, la obra de Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), se considera el primer trabajo feminista (feminismo ilustrado) y una contundente respuesta al *Contrato Social* y al *Emilio* de Rousseau. Wollstonecraft sostenía que si la ilustración defendía el imperio de la razón universal, ésta también debía ser utilizada para denunciar y romper con situaciones injustas y no igualitarias entre los géneros. Además, la autora señalaba el alto coste que suponía prescindir de uno de los géneros en la construcción de la nueva sociedad moderna y, por este motivo, defendía la necesidad del acceso de las mujeres a la educación en pro de un desarrollo humano y un perfeccionamiento del conocimiento que, sin ellas, recibiría continuos frenos.

Paralelamente a la obra de Mary Wollstonecraft, más intelectual, surgieron las reivindicaciones de las mujeres que habían luchado hombro con hombro junto a los hombres en la Revolución Francesa y que, sin embargo, no habían visto reconocidos sus derechos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. El texto de Olympe de Gouges, Los Derechos de la mujer y la ciudadana (1791) es una clara y directa respuesta reivindicativa sobre el papel de las mujeres en la nueva sociedad que, a partir de la Revolución Francesa, se empezó a construir.

Los movimientos sufragistas surgidos a finales del siglo XIX con la *Declaración (de Sentimientos) y Resoluciones* de Séneca Falls (1848), inician una nueva corriente feminista reivindicativa centrada, fundamentalmente, en el acceso al voto de la mujer. Sin embargo, los movimientos sufragistas también incluyeron demandas sobre el acceso de las mujeres a la educación superior, sobre todo en Europa, que hasta ese momento estaba prácticamente vetada.

A partir de la década de los sesenta del siglo XX, alentado por textos como *El segundo sexo* (Beauvoir, 1949), *La mística de la feminidad* (Friedan, 1963) o *Política sexual* (Millett, 1969), entre otros muchos, renace un nuevo movimiento a favor de la mujer. Si el primer feminismo había conquistado el estatus de "ciudadana" para las mujeres, la segunda ola del movimiento feminista cuestionó el único referente de la humanidad hasta entonces fundamentado en las experiencias y percepciones de los varones. Además, el desarrollo técnico-industrial, el avance del control de la natalidad y la expansión económica facilitaron la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y a la educación.

Los Derechos Humanos fueron considerados, durante todo este tiempo, irrelevantes para la vida en la esfera privada, y de igual manera, la desigualdad en la educación se mantuvo en las escuelas como una extensión de lo privado. Las maestras fueron infantilizadas y se les exigía, hasta bien entrado el siglo pasado, permanecer solteras. Eran "niñas" con necesidad de protección y "las niñas", de acuerdo a nuestra historia, nunca se consideraron plenamente responsables de sus actos y por lo tanto no lo suficientemente maduras como para gobernarse a sí mismas por principios racionales. Las maestras comenzaron a asumir la responsabilidad de sí mismas gracias a los sindicatos y otras asociaciones que las ayudaron a reclamar sus derechos como personas y profesionales. Una lucha por la igualdad tiene que ser necesariamente una lucha reivindicativa de la igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres y debe tener, como pilar fundamental, la educación en igualdad de niños y niñas.

Una revisión conceptual

Igualdad

El concepto de *igualdad,* como Derecho fundamental de los seres humanos, se encuentra estrechamente relacionado con otros principios como el de libertad o justicia, encaminados al desarrollo ético y social de las personas. Se entiende que el *principio de igualdad* es aquel que trata de garantizar que todas las personas sean iguales en el goce y en el ejercicio de los derechos. Sin embargo, aunque las personas somos "iguales", tal como se refiere en el art. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es evidente que la identidad de las personas se define por sus diferencias y son precisamente éstas las que tienen que ser tuteladas, respetadas y garantizadas en coherencia con el principio de igualdad. Diferencia no es el opuesto de igualdad. De hecho, es necesario precisar que ignorar una diferencia relevante, como la que existe entre las mujeres y los hombres, lleva a construir una discriminación que viola el principio de igualdad. Además, vale la pena aclarar que el principio de igualdad como "deber ser" siempre estará en el horizonte, pero el avance de su cumplimiento podrá ser medido a través del "ser", es decir, de la efectividad de las políticas antidiscriminatorias o no-discriminatorias (Acosta, 2003).

Igualdad de Oportunidades

Atendiendo a su marco histórico, este concepto nació de la necesidad de modificar las prácticas sociales, los hábitos y las políticas institucionales, para favorecer la participación y la presencia real de las mujeres en la esfera pública, en las instituciones públicas y en las oportunidades que brinda la sociedad, dónde, hasta ahora, estaban excluidas. La *igualdad de oportunidades*, que alcanzó una enorme popularidad a final de los años 80 y durante los años 90 del siglo XX, tiene como principio general eliminar la discriminación y fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

La igualdad de oportunidades supone la equiparación de las condiciones de partida para que cada persona tenga la posibilidad de acceder por sí misma a la garantía de los derechos que establece la Ley. Es decir, consiste, principalmente, en el acceso al inicio del proceso que supone el pleno ejercicio del Derecho. Para llevar a la práctica esta igualdad de oportunidades es necesaria la adopción por parte de los diferentes Gobiernos de una serie de medidas, llamadas de acción positivas, destinadas a contrarrestar los efectos de discriminación histórica, a eliminar la discriminación existente y a promover la igualdad en el acceso de las mujeres a aquellos ámbitos en los que estaba infrarrepresentada: cultural, educativo, político, económico y legal.

Equidad

Por *equidad* se entiende el trato equivalente a las personas, como por ejemplo, la igual presencia de niñas y niños en el ámbito escolar, en todos los niveles educativos. Tiene como fin último, contribuir a lograr la igualdad, por encima de las

diferencias que puedan existir, cualquiera que sea su naturaleza, ya que pueden crear desventajas entre las personas. Por tanto, existirá equidad cuando se dé una consideración justa a las necesidades e intereses de las personas, será este trato justo lo que favorezca alcanzar la igualdad de derecho. Es decir, lo que va a permitir la equidad, es dar trato diferente a quienes están en desventaja, para que tengan la posibilidad de lograr sus objetivos comunes en condiciones de igualdad frente a las otras personas. Por eso la equidad supone trato diferencial a favor de quienes están en desventaja, como planteó John Rawls (1957). En pocas palabras, para alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres en la sociedad, la instrumentación de políticas de equidad de género es un primer paso indispensable.

Educación

La *educación* es un Derecho Humano fundamental que promueve la libertad y la autonomía personal y genera relevantes beneficios para las personas. La educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades de la persona a partir de la capacidad que tiene para formarse como individuo único. Durante la infancia y la adolescencia, la educación permite a niños y niñas adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarias para asumir un papel activo en la toma de decisiones que les van a afectar en el futuro y adoptar formas de vida saludables (física, social y psicológica).

Educación en Igualdad o Coeducación

El término *coeducación* es utilizado para referirse a la educación conjunta de niños y niñas. Actualmente plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. Este concepto ya no puede designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros (Subirats, 1988).

En este sentido, el modelo coeducativo o de educación en igualdad, se fundamenta en promover cambios en los estereotipos y roles de género para alcanzar otros de carácter igualitario. El objetivo fundamental es educar a niños y niñas para la igualdad dentro de un modelo de educación inclusiva, no sexista y respetuosa de las diferentes identidades que potencie al máximo el desarrollo de la personalidad.

Para establecer un sistema de educación y capacitación igualitario es necesario tomar, entre otras medidas, las siguientes (CEDAW, 1979):

- ·Elaborar planes de estudio, libros de texto, material didáctico y que todos los programas de enseñanza estén libres de estereotipos basados en desigualdades de género, en todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente.
- Promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños desde el nivel pre-escolar en adelante.
- Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género.
- El fin de la función educativa de la coeducación es desarrollar valores, actitudes, creencias y comportamientos que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, las normas y los estereotipos de género enraizados en la desigualdad. La coeducación en nuestros días significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias que traten de corregir los desajustes que se producen por la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios (Lomas 2004; Tomé y Rambla, 2001).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece en el espacio virtual Intercambia un Centro Virtual de Recursos Temáticos que permite difundir y acceder a aportaciones valiosas en el ámbito educativo respecto a la educación en igualdad (https://www.educacion.gob.es/intercambia/index.do).

3.2. Normativa reguladora

Para realizar un análisis riguroso de la igualdad de género en educación, se partirá de su dimensión legal, haciendo un recorrido desde el ámbito internacional, europeo, nacional y autonómico, prestando especial atención a los efectos que la misma ha tenido sobre los Centros Educativos.

La Organización de Naciones Unidas (ONU), parte de la convicción de que la consecución de la igualdad entre niños y niñas en el sistema educativo está sustentada en el cumplimiento de los principios fundamentales de los Derechos Humanos, así como en una parte primordial en materia de desarrollo. La ONU la considera una inversión trascendental ya que, cuando niños y niñas son educados y formados en igualdad, mejoran los medios de vida, se da más valor a la enseñanza, y se produce un fortalecimiento de las responsabilidades civiles. En 1979, en la Convención celebrada por Naciones Unidas, sobre la *Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*, y ratificada por España en 1983, se solicitaba a los Estados firmantes, el establecimiento de medidas legislativas y de otra índole que prohibieran la discriminación contra la mujer. Años más tarde, en 1993, se proclamaba la *Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, donde se decía que los derechos de la mujer y de la niña, son parte inalienable de los Derechos Humanos Universales. Y será en 1995, en la Conferencia Mundial sobre la Mujer, donde se reconozca la importancia de la igualdad y no discriminación por razón de sexo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), afronta el reto de la igualdad de género, mediante la promoción de la educación de las niñas, y la igualdad tanto de chicos como de chicas en materia de educación. Garantizan que las perspectivas de género sirven de base a las políticas y prácticas relativas a la enseñanza, y apoyan la capacitación de docentes y la elaboración de materiales didácticos con perspectiva de género. Según la UNESCO para apoyar la igualdad de género en educación, es necesario cuestionar los estereotipos de género en los planes de estudio y los materiales didácticos, abordar la violencia de género en las escuelas y dotar a los profesores y profesoras de las competencias y los instrumentos necesarios para crear contextos de aprendizaje más seguros y eficaces, que den autonomía a niñas y niños.

En este contexto, se aprueba en el año 2000 la Declaración del Milenio, comprometiendo a los países a crear una alianza mundial para la consecución de una serie de objetivos conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Entre las ocho propuestas, se encuentra la *Promoción de la Igualdad entre los sexos y el Empoderamiento de la Mujer*, cuya meta se traduce en la eliminación de las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de fines de 2015.

En la última reunión de la Asamblea General de la ONU, se aprobó una Resolución de 22 de septiembre de 2010, en relación con el cumplimiento de los Objetivos del Milenio. En ella se acordó acelerar la consecución de algunos de los objetivos, ya que el plazo fijado para su vencimiento es 2015. En función de estos objetivos se producen de manera vertical, poniendo el foco de atención en Europa, la elaboración de informes y la aprobación de una serie de resoluciones y documentos, encaminados a mejorar la situación europea en materia de igualdad y educación.

Entre los años 2005 y 2006, se redactó la *Carta Europea para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Vida Local*, donde los gobiernos locales y regionales de Europa, debían adoptar una postura pública sobre el principio de igualdad de mujeres y hombres, redactando un plan de acción para la igualdad en su territorio, donde fijaran las prioridades, acciones y recursos necesarios para su realización. En este mismo documento, se hacía referencia a la igualdad en educación, reconociendo la necesidad de eliminar cualquier concepto estereotipado de los roles de mujeres y hombres en todas las formas de educación. Para ello se proponían una serie de medidas como: la revisión del material educativo, de los programas escolares y de los métodos de enseñanza, a fin de eliminar actitudes y prácticas estereotipadas; o la inclusión específica, en los cursos de educación cívica y de educación ciudadana, de elementos que destaquen la importancia de una participación igualitaria de mujeres y hombres en el proceso democrático.

En 2007 se ratifica la Resolución del Parlamento Europeo sobre la *Discriminación de las Mujeres Jóvenes y las Niñas en Materia de Educación*, donde se propone, entre otras medidas: la reforma de los programas y de los contenidos de los libros de texto, en todos los niveles de la educación; la formación de los docentes y de todos los trabajadores de la educación; la aplicación de una política que permita el acceso a una educación de calidad y la igualdad de condiciones en la educación para niños y niñas; y la concienciación sobre la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles, a fin de eliminar todo tipo de prejuicios que obstaculice el acceso de mujeres y niñas a la educación.

En lo referente a la normativa española, la Constitución de 1978, expone en su artículo primero, los valores superiores del ordenamiento jurídico español, que son entre otros, la libertad, justicia y la igualdad. Y en su artículo 27, recoge los Derechos y Libertades referidas a la Educación, donde se expone que tendrá como objetivo pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Teniendo como base nuestra Constitución y toda la legislación internacional y europea que se ha ido desarrollando, se proclaman a nivel estatal una serie de leyes que resaltan la necesidad de incluir la igualdad como línea transversal en la educación. A continuación se detallaran aquellas leyes y planes considerados más relevantes.

Con el propósito de atender a las recomendaciones de los Organismos Internacionales y dar una respuesta global a la violencia que se ejerce sobre las mujeres, se aprueba en 2004, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, donde entre otras medidas, se recogen aquellas referidas a la sensibilización e intervención en al ámbito educativo.

En 2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, se reconocen, entre otros, como fines de la educación: el rechazo a la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y la resolución pacífica de los conflictos; el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual; la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas, así como el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Referente a la Educación Superior, en 2010 se constituye la Comisión de Igualdad de la Conferencia General de Política Universitaria que tiene entre otros objetivos: elaborar un informe sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad (la composición paritaria de los equipos rectorales, de los departamentos, de los grupos de investigación, de los equipos de gerencia, etc.); analizar el acceso de las mujeres a las áreas científico técnicas (sólo acceden un 25,9%) considerando la posibilidad de fijar acciones concretas contra estereotipos en los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria; e incentivar la presencia de mujeres como investigadoras principales y directoras de grupos de investigación, aspecto clave en la promoción personal y el desarrollo de la carrera profesional y académica.

Por último, la Ley más reciente en materia de Educación, aprobada en 2013, es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), donde se modifican una serie de artículos recogidos en la Ley de Educación de 2006, quedando los referidos al ámbito de la igualdad, de la siguiente manera:

- Art. 1.- Se debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, ayudando a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad
- Art. 1.- El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
  Disposición final segunda.- Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

A partir de la aprobación de leyes relativas a la igualdad en educación en el ámbito internacional, europeo y estatal, se han aprobado en las distintas comunidades autónomas, normas orientadas a instaurar o priorizar la coeducación en su sistema educativo. Sin embargo, el desarrollo de estas leyes no se ha producido por igual en todos los territorios, por lo que a continuación se especifican aquellas comunidades autónomas donde se recogen concretamente las medidas u objetivos a llevar a cabo en materia de coeducación, además de las que cuentan con responsables en los centros escolares en este tema.

Andalucía

- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. En esta orden, se reconoce por vez primera, la figura del Coordinador o Coordinadora responsable en materia de coeducación en los centros educativos
- Ley 17/2007 de Educación en Andalucía.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

Principado de Asturias

- Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias.

En este Decreto, aprobado en 2007, se hace mención en el art. 6. Composición del Consejo Escolar, a la designación por parte de este consejo, de una persona, entre sus miembros, que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad, no concretándose esta figura para los centros educativos.

Islas Canarias

- Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013-2020

Cantabria

- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.
- Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la Convivencia Escolar y los Derechos y Deberes de la Comunidad Educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Castilla la Mancha

- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
- Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en Castilla-La Mancha 2011-2016.

Castilla y León

- Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades y contra la Violencia de Género en Castilla y León 2013-2018.

Cataluña

- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.

Ceuta

- Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad de Ceuta.

Extremadura

- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.
- Orden de 29 de marzo de 2007 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y No violencia y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura.

Galicia

- Ley de igualdad de Galicia 7/2004, de 16 julio.

Murcia

- Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia.

Navarra

- Plan de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres de la Comunidad Foral de Navarra (2006-2010).
- Orden Foral 204/2010, de 16 de Diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.

Aunque en la actualidad en la Comunidad Autónoma de Navarra, no existe un nuevo Plan de Igualdad, en el último vencido en 2010, se concretaba en el área 3 de Educación y Promoción, acción 3.1.3., la creación de la figura del asesor o asesora de coeducación en el Servicio de Ordenación e Innovación Escolar, no designando esta figura, como en el casos Asturias, para los centros educativos.

País Vasco

- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV 38, 25-02-1993).
- Plan Director para la Coeducación y la Prevención de la Violencia de Género en el Sistema Educativo. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. 2013.
- Plan estratégico para la Coeducación y la Prevención de la Violencia de Género en el Sistema Educativo.
-

El Plan Director del País Vasco, que tiene como premisa llegar a ser un modelo de escuela coeducativa, propone una serie de objetivos a lograr, entre los que se encuentra el nombramiento del profesorado responsable de coeducación en los centros escolares y representante de igualdad en los Órganos de Máxima Representación.

Comunidad Valenciana

- Ley 7/2012, de 23 de noviembre, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunidad Valenciana.

Aunque, la normativa y la ley marcan las pautas de educación en igualdad en nuestro país y en las diferentes comunidades autónomas, sin embargo, no delimitan aquellos criterios que se consideran adecuados para poder llegar a definir una acción educativa de igualdad como una buena práctica. A continuación, se analizan los principales aspectos teóricos y conceptuales relacionados con las buenas prácticas educativas respecto a la educación para la igualdad entre mujeres y hombres.

3.3. Buenas prácticas: aspectos teóricos y conceptuales

Es complejo definir una práctica como "buena" porque en el ámbito educativo lleva implícitas concepciones subjetivas, propósitos y contenidos axiológicos (Ramos y Castillo, 2013). La construcción del conocimiento valioso (buenas ideas y prácticas) depende tanto de los sistemas de valores y marcos teóricos que se apliquen al definirlo como de los esquemas o lógicas de racionalidad según las cuales el conocimiento es construido, propuesto y utilizado. Es decir, para definir una buena práctica es necesario que se fundamente en unos valores éticos, en un marco teórico que lo sustente, en unos modelos de racionalidad científica y que cuente con unos indicadores operacionalmente definidos. Estos indicadores, apoyados por las teorías y modelos, permitirán analizar, evaluar y definir lo que es considerado como una buena práctica en el ámbito educativo respecto a la igualdad de género (Escudero, 2009).

3.3.1. Aspectos teóricos

Previamente a analizar los aspectos conceptuales, creemos de interés aludir a los referentes teóricos que sustentan los indicadores de las buenas prácticas como son: el Modelo Ecológico, la Teoría Feminista y las Teorías Cognitivo-Evolutivas.

Modelo Ecológico

Urie Bronfenbrenner publicó *La ecología del desarrollo humano* (1979) dónde formuló el modelo ecológico del desarrollo humano. Para este autor, la interacción de los componentes ontogenético y de socialización predice la conducta; es decir, el comportamiento es una función de la interacción de los rasgos de la persona y de sus habilidades con el ambiente

[C=f(P,A)]. En consecuencia, el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano (activo) y los entornos inmediatos, de carácter dinámico, que le circundan, otorgándose un papel fundamental a los ambientes en los que se desarrolla la persona. La interacción y la acomodación entre el ambiente y la persona son bidireccionales y recíprocas, de modo que incluyen las interconexiones entre distintos entornos y las influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios (Bronfenbrenner, 1987).

Desde el modelo ecológico se considera que el ser humano se halla integrado en una tupida red de relaciones que se expresan gráficamente en estructuras concéntricas o anidadas y que representan los contextos de desarrollo o ambientes más significativos (Buelga, Musitu y Murgui, 2009). Estos contextos de desarrollo se denominan ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

El ontosistema está relacionado con las características personales de los seres humanos, como por ejemplo, el género. El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado. Normalmente, los microsistemas de una persona en desarrollo son aquellos en los que la persona actúa activamente y que influyen de una manera directa en el individuo. Un ejemplo de microsistema es la familia y la escuela. El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, en el caso un niño, serán la familia, la escuela y la vida en el barrio. El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante, pero que le afectan. Este nivel está conformado por el sistema de relaciones enmarcadas por las instituciones que median entre la cultura y la escuela como son, por ejemplo, la escuela, los organismos judiciales, las instituciones de seguridad y la iglesia. El macrosistema se refiere a las formas de organización social, las creencias culturales y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura particular. Por último, el cronosistema, implica los cambios temporales en el ambiente que generan nuevas condiciones que inciden en el desarrollo.

Como se advierte de la descripción del modelo ecológico, las características multivariadas, multisistémicas y dinámicas en las que se fundamenta este modelo son útiles para comprender las complejas influencias que configuran las conductas y para analizar las situaciones y los problemas sociales (Bronfenbrenner y Ceci, 1994).

Teoría Feminista

Se puede considerar la teoría feminista como aquel conjunto de discursos teóricos y metodológicos formulados a partir de la lucha intelectual, social y política para la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre los hombres y las mujeres.

Como se ha visto en el recorrido histórico, la mujeres han luchado durante siglos, y lo siguen haciendo aún, para alcanzar el objetivo de salir de un modelo vinculado a la condición, presuntamente natural, de ciudadanas de segunda clase. Por eso, si bien la teoría feminista se fundamenta sobre un saber teórico y unas herramientas y metodologías científicas, lo que la diferencia de muchas otras teorías es su constante referencia a la realidad, al mundo social y, sobre todo, a su matriz cultural, histórica y social. La teoría feminista no se configura como un saber estático sino como una forma de responder e interpretar, a través de herramientas teóricas, las diferentes manifestaciones de la estructura intelectual, social y política patriarcal y androcéntrica.

Por *androcentrismo* se entiende la consideración de lo masculino como medida de todas las cosas, distorsionando la realidad, deformando la ciencia e implicando graves consecuencias en la vida cotidiana (Valera, 2013). Por este motivo, una de las primeras tareas de la teoría feminista es estudiar y visibilizar la genealogía de las mujeres, en las diferentes disciplinas científicas, que reconozca el protagonismo de la mujer en la historia intelectual y social y su mirada propia, no reconocida en un mundo hecho por y para los hombres. La invisibilización de las mujeres en cualquier ámbito público, incluido el académico, ha sido una de las herramientas que el sistema patriarcal ha utilizado para justificar su estructura de poder desigual.

Por *patriarcado* se entiende una forma de organización intelectual, política, económica, religiosa y social, centrada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas y de la línea de descendencia paterna sobre la materna (Reguant, 2007). Sin embargo, como afirma Bourdieu y Jordá (2000), este sistema de dominación masculina afecta tanto a las mujeres como a los hombres. Así, la estructura impone sus coerciones a los dos términos de la relación de dominación, y por consiguiente a los propios dominadores, que pueden beneficiarse de ella sin dejar de ser "dominados por su dominación".

Por su parte, el concepto de *género*, central en la teoría feminista, permite agilizar la configuración binaria, hombre-mujer como realidades separadas del modelo patriarcal. Por un lado, gracias a los movimientos feministas se ha producido un quiebro en algunos de los ejes centrales del modelo patriarcal: la entrada en el espacio público de las mujeres, la crisis de la maternidad normativa, la propuesta de nuevos modelos de masculinidad a partir de los movimientos homosexuales que se oponían a la normatividad del modelo justo, la heterosexualidad, reivindicando un ser varón no condicionado por determinadas prácticas sexuales. Sin embargo, el modelo patriarcal no ha cambiado, tan solo ha incorporado en la esfera de lo posible otras realidades y otras formas de vivir y configurar la feminidad y la masculinidad, creando múltiples feminidades y masculinidades.

Actualmente, una línea de análisis del concepto de género empieza a alejarse de su base dual, diferenciándose verdaderamente del concepto de sexo, y constituyéndose como una categoría más comprensiva, que abarca también construcciones socio-identitarias y formas de socialización que surgen de la categorización hombres-mujeres. Retomar la categoría de género en su fundamento relacional permite salir de una concepción dual femenino-masculino, centrada en identidades de género definidas estrictamente en torno al sexo biológico, y entrar en una más amplia concepción de ideología de género (Alberdi y Escario, 2007). La influencia de la estructura, de la cultura y la socialización diferencial debe tenerse en cuenta pero sin llegar a considerarla como una determinación unívoca que absorbe y domina por completo las características individuales de las personas.

En este pretendido cambio de modelo existen ciertas dificultades en integrar a los hombres como sujetos activos de un cambio hacia la igualdad, definida en términos feministas. Como analiza Finkielkrault en su trabajo *La masculinidad, la búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad* (2001), mientras que la feminidad ha contado con un movimiento reivindicativo asociado a la promoción especifica de las mujeres, la masculinidad se ha asociado a una pérdida de poder. En este contexto es complicado que el grupo dominante tome conciencia de su especificidad. Uno de los pasos hacia adelante es desarrollar una perspectiva de género dirigida a los hombres y a las nuevas masculinidades. Por ejemplo, en los años 90 del siglo XX, el enfoque de los estudios de género se fueconsolidando en las dinámicas y en los procesos que conducían a la construcción cultural de la masculinidad. Los *men studies* y los nuevos movimientos de hombres y de mujeres, están encargados de rellenar este vacío teórico y de reconocer y visibilizar las prácticas que se alejan de un modelo dominante patriarcal y heteronormativo.

Esta deconstrucción y reelaboración es un trabajo esencial tanto para los hombres como para las mujeres ya que permite a ambos salir de un modelo coercitivo y potenciar sus posibilidades de desarrollo personal. Un debate sobre el modelo dominante, en el que se sustentan, como se ha visto, las estructuras de poder y las relaciones de la sociedad moderna, significa también la salida de un modelo de emancipación de la mujer que alude a los atributos y a los mandatos del modelo dominante masculino (Escario, López-Accotto y Alberdi, 1996). De esta forma, la teoría feminista busca un cambio desde un modelo patriarcal y androcéntrico a un modelo igualitario entre los géneros.

En este sentido, y bajo una perspectiva de transformación evolutiva, la transición desde el modelo patriarcal al modelo igualitario podría estar situada en un modelo mixto o híbrido en el que se integran las nuevas formas relacionales entre los géneros y las nuevas identidades de género con aspectos estructurales del viejo modelo patriarcal, subsistiendo de forma conjunta en coherencia con los tiempos evolutivos que se requieren para la transformación de los esquemas cognitivos sociales y de género hacia un nuevo modelo igualitario.

Teorías Cognitivo-Evolutivas

Las teorías cognitivo-evolutivas están fundamentadas en la teoría de Piaget (1970) y centran su interés en la percepción que tienen los niños sobre las diferencias de género masculino y femenino y cómo estas percepciones motivan sus esfuerzos para comportarse de forma coherente con el papel que corresponde a su propio género. Dos de las teorías que se desarrolla bajo este marco teórico son la Teoría del Esquema de Bem (1981) y la Teoría de Block (1973), pero previamente a analizarlas, se presentan los principios fundamentales de la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1970)

La teoría propuesta por Jean Piaget en 1970, se basa en la idea que el desarrollo cognitivo es una construcción activa del conocimiento a través de una serie de etapas sucesivas e interconectadas. Es decir, la construcción y reconstrucción de la

realidad, así como de las estructuras intelectuales, se originan a partir de la interacción de los niños y las niñas con el ambiente físico y social y esta interacción es la clave para el desarrollo de la inteligencia. Como se ha comentado previamente, a través de los mecanismos de asimilación, acomodación y adaptación de los esquemas cognitivos al medio que le rodea, el niño desarrolla capacidades cognitivas y comportamentales que se materializan en las diferentes etapas del desarrollo cognoscitivo:

1. Etapa sensoriomotora (0- 2 años): Se sientan las bases para el desarrollo de la inteligencia a través de la construcción de estructuras cognoscitivas que tienen origen sensorial y motor. La inteligencia del niño es la de la acción (no puede conocer aquello que no puede ver, oír, gustar, oler o tocar). Entre otros, los logros más importantes en esta etapa son: el establecimiento de la auto-identidad, o el desarrollo del sentido de la intención.
2. Etapa preoperacional (2-7 años): Se desarrolla la función simbólica, aunque todavía no se realizan operaciones mentales, en la medida en que las características llamativas de los objetos y sucesos los que influyen en los procesos de pensamiento. En esta etapa ya se produce, entre otras cosas, el desarrollo del lenguaje o el egocentrismo, que le impide entender que hay puntos de vista diferentes al suyo.
3. Etapa de operaciones concretas (7-12 años): Los niños en este período adquieren y utilizan operaciones cognoscitivas (actividades mentales componentes del pensamiento lógico). Es un periodo en el que los niños ya no son engañados por las apariencias, en la medida en que se desarrollan las operaciones cognoscitivas, y en consecuencia entienden las propiedades básicas y las relaciones entre objetos y eventos en el mundo cotidiano. Poco a poco adquieren mayor eficiencia para inferir los motivos a través de la observación del comportamiento de otros y de las circunstancias en las que ocurren.
4. Etapa de operaciones formales (12-adulto): Las operaciones cognitivas de los adolescentes se reorganizan de forma que les permite operar sobre las operaciones (pensar respecto al pensamiento). En esta etapa el pensamiento es sistemático y abstracto. El gran desarrollo que se produce es que el pensamiento lógico ya no está limitado a lo concreto u observable. Los adolescentes disfrutan valorando cuestiones hipotéticas y, como resultado, pueden convertirse en seres idealistas. Son capaces de aplicar el razonamiento deductivo sistemático que les permite considerar muchas soluciones posibles a un problema y escoger la respuesta correcta.

El niño tiene un papel activo en la construcción del conocimiento a lo largo de las interacciones con el ambiente, generando así nuevas o emergentes formas de desarrollo. Desde esta perspectiva cognitivo-evolutiva se entiende que el organismo está estructurado física y psicológicamente para alcanzar un estadio final de desarrollo.

La teoría de Piaget no ha estado ajena a críticas, como por ejemplo, fijar el proceso de desarrollo del pensamiento humano al comienzo de la adultez, concediendo escasa atención a los cambios que ocurren durante el período adulto, o la inutilidad de las operaciones formales para ayudar a las personas a "conocerse a sí mismas". A pesar de las críticas, la teoría de Piaget sigue siendo un marco teórico de referencia, pionero en delimitar los mecanismos que subyacen a los esquemas cognitivos (asimilación, acomodación y adaptación) y que han sido fuente de inspiración para el desarrollo de otras teorías.

Teoría del Esquema de Género de Bem (1981)

Bem (1981) define en su teoría cómo las personas desarrollan esquemas de género a través de los cuales ven el mundo y a ellas mismas. Los esquemas de género son creencias y pensamientos relacionados con las diferencias entre hombres y mujeres y la masculinidad y la feminidad. La teoría del esquema de género de Bem (1981) propone que el autoconcepto de género deriva del esquema de género del individuo, es decir, del esquema de roles asociados a varones y mujeres. El niño aprende contenido social de estos esquemas, los atributos asociados a su género y por tanto respecto a sí mismo. Esta teoría se centra en la influencia que ejercen los esquemas sobre el procesamiento de la información relacionada con el género, incluso en el procesamiento de la información sobre sí mismo (Cross y Markus, 1993).

Actualmente esta teoría ha ampliado sus esquemas de género a otros más multifacéticos y dinámicos, reconociendo la importancia de la identidad de género o las actitudes de género, que facilitan un mejor conocimiento del desarrollo de las diferencias de género en las personas.

Teoría de Block (1973)

La teoría de Block (1984) se centra en el desarrollo de los *roles de género* entendidos como constelaciones de cualidades que un individuo reconoce que caracterizan a los varones y mujeres de una cultura. De tal forma que las bases determinantes

del desarrollo de la identidad de rol sexual o de género van a ser tanto de tipo biológico como de tipo histórico-cultural, mediadas por funciones del desarrollo cognitivo y del yo.

Block propone una secuencia del desarrollo de seis etapas en la adquisición de la identidad de rol sexual. El primer período implica el desarrollo de las nociones de identidad de género de carácter fundamentalmente denotativo y esencialmente asexuado. Block define la masculinidad y feminidad como manifestaciones de dos componentes de personalidad: instrumentalidad y expresividad. Según esto, los niños de ambos sexos son primeramente instrumentales. Así pues, el siguiente período viene marcado por una dialéctica entre las presiones de los agentes socializadores y la determinación por parte del niño de autofortalecerse.

En la tercera etapa, la del desarrollo de los estereotipos de rol sexual, aparece la conformidad y adaptación a las reglas y roles sociales; durante este periodo, hay una bifurcación crítica de los roles de género, puesto que la socialización diferenciada presiona a niños y niñas. En el siguiente nivel tiene lugar la comparación consciente del yo como parte del rol sexual y los valores internalizados. En la quinta etapa, el sujeto ha de enfrentarse a aspectos contradictorios y conflictivos de las demandas del rol sexual diferenciado. Finalmente, en el último nivel, se producirá esta integración de rasgos y valores aparentemente contradictorios entre las demandas masculinas y femeninas del yo. En los últimos dos estadios, que suelen darse en la adultez, la persona se convierte en autónoma y autosuficiente, y las polaridades son resueltas con el resultado de elementos masculinos y femeninos integrados en uno mismo. Este estado de integración es definido como androginia psicológica (Houston, 1981).

En resumen, los indicadores se sustentan en un análisis sistémico que tenga en cuenta todos los contextos que envuelven a los niños y adolescentes, en un modelo igualitario entre los géneros y en un modelo cognitivo-evolutivo de desarrollo. Una vez descritas las bases teóricas que apoyan a los indicadores de buenas prácticas, a continuación se analizan los aspectos conceptuales y los criterios que permiten discriminar lo que se considera una buena práctica en el ámbito educativo respecto a la educación en igualdad.

3.3.2. Conceptualización

El siglo XXI se caracteriza, al menos en sus inicios, por la globalización y el acceso a la información y al conocimiento a través de las tecnologías de comunicación de la mayor parte de la población mundial. Partiendo de este hecho, se hace útil y positivo, el acceso y la utilización adecuada de programas y buenas experiencias respecto a la educación en igualdad de oportunidades para los géneros. Cada vez se hace más patente la presencia de sistemas, organizaciones y profesionales que aspiran a desempeñar bien sus cometidos generando conocimiento sobre sus ideas, actuaciones y accediendo trabajar y a utilizar los mejores conocimientos, experiencias y prácticas disponibles en el entorno (Escudero, 2009).

En este sentido, la identificación, análisis, valoración y discusión sobre *buenas prácticas educativas* representa una de las líneas teórica y metodológica dentro de las perspectivas pedagógicas y psicosociales, con más impacto en los últimos años. Sin embargo, no resulta fácil determinar qué es una buena práctica, cómo se puede identificar, cuáles son los criterios necesarios que ha de satisfacer y, con carácter más amplio, los sistemas de valores y los presupuestos subyacentes a los juicios (Escudero, 2009). Aunque el objetivo de este texto no es realizar un minucioso análisis del término y los debates conceptuales y metodológicos que ha suscitado, y que aún suscita, consideramos que hay algunas cuestiones que se deben subrayar.

La primera vez que se utilizó el término buenas prácticas fue en la Conferencia de Naciones Unidas, Habitat II (Cumbre de las Ciudades), celebrada en Turquía en el año 1996, en dónde se debatió de forma monográfica el desarrollo sostenible de las ciudades. A raíz de esta conferencia se creó el *Programa de Buenas Prácticas* y un Premio Internacional en esta materia que ha estimulado la creación de un banco variado de proyectos y experiencias realizadas y reconocidas como buenas. Esta primera buena práctica fue pronto exportada a otros ámbitos del conocimiento entre los que se incluyen la Educación.

En definitiva, las buenas prácticas se pueden definir como una serie de atributos o características referidas a formas de hacer efectivo el logro de objetivos que se han validado de modo sistemático y empírico y en consecuencia se proponen como guías de acción para implementarse fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos (Escudero, 2009).

De forma muy general, parar definir una buena práctica educativa se requiere una evaluación sobre un programa de intervención social en educación que connote algo positivo y deseable. Es decir, una buena práctica impone identificar, documentar, diseminar y sacar provecho de aquellas acciones educativas que han tenido éxito en el logro de objetivos sociales y educativos a través de la implementación de un programa de intervención. Un *programa de intervención social* se define como un conjunto específico de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver un problema que atañe a un grupo de personas (Fernández-Ballesteros, 1992). En el ámbito que nos ocupa, un programa de educación en igualdad intenta resolver el problema de desigualdad entre los géneros en el contexto escolar.

Sin embargo, los contextos educativos en los que se desarrollan los programas de educación en igualdad cuentan con una realidad muy sinuosa. Se debe tener en cuenta que una buena práctica debe ubicarse en los contextos en los que se enmarca y satisfacer un determinado tipo de valores que serán decisivos para poder evaluarla como moralmente defendible. No podría hablarse con propiedad de una buena práctica si los objetivos y los modos de lograrlos no fueran moralmente legítimos, si no estuvieran éticamente justificados de acuerdo con criterios de justicia y equidad, en coherencia con el reconocimiento de la Educación como un Derecho esencial de todas las personas (Escudero, 2009).

Una vez definidos los aspectos conceptuales relativos a las buenas prácticas en educación para la igualdad entre los géneros y delimitados los marcos teóricos en los que se sustentan, se describen a continuación los indicadores para determinar el valor de una buena práctica educativa respecto a los programas de educación en igualdad.

3.3.3. Indicadores de buenas prácticas

La selección de los indicadores sobre buenas prácticas se fundamenta en una exhaustiva revisión de la literatura sobre los resultados de la investigación en buenas prácticas en educación y, particularmente, en educación en igualdad, así como en los resultados sobre evaluación de programas en la intervención social. También se han tenido en cuenta las recomendaciones de la *Guía de Coeducación* (2007) del Instituto de la Mujer para el análisis de los programas de educación en igualdad y para la elección de los indicadores de buenas prácticas. Fruto de esta revisión se proponen siete indicadores o criterios para determinar el valor de una buena práctica educativa en igualdad: pertinencia, suficiencia, resultados, evaluabilidad, huella, sostenibilidad y replicabilidad.

3.3.3.1. *Pertinencia: La evaluación de las necesidades*

Se entiende por *pertinencia* aquella característica que indica que lo que se está haciendo viene a propósito de algo, es decir, se desarrolla en función de un problema o necesidad. Es imprescindible conocer la percepción que tienen del problema las personas que forman parte de la comunidad educativa, así como de los demás contextos en los que los estudiantes están inmersos y que se relacionan directamente con el programa. En este sentido, es indicativo de pertinencia conocer la percepción del problema y del programa de educación en igualdad de los actores de los diferentes contextos: institucional, dirección del centro, AMPAS, profesorado y estudiantes (al menos de los últimos ciclos de ESO y Bachillerato).

Obviamente, el sexismo en la escuela es una realidad que no precisaría medición para demostrar la necesidad de trabajar sobre ella como problema social. Sin embargo, como se ha visto, las nuevas formas de sexismo se camuflan como actitudes igualitarias y requieren realizar un diagnóstico de género en el centro escolar. El diagnóstico de género ofrece información que permite adaptar el programa seleccionado a la realidad del centro, estableciendo prioridades en los objetivos que se definan. Además, medir las actitudes, creencias y comportamientos no igualitarios de género en el centro escolar nos sirve de evaluación previa a la implementación de un programa. Los resultados del diagnóstico sirven para poder realizar comparaciones con los resultados finales y conocer si se han logrado los cambios pretendidos. Por último, el diagnóstico de género permite también hacer visible el problema social del sexismo en la escuela y ayuda a concienciar a los diferentes actores implicados sobre la importancia de la intervención en este ámbito.

En resumen, la pertinencia es un indicador que valora si se han evaluado las necesidades concretas del centro educativo, la percepción del problema por parte de los diferentes actores, los apoyos con los que cuenta el programa, todo lo cual, permitirá tomar decisiones sobre los objetivos que se formulen, la planificación y los recursos que se destinarán al programa.

3.3.3.2. *Suficiencia: Objetivos evaluables y planificación*

Se entiende por *suficiencia* la definición clara de unos objetivos que respondan a las necesidades existentes, que especifiquen indicadores cuantificables para su posterior evaluación, y finalmente una adecuada planificación para alcanzar los objetivos. Esta es una visión instrumental y técnica de la buena práctica, pero es a su vez imprescindible. Los objetivos evaluables deben definir, en primer lugar, la población objeto de intervención. En segundo lugar, los objetivos deben reflejar si la intervención se realizará sobre estereotipos, prejuicios y sexismo; si se definirán intervenciones orientadas a los comportamientos de estudiantes y profesores (roles de género, discriminación directa o indirecta); si se trabajará desde la educación en valores subrayando el valor de la igualdad; si el objetivo es equitativo (es decir, busca igual número de hombres y mujeres en determinadas áreas de intervención, como por ejemplo, el equipo directivo del centro); etc.

Una vez se han establecido los objetivos de forma operacional y evaluable, se deben definir los medios con los que se van a lograr los objetivos, y su debida especificación. La planificación asegura una buena hoja de ruta para la implementación del programa de educación en igualdad en el centro escolar. De esta forma, las acciones deben estar bien definidas e indicar si se van a trabajar de forma transversal, con grupos de género, por curso o por edad, teniendo en cuenta una temporalización adecuada para las actividades y para el programa en su totalidad. La planificación también incluye una adecuada definición de los recursos humanos y materiales destinados a la consecución de los objetivos.

3.3.3.3. *Eficacia, efectividad y eficiencia. Los resultados*

El indicador *eficacia* evalúa el logro de las metas y objetivos establecidos en el programa de intervención. Sin embargo, conseguir las metas y objetivos no implica necesariamente la obtención de los resultados esperados, por ejemplo, roles de género igualitarios en el contexto escolar, conductas igualitarias o respeto.

La *efectividad* hace referencia a aquellos programas en los que, independientemente de los objetivos establecidos, se han conseguido unos determinados efectos positivos como la potenciación de una relación más igualitaria entre mujeres y hombres en el centro escolar.

Este aspecto es clave cuando se trata de definir una buena práctica en educación en igualdad de oportunidades. En determinadas condiciones, una práctica, sin satisfacer criterios óptimos, merece ser valorada como buena por ser la mejor, en razón del pasado y el presente en la realidad del centro escolar. En ocasiones, no se alcanzan los objetivos establecidos pero los docentes, en su implementación, han depositado lo mejor de sí mismos (conocimientos, experiencia, compromiso, humanidad, calidez, acogida e implicación con los estudiantes) y a algunos estudiantes les ha servido, cuando menos, para avanzar en los niveles más profundos de la desigualdad entre los género en su vida académica, personal o social.

Por último, se entiende por *eficiencia* cuando se consiguen los mejores resultados utilizando los mínimos recursos. Por ejemplo, en la escuela se pueden integrar los programas de educación en igualdad en el Programa *Escuela Espacio de Paz*, optimizando recursos humanos y materiales. Así, el programa cumpliría con el indicador de eficiencia y además el de sostenibilidad, que se verá más adelante.

3.3.3.4. *Evaluabilidad*

La *evaluabilidad* hace referencia a la comprobación empírica -cuantitativa y cualitativa- de los objetivos alcanzados con la implementación de un programa determinado. Es una fase del ciclo de la intervención que permite revisar y mejorar los programas y conocer cuáles han sido los resultados de las acciones implementadas. Sin embargo, a pesar de su importancia, ha sido uno de los aspectos más olvidados en la educación en igualdad de oportunidades, lo que ha impedido considerar si una buena práctica efectivamente lo es. Debido a la laguna metodológica y conceptual que sobre la evaluación existe en este ámbito, en el próximo capítulo se analizará en profundidad la evaluación como herramienta esencial en la implementación de programas de educación en igualdad.

3.3.3.5. *Huella: Toma de decisiones*

Un programa de intervención deja huella cuando se consiguen comportamientos, y no solo actitudes, igualitarios en el centro (profesorado, alumnado y todos los actores implicados), de forma estable y duradera a través de la toma de

decisiones consensuada sobre el programa. El efecto huella puede considerarse como un tipo de evaluación diferida, es decir, transcurrido un tiempo de la finalización del programa, se comprueba si permanece, y cuánto, los contenidos del programa en forma de actitudes y comportamientos. Se supone que cuanto mayor es la práctica mejor sea el efecto de la huella.

A partir de las teorías cognitivas-evolutivas, un programa dejará huella cuando el estudiante o profesor haya modificado o cambiado su comportamiento desde el modelo patriarcal al modelo igualitario y, además, este cambio permanece en el tiempo. Debido a la naturaleza de los estereotipos y sus mecanismos de funcionamiento, los programas de educación en igualdad que pretenden modificar comportamientos, estereotipos de género y prejuicios sexistas, deben planificarse de forma longitudinal (a lo largo del tiempo) y adaptarse a los ciclos de desarrollo evolutivo de los estudiantes.

Los programas que se mantienen en el tiempo son fruto de la toma de decisiones de la que deben formar parte todos los actores implicados: dirección, profesorado, madres y padres y estudiantes y obviamente llevar a cabo la evaluación.

3.3.3.6. *Sostenibilidad: Integración*

Se entiende por *sostenibilidad* la medida en que un programa de educación en igualdad se integra dentro de otros proyectos educativos del centro que son efectivos. Los centros escolares que cuenten, por ejemplo, con el programa Escuela: *Espacio de Paz, el Plan de Convivencia Escolar,* o *el Plan de Compensación Educativa,* poseen una herramienta valiosa y útil para integrar los objetivos de igualdad de oportunidades dentro de estos proyectos.

Una de las dificultades, cuando se trata de hacer intervención social en el ámbito educativo, es que cada programa de intervención es para sus responsables "el programa". Es decir, la implicación del profesorado en la implementación de programas de intervención específicos, como por ejemplo, prevención de consumo de alcohol, genera que sus objetivos sean considerados como los más importantes para el alumnado en ese centro escolar. Sin embargo, muchos de los programas de intervención social tienen objetivos comunes, como pueden ser por ejemplo, el fomentar valores morales en los estudiantes. Los programas educativos como: *Escuela: Espacio de Paz, Plan de Convivencia Escolar,* o *el Plan de Compensación Educativa* tienen muchos objetivos en común con la educación en igualdad. En este sentido, consideramos una buena práctica educativa en educación en igualdad integrar los programas igualitarios en otros proyectos educativos del centro, buscando la efectividad y eficiencia de los mismos.

3.3.3.7. *Replicabilidad*

La *replicabilidad* hace referencia a la posibilidad de que la buena práctica derivada del programa de educación en igualdad, con las adaptaciones necesarias, se pueda ejecutar en otros centros escolares. Para ello, el programa debe cumplir los otros seis indicadores anteriormente mencionados. También es importante tener en cuenta la difusión de la buena práctica y de los resultados de la evaluación que el programa de educación en igualdad ha tenido en el centro escolar.

En resumen, para poder valorar una práctica como buena es necesario analizar si el programa de intervención cumple con los indicadores propuestos y para ello es imprescindible haber realizado una evaluación del programa en el centro educativo. A continuación se propone una guía metodológica de evaluación de programas para la igualdad de género en la escuela.

4. A METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El presente capítulo es una propuesta de guía metodológica para que los profesionales de la enseñanza implicados en la implementación de programas para la igualdad de género en el ámbito escolar, cuenten con herramientas para desarrollar procesos de evaluación de estos programas. Como se ha señalado previamente, la evaluación de los programas para la igualdad de género en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente olvidada. No obstante, en el ciclo de la intervención social, que se verá en profundidad más adelante, la evaluación tiene un papel imprescindible ya que nos permite recoger e interpretar las evidencias relacionadas con el programa y tomar decisiones respecto al mismo.

La evaluación es una materia ampliamente estudiada desde diversos ámbitos de conocimiento en las Ciencias Sociales que suscita grandes debates conceptuales y metodológicos. El objetivo de este epígrafe no es realizar un concienzudo análisis de estos debates sino, más bien, ofrecer una propuesta de evaluación de los programas de educación en igualdad que se implementan en las escuelas. Para cumplir con este objetivo, en primer lugar, se presentan las fases del ciclo de intervención social con la finalidad de ofrecer una visión holística de todo el proceso y de resaltar la importancia de la evaluación en la intervención social. En segundo lugar, se define qué es la evaluación y los componentes que la conforman con el objetivo de acotar conceptualmente y analizar la información que la persona evaluadora debe conocer para realizar esta labor de forma rigurosa. En tercer lugar, se presentan las principales técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación con el objetivo de orientar en la selección a las personas evaluadoras. Por último, se ofrece una propuesta de evaluación de programas de intervención para la educación en igualdad en las escuelas.

4.1. Ciclo de la Intervención social y evaluación

La I*ntervención social* hace referencia a la actividad que se realiza de manera organizada intentando responder a una necesidad social, identificada previamente, e incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública y social (Fantova, 2005). Es, por tanto, un proceso circular de toma de decisiones en el que los componentes del mismo, de forma entrelazada, deben seguir una secuencialidad y donde la evaluación tiene un papel relevante que ayuda a valorar si la intervención en un determinado contexto social (público o privado) ha conseguido alcanzar los cambios pretendidos.

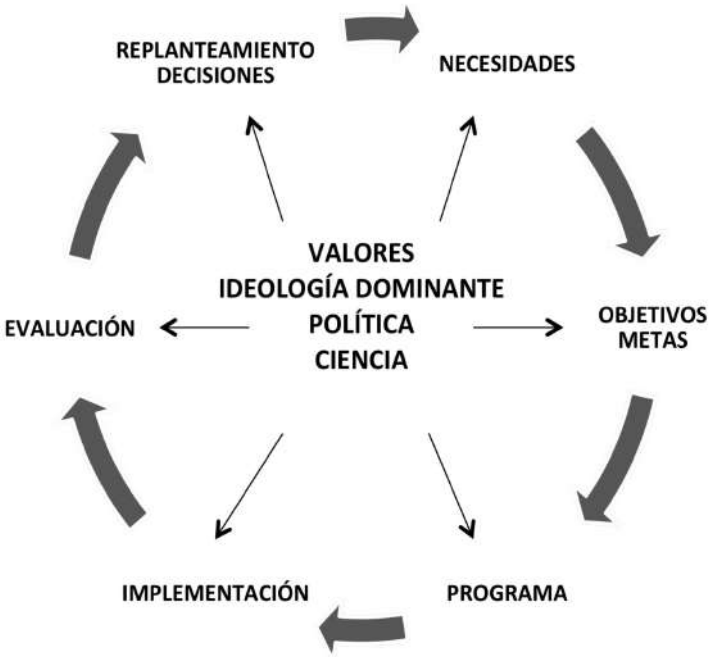


Figura 1. *Ciclo de Intervención Social, adaptación de (Fernández Ballesteros, 1995*

A continuación, se analizan los componentes del proceso de intervención social (o ciclo) que comienza con la definición de los problemas y necesidades que afectan a un determinado colectivo en función de las cuáles se marcan unos objetivos y metas que se desean conseguir, posteriormente se selecciona o diseña un programa que debe implementarse y que tras su evaluación, y en función de los resultados de la misma, se toman nuevas decisiones.

El proceso de intervención social comienza con un análisis de los valores vigentes en los distintos contextos sociales, culturales y políticos en los que se pretende llevar a cabo dicha intervención y que pueden influir en todas las fases del ciclo de la intervención. Por ejemplo, la selección de los problemas o la formulación de los objetivos, pueden estar en muchas ocasiones ligados a ideologías políticas predominantes en ese momento temporal (Fernández Ballesteros, 2001).

1) Identificación del problema y las necesidades

La intervención social intenta dar respuesta a un problema que se puede definir mediante la identificación de una serie de necesidades que afectan a un colectivo concreto y que justifica si la intervención social es necesaria (Kauffman, 1982). Siguiendo la clasificación de Moroney (1977), se proponen cuatro categorías de evaluación de necesidades sociales que pueden servir de orientación:

- *Necesidades normativas*: Las definen tanto el legislador, en función de la legitimidad que ostentan, como el personal técnico, en función de la legitimidad que le otorga el conocimiento científico en la materia se fundamenta en los valores.
- Necesidades percibidas: Son verbalizadas por los destinatarios de los servicios. Dependen de su historia, sus expectativas, la información que poseen sobre sus propios problemas y sobre las posibilidades y recursos que existen para solucionarlos.
- *Necesidades expresadas:* Se infieren de la información obtenida en los registros sociodemográficos existentes sobre el comportamiento de los destinatarios en relación con la necesidad.
- *Necesidades relativas:* Se establecen por comparación del colectivo sobre el que se está realizando la evaluación de necesidades con otros colectivos similares y los servicios, programas, recursos, problemas que los definen.

La información obtenida con la identificación de necesidades sociales permite a los agentes implicados tomar las primeras decisiones dentro del proceso de intervención social. No parece razonable considerar la ejecución de un programa de intervención si la información obtenida con la identificación de las necesidades sugiere que el colectivo con el que se pretende intervenir no necesita esta intervención, independientemente de lo eficaz o viable que pueda ser el programa. Es decir, si un programa no contribuye significativamente al desarrollo de un grupo social o de una sociedad no tiene mucho sentido ni su implementación ni la posterior evaluación.

Los agentes implicados deben incluir un diagnóstico que permite medir las actitudes, comportamientos y creencias del colectivo objeto de intervención previas a la implementación del programa y que ayudan a definir los objetivos y metas de la intervención.

2) Planteamiento de objetivos y metas

Los *objetivos de la intervención social* son los logros que se quieren alcanzar con la ejecución de una acción planificada (o programa). Surgen del diagnóstico de las necesidades sociales, que se ha visto anteriormente, y constituyen el punto central de referencia de la intervención, ya que conforman su naturaleza y dan coherencia al plan de acción. La diferencia entre objetivo y meta estriba en que para alcanzar una meta, es necesario previamente haber superado los objetivos marcados para su consecución. Los objetivos deberán estar secuenciados temporalmente, mientras que las metas contemplan lo que finalmente se pretende conseguir. Las metas y objetivos estarán adecuadamente delimitados cuando cumplen las siguientes características: están definidos de forma clara y comprensible, son factibles, son medibles (cuantificables), están expresados incluyendo la temporalidad de ejecución, no son incompatibles entre sí y son operativos.

Una vez han sido definidos operacionalmente las metas y los objetivos, los agentes implicados en el proceso de intervención social cuentan con la información necesaria para tomar decisiones sobre la elección del programa de intervención que mejor se ajuste a los objetivos planteados o bien, si no existiese un programa adecuado a sus metas y objetivos, diseñar uno ad-hoc para la intervención social que se pretende realizar.

3) Elección y/o diseño del programa

Como ya se ha definido previamente, un *programa* es el diseño de un conjunto de acciones planificadas para ser implementadas secuencialmente en un contexto social con el propósito de dar respuesta a un problema que afecta a un colectivo. En esta fase del proceso de intervención social los agentes deben realizar el diseño y planificación de las acciones que se pretenden implementar y que deberá incluir la siguiente información:

- Destinatarios del programa: Incluye tanto el sector de la población a la que va dirigida la acción como los beneficiarios indirectos.
- Plan de ejecución: Debe recoger las metas, objetivos y acciones, que se pretenden alcanzar con la implementación del programa y la metodología que se va a utilizar.
- Cronograma: Las acciones de intervención deberán estar organizadas en el tiempo, de forma secuencial, con la finalidad de establecer así los plazos necesarios para su realización (días, semanas, meses, etc.).
- Planificación de los recursos: Debe recoger, de forma detallada, los recursos humanos y materiales necesarios para ejecutar las acciones definidas.

4) Implementación del programa

Una vez seleccionado y diseñado el programa, se debe proceder a una implementación coherente con la planificación de las metas, objetivos, recursos (humanos y materiales) y acciones secuenciadas en una temporalidad. En esta fase se lleva a cabo la evaluación de proceso o progreso que permite obtener información para realizar los ajustes convenientes en el programa mientras éste se está implementando. Su función es obtener información que permita mejorar y adaptar el diseño del programa a los imprevistos y la casuística que ocurre durante la ejecución del mismo con el objetivo de ajustar el programa a la realidad y a los destinatarios a los que se dirige.

5) Evaluación

Como se ha visto, la evaluación está presente durante todo el proceso de intervención: pre-evaluación o diagnóstico, evaluación de proceso y evaluación de resultados o final. En el próximo epígrafe se desarrollará en profundidad el proceso de evaluación de los programas de intervención social.

6) Toma de decisiones sobre el programa.

Los resultados del proceso de evaluación (diagnóstica, de proceso y de resultados) permiten a los agentes implicados en la intervención determinar si se han alcanzado las metas y objetivos definidos al inicio del ciclo, si es necesario volver a intervenir con el colectivo diana, si el programa seleccionado y diseñado puede mejorarse o si es necesario optar por otro programa. La difusión del análisis de los resultados de la evaluación del proceso de intervención puede ayudar a otros agentes de intervención a implementar programas similares.

Por último, es importante acotar conceptualmente, para poder diferenciarlos, las políticas, los planes, los programas, los proyectos y los elementos de la intervención social (Cook, Levinton y Shadish, 1985). Las políticas hacen referencia a las directrices ideológicas que enmarcan y guían cualquier acción diseñada para incidir sobre la ciudadanía, bien sobre un colectivo concreto o a nivel general. Los planes son el conjunto de instrucciones y normativas técnicas y políticas donde se enmarcan los programas y proyectos de intervención. Los programas son la operacionalización de los planes por medio de un conjunto organizado de acciones destinadas a un propósito concreto en un periodo determinado previamente. Los proyectos implicarían la puesta en marcha en un contexto determinado de las acciones concretas diseñadas en los programas. Y por último, los elementos, hacen referencia al conjunto de actividades y recursos utilizados para el desarrollo de los proyectos.

El proyecto Plurales del Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) pretende proporcionar una herramienta práctica que facilite incorporar cambios en el modelo educativo, de forma que este permita desarrollar e implementar Planes de Igualdad en las escuelas, favoreciendo cambios, tanto en los modelos organizativos como en los proyectos educativos, que garanticen la igualdad de oportunidades de los alumnos y las alumnas (http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/ProyPlurales.htm).

Aunque la evaluación se puede realizar en cada uno de los diferentes niveles, este manual se centra en la evaluación de programas de intervención social (la implementación de los planes) en el ámbito educativo ya que la intervención social para la educación en igualdad o co-educación suele implementarse en las escuelas, fundamentalmente, a través de programas.

4.2. La evaluación

La *evaluación* es un proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones. De ella se desprende la existencia de dos elementos claves que delimitan esta actividad: el proceso sistemático, fundamentado en la metodología científica, que se lleva a cabo para recoger e interpretar las evidencias y los indicadores que se utilizan para emitir los juicios de valor.

La persona que evalúa deberá tomar decisiones en torno al objeto de evaluación, la finalidad, el modelo y la estrategia metodológica a seguir, las personas implicadas en la evaluación, el momento o momentos en los que se llevará el proceso evaluativo y los criterios a utilizar para formular los juicios de valor. A continuación se detallan los componentes del proceso de evaluación.

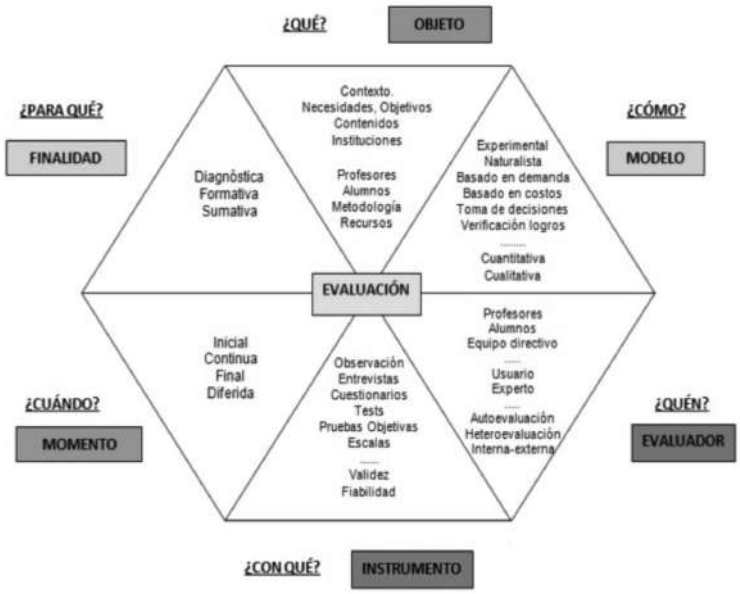


Figura 2. *Proceso de evaluación. Tejada Fernández (1998).*

¿Qué? El Objeto de evaluación

La persona que evalúa deberá tener en cuenta factores como el contexto donde se vaya aplicar la evaluación y las necesidades del grupo destinatario. Con esta información, deberá tomar una serie de decisiones en torno a los objetivos y las estrategias de evaluación, los criterios a utilizar para formular los juicios de valor, la utilidad o usos que van a tener los informes y el enfoque metodológico a seguir para realizar el proceso evaluativo. De hecho, definir el objeto de evaluación es el componente más importante del proceso y por este motivo, nos detendremos a analizarlo con detalle.

En primer lugar, se deben definir los objetivos de evaluación y para ello se pueden utilizar dos procedimientos: analizar el tipo de función de la evaluación y analizar los objetivos concretos que se plantean con la misma. Respecto al primer procedimiento, actualmente se considera que los procesos evaluativos se orientan a una de estas tres funciones básicas (Chelimsky, 1997):

- *Rendición de cuentas* (accountability): la evaluación trata de medir la responsabilidad sobre la gestión realizada y los resultados obtenidos.
- *Mejora de la intervención* (development): la evaluación trata de definir si la intervención podría perfeccionarse. Permite la retroalimentación y el aprendizaje sobre la propia práctica y refuerza la atención en el contexto, las necesidades y naturaleza de los destinatarios.

- *Incremento de conocimientos* (knowledge): la evaluación trata de contribuir a construir conocimiento desde los aportes teóricos, técnicos y metodológicos, además de orientar sobre el modo de afrontar los problemas sociales y guiar hacia acciones futuras.

Respecto al segundo procedimiento, puede ser de gran ayuda ubicar los objetivos concretos que se plantean en el proceso evaluativo en alguno de los tres siguientes bloques: a) comprobar si los objetivos se han alcanzado; b) recabar opiniones fundamentadas sobre la valoración de las audiencias implicadas; y c) obtener informaciones cualificadas a partir de las cuales se pueda tomar decisiones sobre el futuro (Vedung 1997).

El siguiente paso es definir hacia quién va dirigida la evaluación, es decir, los agentes implicados, personas o entidades que tengan un especial interés en el proyecto de evaluación. En primer lugar, es preciso definir las personas potencialmente destinatarias, directa e indirectamente. En segundo lugar, se deben definir las entidades patrocinadoras (si las hubiera), los responsables políticos, los equipos directivos o los gestores públicos y personal técnico asignado. Por último, se deben identificar a los equipos técnicos y responsables políticos de evaluaciones similares, expertos/as del sector que se evalúa y a los profesionales con experiencia en evaluación en ese sector.

¿Para qué? La finalidad

Como es bien sabido, la finalidad perseguida por la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa, lo que afecta al momento en el que se desarrolla el proceso de evaluación. La evaluación *diagnóstica* mide las actitudes, creencias y/o comportamientos previos a la intervención de las personas destinatarias. El propósito de esta evaluación es tomar las decisiones pertinentes para conseguir que la implementación del programa sea lo más eficaz posible, evitando procedimientos inadecuados. La función que persigue es la de identificar las características del contexto y de las personas que van a participar en el programa comparándola con la propuesta en los objetivos y los requisitos para la consecución de los mismos. Los instrumentos recomendados para la recogida de información en la evaluación diagnóstica son básicamente herramientas objetivas y estructuradas, que exploren e identifiquen la situación real de partida en relación al contenido del programa. Una vez obtenidos los resultados de dicha evaluación, se adecua el proceso de implementación teniendo en cuenta el punto de partida de las personas destinatarias (Ruiz Bueno, 2001).

La *evaluación formativa* mide el proceso de implementación de la intervención. Algunos autores consideran la evaluación diagnóstica como parte de la evaluación formativa, ya que supone el inicio de la misma, el punto de partida. La función principal de la evaluación formativa o de proceso es la de valorar la acción educativa durante su desarrollo, conociendo si los objetivos propuestos están siendo alcanzados o en caso contrario es necesario redefinir la implementación del programa para conseguirlo. De esta manera, se posibilita la capacidad de acción para corregir o incidir en algún componente concreto del programa durante el proceso de aplicación. La información derivada de la evaluación formativa, recabada principalmente mediante registros de observaciones, permite, además, enfatizar en los contenidos más importantes y re-dirigir el proceso de aprendizaje.

Por último, la *evaluación sumativa o evaluación de productos* mide los resultados de la intervención. El propósito de esta evaluación es conocer la proporción de objetivos alcanzados y la toma de decisiones sobre los pasos futuros al finalizar el programa o al término de alguno de sus bloques de contenido. La recogida de información para la evaluación sumativa se compone principalmente de instrumentos estructurados como encuestas o autoinformes que recojan el total de los objetivos propuestos y evalúen de manera representativa a las personas destinatarias. De esta forma, mediante la evaluación de los objetivos cumplidos es posible conocer el éxito del programa implementado (Gagné, y Briggs, 1992). Además, es necesario hacer referencia a un cuarto tipo de evaluación, la evaluación diferida o de impacto, que permite constatar los efectos del programa a medio o largo plazo en relación tanto al costo-beneficio como al impacto y la posible transferencia o replicabilidad del mismo.

¿Cómo? Modelo de evaluación y estrategias metodológicas

En Ciencias Sociales, los juicios de valor para la toma de decisiones se deben basar en una metodología y unos modelos fundamentados en el conocimiento científico. La persona que evalúa puede optar por modelos experimentales, o de corte cuantitativo, por modelos llamados naturales, o de corte más cualitativo, o bien optar por utilizar ambas metodologías de forma conjunta ya que ambas forman parte de las estrategias de investigación social.

Los *modelos experimentales, clásicos o de corte cuantitativo* se fundamentan en la medición de la eficacia de un programa mediante la consecución de sus objetivos en el tiempo previsto. Estos modelos se basan en una evaluación sumativa, valorando principalmente el resultado final e introduciendo posibles cambios una vez que la aplicación del mismo haya concluido. La metodología y técnicas de recogida de información utilizadas en este modelo son esencialmente cuantitativas, utilizándose pruebas estandarizadas para tener la posibilidad de analizarlas estadísticamente y de esta manera, poder generalizar los resultados obtenidos.

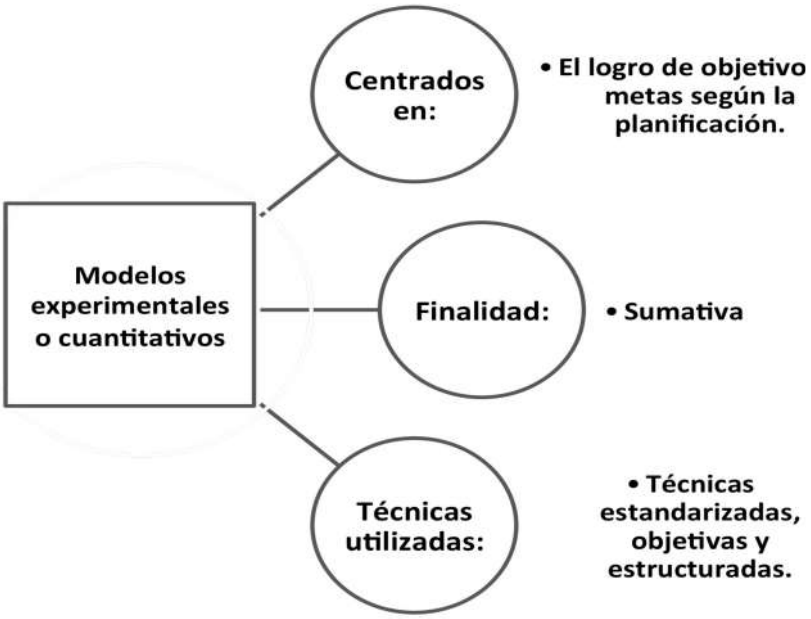


Figura 3. *Modelos experimentales (elaboración propia)*

Por otro lado, se encuentran los *modelos naturales, también llamados alternativos o de corte cualitativo*. Estos modelos no le otorgan tanta importancia a la eficacia o a los resultados del programa como al procedimiento y funcionamiento del mismo. Se basan en evaluaciones formativas además de finales o sumativas, generando informes que sirvan de apoyo a todas las personas implicadas para lograr mejorar la actuación. La metodología y las técnicas de recogida de información utilizadas en los modelos naturales son esencialmente participativas (Macdonald, 1976) y de índole etnográfico posibilitando la identificación de problemas y un seguimiento más exhaustivo del desarrollo del programa.



Figura 4. *Modelos naturales (elaboración propia)*

A pesar de las diferencias epistemológicas entre los modelos, y las metodologías, no cabe duda que dada la complejidad que presenta el contexto educativo, es necesario utilizar cualquier aportación siempre que proporcione información apropiada, pertinente y relevante para aquello que se pretende evaluar.

¿Quién? La persona evaluadora

La persona que evalúa el programa juega un papel fundamental en el proceso evaluativo. Son las protagonistas, junto con las personas destinatarias, del programa y de ellas depende que tanto la recogida de información como el proceso de evaluación tengan el rigor y la validez que necesitan. Por ello también puede ser útil y beneficioso para la implementación del programa que exista una colaboración externa que pueda aportar objetividad y fiabilidad, independientemente de posturas ideológicas internas que afecten a los juicios de valor a la toma de decisiones (Santos Guerra, 1993, 2001; Ruiz, 2001).

De esta manera, es posible diferenciar entre evaluación interna y evaluación externa. En la evaluación interna participan las personas que directamente están implicadas en la implementación del programa (personas destinatarias y técnicos de la intervención). La evaluación externa se lleva a cabo por agentes externos como equipos auxiliares externos o la propia administración. Si se tienen en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada una de estas evaluaciones, se puede señalar, por una parte, que la evaluación interna puede resultar más sencilla la toma de decisiones sobre el programa puesto que son los propios agentes implicados en el proceso los protagonistas de la evaluación del mismo; en cambio este hecho puede minimizar la objetividad sobre los resultados incluso la credibilidad de los mismos. Por otra parte, la evaluación externa, a pesar de tener menor repercusión y capacidad de actuar sobre el programa, al ser un agente ajeno al propio contexto, puede aumentar la objetividad y credibilidad de la evaluación, además de la utilización de técnicas más rigurosas y estandarizadas (Fernández-Ballesteros, 1995).

De esta forma, se debería tener presente la posibilidad de utilizar una heteroevaluación combinando tanto la evaluación interna como la externa ya que puede beneficiar al proceso evaluativo al obtener una visión más plural, diversa y heterogénea del programa implementado. Al mismo tiempo se asegura la profesionalidad y rigor de los agentes implicados, ya sea en el proceso de recogida de información o en la posterior toma de decisiones.

¿Con qué? Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información para la evaluación están relacionados directamente con los modelos y metodologías evaluativas explicadas previamente. A pesar de las diferentes perspectivas de estas orientaciones, el objetivo evaluador es obtener una información fiable y unos datos de calidad. Así pues, mientras que la metodología pauta la forma en la que se trata de evaluar, los instrumentos y técnicas de recogida de información son las herramientas para conseguirlo. En cuanto a la tipología de los instrumentos aunque existen diversas clasificaciones más o menos estandarizadas, que se desarrollarán posteriormente, todas cuentan con un factor común, cuenta con una validez y fiabilidad contrastada.

¿Cuándo? Momento

La finalidad de la evaluación se relaciona directamente con el momento en que se realizará la evaluación. Si la finalidad de la evaluación es diagnóstica, se realizará de forma previa a la implementación del programa ya que lo que se pretende es identificar las necesidades y el punto de partida del contexto de intervención. Si la finalidad de la evaluación es formativa, se realizará de forma continua durante la aplicación del programa dándonos información sobre el progreso y la evolución de la actuación. Cuando la finalidad de la evaluación es sumativa, el momento de evaluar es una vez finalizada la implementación del programa dónde se valora el logro de objetivos y se verifica el éxito del programa en función de la consecución de los mismos (Tejada, 1999).

Aunque la relación entre la finalidad y el momento de la evaluación parece directa, en ocasiones se diluye la línea entre ambas. Por ejemplo, es común que a lo largo del desarrollo del programa se utilicen los resultados de la evaluación continua como registros parciales para la evaluación final (Ruiz Bueno, 2001).

Indicadores para emitir juicios de valor

Los datos obtenidos sobre un programa necesitan ser valorados y, para ello, se deberán concretar los criterios que se utilizarán como punto de referencia para formular juicios respecto a los distintos aspectos a evaluar. Consideramos que los criterios para determinar una buena práctica educativa sirven también de referencia a la persona evaluadora para emitir juicios de valor sobre la información obtenida en la evaluación.

A continuación se repasan de forma escueta los siete criterios que se han presentado en el capítulo anterior: 1) Pertinencia es el indicador de que lo que se está haciendo se desarrolla en función de un problema o necesidad; 2) Suficiencia hace referencia a la definición clara de unos objetivos que respondan a las necesidades existentes, que especifiquen indicadores cuantificables para su posterior evaluación y, finalmente, una adecuada planificación para alcanzar los objetivos; 3) Resultados engloba a la eficacia que es el indicador de logro de los objetivos establecidos; a la efectividad que es el indicador de los efectos positivos del programa; y a la eficiencia que es el indicador de logro de los mejores resultados utilizando los mínimos recursos; 4) Evaluabilidad hace referencia a la comprobación empírica del logro de los objetivos; 5) Huella es el indicador de los cambios en conductas (comportamientos, creencias y actitudes) de forma estable y duradera; 6) Sostenibilidad hace referencia a la integración de la intervención en otros proyectos educativos del centro; y 7) Replicabilidad hace referencia a la posibilidad de que la intervención pueda replicarse con las adaptaciones necesarias.

Los indicadores propuestos permiten emitir juicios de valor sobre la información obtenida con la recogida de datos durante el proceso de evaluación. Uno de los aspectos que más preocupan a las personas encargadas de evaluar es la selección de instrumentos adecuados para obtener información fiable. Por ese motivo, se ha incluido el siguiente apartado que tratará este tema.

4.3. Proceso de recogida de datos para la evaluación

La elección metodológica, y las técnicas asociadas a ella, se consideran componentes esenciales de la evaluación de programas de intervención. La elección de los instrumentos que se van a utilizar en el proceso de recogida de información es casi tan importante como la evaluación en sí, ya que, en función de los datos obtenidos y su posterior análisis, se toman decisiones sobre aspectos tan importantes como la propia continuidad del programa y, obviamente, sus efectos en todas las personas implicadas en él (Hernández y Martínez, 1996). Sin embargo, la evaluación debe sustentarse en un proceso sistemático y científico que facilite la toma de decisiones y no reducirse a un debate sobre la pertinencia de las técnicas metodológicas de recogida de datos (que implicaría subestimar la función y necesidad de la evaluación en la intervención) (Babbie, 1995; Comas 2008).

En cualquier investigación, la metodología es un marco riguroso para el uso de ciertas técnicas y no otras, pero en la evaluación de programas, la metodología ha de contemplarse como una adaptación a las necesidades para conseguir datos de calidad (Comas, 2008). Por eso, la recogida de información y las herramientas o técnicas utilizadas en este proceso y su adscripción a una metodología en concreto, deben relacionarse más con las características del programa o con componentes conceptuales, que con argumentos políticos, socio-culturales, temporales o económicos.

De esta forma, tanto desde la metodología cuantitativa como desde la cualitativa, ambas complementarias, se presentan técnicas con el objetivo de obtener información respecto de las personas implicadas en el programa. Pero, independientemente de las técnicas de recogida de información que se seleccionen, el proceso de evaluación de programas de intervención exige una formación metodológica mínima de los profesionales implicados que les permita recoger la información de forma rigurosa y resolver los problemas que surgen en la aplicación de los diferentes instrumentos.

En las siguientes tablas se resumen los aspectos esenciales de los instrumentos –cualitativos y cuantitativos- que se pueden utilizar para realizar la evaluación.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS

¿Qué técnica?	¿En qué consiste?	¿Quién lo realiza?	¿Cómo se aplica?	¿Para qué sirve?
Encuesta	Cuestionario estructurado en escalas dicotómicas o tipo likert, se componen de ítems que miden la percepción del sujeto de sí mismo y del contexto	-Profesionales -Usuarios - Población - Población objetivo (relacionada con los usuarios o personas destinatarias)	-Selección de muestra representativa -Uniformidad en instrucciones para cumplimentarla	Recabar la percepción del sujeto sobre aspectos relacionados con el programa en una muestra representativa
Autoinforme	Informe guiado que realiza el usuario sobre aspectos específicos del programa y en donde expresa percepciones, sensaciones o juicios de valor	-Usuarios	Auto-aplicación	Recabar información específica de aspectos relacionados con el programa de una muestra reducida
Observación sistemática	Observación dirigida y registro específico y sistemático de conductas, acciones y discursos previamente identificados y categorizados	-Profesional en el contexto de aplicación del programa (Preferentemente que haya participado en el diseño de la categorización de la observación)	Observación del contexto donde se aplica el programa de forma no reactiva	Registrar conductas, discursos y acciones de los usuarios sin que conozcan dicha observación
Indicadores sociales, económicos y de salud	Recabar información sobre la situación social, económica y de salud tanto de los usuarios como de la población en general	-Profesional responsable	Recogida de información sobre la población general o la población objetivo en plantillas estructuradas	Recabar datos de manera objetiva sobre los grupos implicados en la evaluación y su contexto

Tabla 1. *Técnicas cuantitativas de recogida de información*

TÉCNICAS CUALITATIVAS

¿Qué técnica?	¿En qué consiste?	¿Quién lo realiza?	¿Cómo se aplica?	¿Para qué sirve?
Entrevista	**Abierta o Semiestructurada:** Captación del discurso libre del entrevistado. Ausencia de reglas fijas para su realización	-Profesional responsable o entrevistador experto (conocimiento previo del programa) -Usuarios	Búsqueda de informantes clave y personas con peso específico dentro del grupo objetivo. Registro del discurso (grabadora etc.)	Estudio de casos extremos o típicos para reproducir situaciones sociales desde el discurso individual
	Estructurada: Preguntas cerradas, y respuestas ajustables a categorías previamente definidas	-Profesional responsable o entrevistador experto (preferentemente que haya participado en el diseño de la entrevista) -Usuarios	Dedicación exclusiva del entrevistador al entrevistado. Entorno controlado y sin interrupciones	Recoger el máximo de información útil y clasificarla con facilidad.
Grupos de discusión	Diálogo, debate y creación de consensos o no, entre los miembros de un grupo previamente seleccionado con un guion previamente establecido	-Profesionales responsables -Usuarios	Selección de grupos de usuarios. Necesario un moderador con capacidad de animación y que conozca las características del programa	Interpretación y análisis del discurso de un grupo de usuarios. Conocer los efectos provocados por la acción del programa
Observación participante	Descripción y análisis del entorno social de la población objetivo. Integración del observante en el mismo	-Profesional en el contexto de aplicación del programa -Agente de campo -Usuarios	Observación, registro y análisis del usuario en el contexto. Participación del agente de campo en el mismo	Descripción de las características de la población objetivo para conocer las peculiaridades de sus interrelaciones sociales
Socio-análisis (analizadores sociales)	Búsqueda de elementos claves (analizadores sociales) en la población general para analizar el funcionamiento de la población objetivo	-Profesional responsable	Recogida de información sobre la población general y la población objetivo	Obtención de analizadores como claves explicativas del funcionamiento del grupo objetivo y definir así sus necesidades
Método Delphi	Análisis de un grupo de expertos sobre el alcance y pertinencia del programa	-Profesional experto -Profesional responsable	Grupo de profesionales, expertos, gestores o técnicos del programa. Búsqueda de respuestas consensuadas y propuestas de futuro	Determinación de las necesidades poblacionales, para el diseño y aplicación del programa de intervención. Redacción de objetivos a perseguir

Tabla 2. *Técnicas cualitativas de recogida de información.*

En el *principio de complementariedad* se indica la posibilidad de utilizar o combinar técnicas cuantitativas cualitativas, siempre que sea posible y las características del programa lo permitan (Pérez-Juste, 2000). Como ejemplo del principio de complementariedad de las técnicas, se expone el ciclo de recogida de información para la evaluación inspirado en el modelo de Comas (2008).

CICLO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

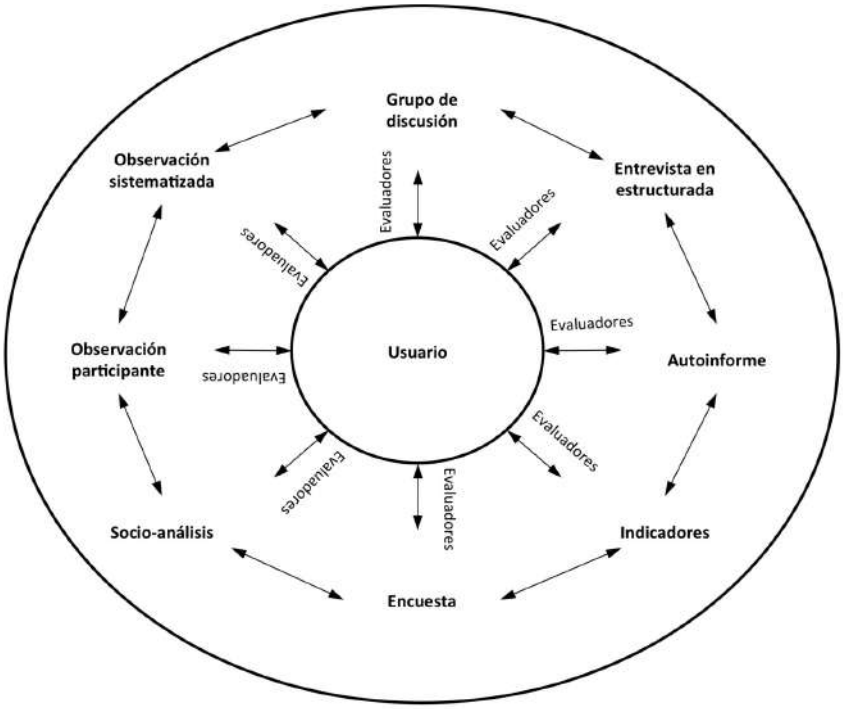


Figura 3. Ciclo de recogida de información para la evaluación adaptado de Comas (2008)

En el centro, aparece el usuario del programa, es decir, el colectivo al que va dirigida la intervención como protagonista del proceso. En torno a su protagonista, se distribuyen las diferentes técnicas de recogida de datos que permiten la obtención, transformación, manejo y codificación de la información obtenida. Entre las técnicas y el usuario se encuentra la persona que evalúa que deber tener los conocimientos necesarios como para llevar a cabo la recopilación y posterior análisis de los datos. Esta persona, además, actúa como mediadora entre la producción del discurso, actitudes, comportamientos y creencias de la persona usuaria y las técnicas de recogida de información.

La selección de las técnicas de evaluación se debe especificar en el diseño de la evaluación del programa y atender a las necesidades del grupo social al que va dirigido más que a las necesidades del programa. Por tanto, la elección de herramientas para el análisis empírico es un proceso que, aunque pueda parecer casual o azaroso según el modelo tradicional positivista (Comas, 2008), está pensado y diseñado con criterios científicos.

Desde el enfoque ofrecido por este ciclo, la utilidad de un programa de intervención en cualquier ámbito, entre ellos el educativo, obedece a las percepciones y valoraciones que las personas que forman parte del programa construyen sobre el mismo (Fernández del Valle, 1996). Por lo tanto, las personas responsables de la labor de recabar información fiable y de calidad para la evaluación, deben ser conscientes que la evaluación, lejos de descubrir una realidad objetiva, es una construcción social en la que participan todas las personas implicadas.

4.4. Una propuesta de evaluación de programas de educación en igualdad

Antes de comenzar con la propuesta, es importante volver a hacer referencia a los pilares en los que se sustenta cualquier proceso de evaluación como proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que permitan tomar decisiones. Para poder evaluar, en primer lugar, se deben definir los indicadores o criterios para determinar el valor de un determinado programa para la igualdad de los géneros en el contexto escolar. De esta forma, se van a utilizar como criterios los 7 indicadores propuestos en este manual para determinar el valor de una buena práctica educativa en igualdad: pertinencia, suficiencia, resultados, evaluabilidad, huella, sostenibilidad y replicabilidad.

La propuesta evaluativa de programas de igualdad de género en el ámbito educativo se divide en cuatro bloques de evaluación: (1) el *diagnóstico de género o pre-evaluación,* (2) la *evaluación del proceso de implementación del programa,* (3) la *evaluación de los resultados del programa* y (4) *la evaluación del programa.*

4.4.1. El diagnóstico o la pre-evaluación

La implementación de cualquier programa de igualdad en el ámbito escolar debe ir precedido de la realización de un diagnóstico que refleje de la manera más fiel posible la situación de las mujeres en la comunidad educativa en la que se pretende intervenir a todos los niveles: alumnado, profesorado, equipo directivo y personal de administración y servicios (PAS). Un análisis exhaustivo permitirá identificar las fortalezas y limitaciones relacionadas con la igualdad real de oportunidades entre mujeres y hombres en el centro escolar y servirá como punto de partida para poner en marcha programas de igualdad de género que respondan a las necesidades específicas en una comunidad educativa en concreto.

ETAPA 1: DIAGNÓSTICO DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Objeto de la evaluación Finalidad y momento	Diagnóstico de las actitudes, comportamientos, creencias de las personas que forman parte de la comunidad educativa en la que se quiere intervenir. Diagnóstico de la equidad de género en todos los niveles (alumnado, profesorado, dirección y PAS). Características sociales, económicas y culturales de los contextos en los que la comunidad educativa está inserta (barrio, ciudad y comunidad autónoma) Evaluación diagnóstica. Evaluación inicial realizada antes de la implementación del programa.
Modelo de evaluación: Estrategia metodológica	Modelo evaluativo de toma de decisiones. Metodología mixta donde predomine el uso de herramientas objetivas y estructuradas.
Persona evaluadora	- Personal técnico - Profesorado - Agentes externos
Recogida de información	- Encuestas - Entrevistas estructuradas - Analizadores sociales.
Indicadores	*Pertinencia:* del programa en relación a las necesidades identificadas en materia de igualdad. *Suficiencia:* de los objetivos y los recursos disponibles para la consecución de los mismos. Planificación adecuada al contexto de partida. *Resultados:* identificación de conductas desigualitarias y discursos estereotipados o sexistas. *Evaluavilidad:* de los objetivos propuestos mediante la operacionalización de los mismos. *Huella:* perspectivas respecto al efecto positivo y la necesidad de la intervención. *Sostenibilidad:* del programa como parte del proyecto educativo del centro. *Replicabilidad:* posibilidad de que el programa de igualdad que se va a implementar haya sido implementada con anterioridad en otro centro.
Conclusiones	Identifica las necesidades y las características previas del contexto de intervención.

Tabla 3. *Diagnóstico de género en la comunidad educativa.*

4.4.2. La evaluación del proceso de implementación del programa

Evaluar el desarrollo del programa permite a los agentes implicados en la intervención tomar decisiones para ajustar el mismo en función de los problemas que se encuentren durante su implementación y de las oportunidades que surjan de otras actividades o propuestas educativas. Más concretamente, en este momento evaluativo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: (1) las personas destinatarias del programa son las previstas; (2) las actividades que se están desarrollando son las actividades planificadas; (3) existe un ajuste entre el tiempo previsto para la realización de las actividades y la ejecución real de las mismas; (4) cada profesional o personal técnico responsable del programa está ejecutando las actividades a su cargo, según lo planificado; y por último comprobar que (5) se están usando los recursos materiales y humanos que se han previsto.

ETAPA 2: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Objeto de la evaluación	Medir y valorar la actuación del programa durante su desarrollo. Análisis tanto de los elementos o actividades concretas del proyecto como de la percepción del alumnado y el profesorado implicado.
Finalidad y momento	Evaluación formativa. Evaluación continua realizada durante la implementación del programa.
Modelo de evaluación: Estrategia metodológica	Modelos naturales o participativos. Preferiblemente uso de metodología cualitativa para facilitar la recogida y valoración de opiniones.
Persona evaluadora	- Alumnado - Profesorado - Personal técnico
Recogida de información	- Observación y registro. - Entrevistas estratégicas.
Indicadores Conclusiones	*Pertinencia:* Establecimiento de prioridades en los objetivos en función de la respuesta de las personas implicadas. *Suficiencia:*Transversalidad de los contenidos y valoración de los recursos humanos y materiales utilizados hasta el momento. *Resultados:* Valoración parcial de la eficacia, efectividad y eficiencia de la parte implementada del programa. *Evaluavilidad:* Comprobación empírica del proceso de desarrollo de los objetivos. *Huella:* Toma de decisiones sobre posibles modificaciones o variaciones de continente o contenido. *Sostenibilidad:* Integración del total de los objteivos de igualdad dentro del proyecto de centro. *Replicabilidad:* Adaptaciones necesarias para que el programa pueda ejecutarse en otros centros.
Conclusiones	Facilita la toma de decisiones durante la aplicación del programa, realización modificaciones y recoge información para la toma de decisiones futura.

Tabla 4. *La evaluación del proceso de implementación del programa.*

4.4.3. La evaluación de los resultados del programa

La *evaluación final, o sumativa,* nos ofrece información para poder valorar el logro de los objetivos y metas marcados con la intervención siguiendo unos indicadores diseñados para lograr una buena práctica educativa en materia de igualdad. Estos indicadores deben ser alcanzados mediante la consecución de los objetivos y metas del programa. Específicamente la evaluación sumativa debe evaluar tres elementos principales: (1) El *aprendizaje* que ha alcanzado el alumnado en relación a los objetivos marcados y al contenido implementado. (2) Los *efectos* de dicho aprendizaje en el contexto, transfiriendo y utilizando el contenido aprendido significativamente a su vida diaria. (3) El *impacto* del programa en su conjunto (Airasian, 2002). La evaluación de los resultados de un programa de educación en igualdad debido a las propias características ideológicas y socio-culturales del mismo, ha de estar planificada concienzudamente y tener en cuenta que ciertos cambios en el imaginario colectivo, aunque posibles, ocurren lentamente.

ETAPA 3: LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA

Objeto de la evaluación	Medir y analizar los resultados finales de la intervención.
Finalidad y momento	Evaluación sumativa. Evaluación final realizada después de la implementación del programa.
Modelo de evaluación: Estrategia metodológica	Modelo experimental dirigido a la eficacia. Metodología cuantitativa que recoja y valore el total de los objetivos propuestos.
Persona evaluadora	- Personal técnico - Profesorado - Agentes externos
Recogida de información	- Encuestas - Autoinformes - Observación sistematizada
Indicadores	*Pertinencia:* de los resultados finales en relación a las necesidades identificadas al inicio en materia de igualdad. *Suficiencia:* de los recursos humanos y materiales utilizados en relación a la planificación inicial. *Resultados:* Eficaz en la consecución de objetivos. Efectivo al potenciar la igualdad, el respeto y la equidad entre el alumnado. Eficiente en costo-beneficio. *Evaluavilidad:* de todos los elementos utilizados en la implementación del programa, actividades, recursos, participantes… *Huella:* del programa en el contexto donde se ha implementado. Valoración de los cambios y beneficios producidos por el mismo. *Sostenibilidad:* Implicación e imbricación del programa de igualdad en el resto de programas de intervención de un mismo centro escolar. *Replicabilidad:* Adaptaciones necesarias para la ejecución del programa en otro contexto.
Conclusiones	Mide el logro de los objetivos propuestos y la eficacia del programa. Facilita la toma de decisiones. Contempla globalmente la intervención en: resultados positivos, negativos o no previstos.

Tabla 5 . *La evaluación de los resultados del programa.*

4.4.4. La evaluación del programa

La *evaluación del programa* es lo que nos permite discernir si realmente la experiencia de intervención realizada en un determinado contexto escolar puede considerarse una buena práctica educativa. En cualquier caso, se considera que la evaluación del programa en su conjunto es un proceso de mejora continua en el que tener en cuenta: (1) el grado de satisfacción general de todas las personas implicadas; (2) los logros conseguidos y la valoración de dichos logros, y (3) La continuidad del proyecto y su capacidad de adaptación a cualquier contexto.Indicadores Pertinencia: El programa facilita la identificación de las necesidades o problemas, ya que tiene la capacidad de hacer un diagnóstico de género en un contexto determinado.

ETAPA 4: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Objeto de la evaluación	Valorar la calidad técnica y la factibilidad del programa además de medir su capacidad evaluativa.
Finalidad y momento	Evaluación formativa, sumativa y diferida. Evaluar durante el proceso de implementación, al finalizar el mismo y un tiempo después.
Modelo de evaluación: Estrategia metodológica	Modelo evaluativo de toma de decisiones. Metodología mixta que contemple tanto los elementos cuantificables como las valoraciones personales.
Persona evaluadora	- Personal técnico - Alumnado - Profesorado - Agentes externos
Recogida de información	- Encuesta - Autoinformes - Entrevista estructurada y abierta - Observación sistemática. - Método Delphi
Indicadores	*Pertinencia:* El programa facilita la identificación de las necesidades o problemas, ya que tiene la capacidad de hacer un diagnóstico de género en un contexto determinado. *Suficiencia:* El programa tiene unos objetivos evaluables y adecuados a las necesidades. El programa tiene una planificación realista para alcanzar dichos objetivos. *Resultados:* El programa es eficaz porque se logra alcanzar las metas propuestas. El programa es efectivo porque se ha conseguido potenciar una relación más igualitaria entre hombres y mujeres. El programa es eficiente porque la relación entre costo-beneficio es positiva. *Evaluavilidad:* El programa puede ser evaluado en cualquier momento de su aplicación y con la finalidad que se considere oportuna. Todos los proyectos o actividades diseñadas para el programa pueden ser cuantificables y medibles objetivamente. *Huella:* El programa deja huella porque se han minimizado o eliminado tanto actitudes como comportamientos desigualitarios y sexistas en el centro escolar de forma estable. *Sostenibilidad:* El programa es sostenible porque está totalmente integrado dentro de otros proyectos educativos del centro y dentro de todas las materias. *Replicabilidad:* El programa puede ser implementado en cualquier otro centro escolar puesto que reúne todos los requisitos de calidad necesarios para ser una buena práctica educativa en materia de igualdad.
Conclusiones	*Nivel interno:* Valoración del progreso en materia de igualdad. *Nivel apreciativo:* percepción subjetiva de mejora o cambios. *Nivel comparativo:* Comparación con otros programas de similares características.

Tabla 4. *La evaluación del proceso de implementación del programa.*

Esta propuesta de evaluación es el resultado de la adaptación de modelos experimentales y naturales. Teniendo en cuenta la complejidad de los contextos donde se sitúa la acción, las características de las personas destinatarias e incluso los diferentes elementos que distinguen un centro escolar de otro, se ha propuesto precisamente una metodología mixta que ayude a definir, intervenir y finalmente evaluar este tipo de programas.

Se ha pretendido delimitar las fases del proceso de evaluación de programas, partiendo, en principio, del supuesto de que existe una correspondencia entre el proceso de evaluación y el diseño, planificación e implementación del programa. Estos elementos se deben realizar paralelamente; es decir, la evaluación puede desarrollarse en cualquier momento o etapa de la intervención, en un proceso de retroalimentación continua.

De esta forma, un programa de educación para la igualdad como cualquier programa de intervención social debe priorizar la identificación y concreción de las necesidades del contexto donde se desarrolle, en este caso el contexto escolar, a partir de una evaluación diagnóstica de las características socio-culturales, ambientales y educativas. Al mismo tiempo desde la propuesta presentada se contempla como finalidad general de la evaluación de programas de educación en igualdad, la toma de decisiones para la mejora tanto del proceso de intervención como de los resultados esperados y conseguir una buena práctica.

En definitiva, y como se señala en las conclusiones de este trabajo, con la evaluación del programa se pretende realizar un seguimiento continuo de la acción, que posibilite obtener información sobre el proceso, para poder incidir sobre el mismo, si fuera necesario, y así lograr los objetivos propuestos.

5. CONCLUSIONES

La educación para la igualdad de género se fundamenta en los valores éticos de libertad, igualdad, respeto, solidaridad y diálogo y tiene como objetivo que niños y niñas se desarrollen dentro de un modelo social igualitario. La coeducación trata de fomentar un cambio en los estereotipos de género hacia una concepción más igualitaria, lo cual no es tarea fácil. Como se ha visto, desde un punto de vista cognitivo los estereotipos no son tan fáciles de modificar, se requiere tiempo, energía y una intención consciente. Además, teniendo en cuenta los procesos evolutivos piagetianos, los niños y adolescentes que participan en programas de coeducación se encontrarían en la etapa de acomodación como fuente de cambio ante el ambiente que les rodea. El equilibrio entre la función de asimilación, más conservadora, y la función de acomodación, ambas indisociables, es lo que lleva a los niños y adolescentes a la adaptación a los cambios de roles, atributos y características que se asocian a hombres y mujeres en la sociedad occidental actual. Por tanto, trasladando el modelo evolutivo de Piaget a los modelos sociales, se podría decir que nos encontramos en el marco de un modelo social mixto o híbrido que integra características del modelo patriarcal, más conservador y ampliamente instaurado en la sociedad, y el modelo social igualitario de género. En términos cognitivos se podría decir que nos encontramos en una sociedad en periodo de acomodación a una nueva realidad relacional entre hombres y mujeres.

Los niños y adolescentes aprenden a través de los procesos de socialización de género en los diferentes contextos -familiar, escolar, comunitario, medios de comunicación y TIC-, qué valores, creencias, emociones o comportamientos son adecuados socialmente para los hombres y para las mujeres. Este proceso de socialización está inmerso en las características socio-culturales que emanan del actual modelo social mixto. De tal forma, que es probable que los adolescentes y niños tengan acceso a información contradictoria sobre los géneros en cada uno de los contextos de socialización. Por tanto, los programas de coeducación en el contexto escolar deberían tener en cuenta que el alumnado participa desde la infancia en múltiples contextos en los que hay una orientación implícita para que se comporten de acuerdo con su género. Esta información naturalmente puede variar de un contexto a otro en función de los valores predominantes en los escenarios. Por estas razones, los programas de coeducación deben plantear objetivos que den respuesta a estas realidades, adaptándose al desarrollo evolutivo de niños y adolescentes y planificándose a medio y largo plazo.

La igualdad de género entre hombres y mujeres ha sido y sigue siendo un objetivo predominante, consiguiendo pasos históricos como la oportunidad de acceso de las mujeres a diferentes ámbitos de la esfera pública, a todos los niveles de la educación o el derecho al voto. Sin embargo, aún queda camino por andar para hacer realidad la meta 3.A. (eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2015, y en todos los niveles de la enseñanza) de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, suscritos por la ONU. Es indispensable seguir apostando por procesos de intervención social respecto al género en las escuelas y por los programas de educación para la igualdad de género porque, como ya se ha subrayado anteriormente, son las vías para avanzar hacia un modelo social más igualitario. También es esencial tener en cuenta la difusión de las experiencias educativas valiosas en la implementación de los programas de coeducación en algunas escuelas en la medida en que puedan servir de gran ayuda para otras que todavía no han iniciado sus programas en coeducación o están en proceso de inicio. En este sentido, es importante contar con indicadores que ayuden a determinar el valor de una buena práctica educativa en los programas de educación en igualdad. En este manual se proponen siete indicadores para realizar este análisis: pertinencia, suficiencia, resultados, evaluabilidad, huella, sostenibilidad y replicabilidad.

Analizar los programas de coeducación en la escuela siguiendo los indicadores propuestos para determinar si se trata de una buena práctica, implica necesariamente hablar de evaluación. Lamentablemente, son muy pocos los programas de coeducación aplicados en el contexto escolar en los que se ha evaluado su impacto real en los estudiantes y profesorado en las diferentes etapas educativas. Esto supone que difícilmente se puede saber qué prácticas son las más efectivas de todas aquellas implementadas en los últimos años y, por tanto, tampoco se puedan diseminar y aplicar en otros centros.

También se ha elaborado una guía metodológica con la finalidad de ofrecer a los profesionales de la enseñanza implicados en la implementación de programas de coeducación pautas para realizar evaluaciones de forma rigurosa de calidad. La evaluación permite realizar un diagnóstico de género y de las necesidades percibidas por los destinatarios, que aporta información imprescindible para la elección del programa y permite obtener datos de interés sobre la realidad del centro educativo respecto de la igualdad de género. Evaluar de forma continua el programa que se está implementado permite

además realizar correcciones y adaptaciones en el proceso en función de la casuística de los estudiantes y del profesorado. Para conocer si se han alcanzado los objetivos planteados en el programa se debe realizar una evaluación final o de resultados, y finalmente, si el programa puede considerarse una buena práctica educativa, es necesario evaluarlo siguiendo unos indicadores que nos permitan conocer si se trata de una construcción del conocimiento valioso.

En definitiva, para avanzar hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y más específicamente la meta relacionada con eliminar las desigualdades en la escuelas, es importante apostar por la implementación de programas de igualdad de género en el contexto escolar que tengan en cuenta, por un lado, las características del modelo social híbrido, los estereotipos de género y los mecanismos evolutivos subyacentes. Por otro lado, los programas deben integrar la evaluación en su planificación y contar con indicadores que permitan determinar si la experiencia es una buena práctica educativa que pueda servir de referencia y estímulo a otros centros escolares y, naturalmente, conocer su efectividad para llevar a cabo su diseminación o transferencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, G. (2003). *Las discriminaciones de género y étnico-cultural: graves violaciones a los derechos humanos.* Ponencia en el Foro Internacional por la No Discriminación. México.
- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad.* Madrid: Fundación BBVA.
- Airasian W. P. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: Biblioteca para la actualización del maestro, McGraw Hill.
- Allport, G. (1954). The Nature of Prejudice. Reading, Massachusetts: Wesley Publishing Company.
- Amurrio M., Larrinaga, A., Usategui E. y del Valle (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Zerbitzuan, 47,121-134.
- Auster, C. J. y Ohm, S. C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: A reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. Sex Roles, 43(7), 499-528.
- Babbie, E. (1995). *Manual para la práctica de la investigación social.* Bilbao: Desdée De Brouwer.
- Barberá, E. y Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española. *Psicothema,* 20(2), 236-242.
- Bargh, J. A. (1994). The Four Horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. En R. Wyer y T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 1-40). Lawrence Erlbaum.
- Bargh, J. A. y Gollwitzer, P.M. (1994). Environmental control of goal-directed action: automatic and strategic contingencies between situations and behavior. Spaulding. En William D. (Eds.), *Integrative views of motivation, cognition, and emotion,* 41, (pp. 71-124). Nebraska Symposium on Motivation.
- Bargh, J. A., Raymond, P., Pryor, J. B. y Strack, F. (1995). Attractiveness of the underling: An automatic power sex association and its consequences for sexual harassment and aggression. *Journal of personality and social psychology,* 68(5), 768.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review,* 88, 354–364.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R. y Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child development,* 72(3), 921-928.
- Bernárdez Rodal, A. (2006). A la búsqueda de una "habitación propia": comportamiento de género en el uso de Internet y los chats en la adolescencia. *Revista de Estudios de la Juventud,* 73, 69-82.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado,* 11(2).
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role. Some cross-cultural and longitudinal perspectivas. *American Psychologist,* 28, 512-526.
- Bordón, R. y García, L. (2001). Protocolo de intervención psicológica de la transexualidad. *Hojas Informativas de l@s Psicolog@s de las Palmas,* IV, 43.
- Bourdieu, P. y Jordá, J. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama ediciones.
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological bulletin,* 86(2), 307.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. En S.L. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd y E. Zigler (Eds.). *America's family support programs* (pp. 11-17). New Haven: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review,* 101(4), 568.
- Brown, B. B., Dolcini, M. M. y Leventhal, A. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: Implications for health-related behavior. En J. Schulenberg, J. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). New York: Cambridge University Press.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 9, 127-141.
- Butler, J. (1993). Critically queer. *GLQ-New York,* 1, 17-32.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. En S. Oskamp (Eds.) *Attitudes and opinions. Englewood Cliffs,* (pp. 339-359). NJ: Prentice Hall.
- Cantor, N. y Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. *Advances in experimental social psychology,* 12, 3-52.
- Carpenter, C. J., Huston, A. C. y Holt, W. (1986). Modification of preschool sex-typed behaviors by participation in adult-structured activities. *Sex Roles,* 14(11-12), 603-615.

- Castells, M (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad.* México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Chelimsky, E. (1997). The coming transformations in evaluation, Evaluation for the 21st Century: a Handbook. En E, Chelimsky y W. R. Shadish (Eds.). *Thousand Oaks*. California: SAGE Publications.
- Cleveland, H. H., Udry. J. R. y Chantala, K. (2001). Environmental and genetic influences on sex-typed behaviors and attitudes of male and female adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 27(12), 1587-1598.
- Consejo de Municipios y Regiones de Europa (2005). *Carta Europea para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Vida Local.* Montevideo: Observatorio de Cooperación Descentralizada UE-A.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Cook, T. D. Leviton, L. C., y Shadish, W. R. (1985). Program Evaluation. En G. Lindzey y E. Aronson (comps.). *Handbook of Social Psychology. Vol. 2*. New York: Random House.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de pedagogía,* 257, 54-56.
- Cross, S. E. y Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action: A cognitive approach. En A. Beall y R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* (pp. 55-98). New York: Guilford.
- De Lemus, S. (2011). Relaciones intergrupales. En M. Moya y R. Rodríguez Bailón (Eds.), *Fundamentos de Psicología Social* (pp. 417-436). Madrid: Pirámide.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual review of psychology, 36* (1), 49-81.
- Deaux, K. y Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of personality and Social Psychology, 46* (5), 991.
- Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K. y Ethier, K. A. (1995). Parameters of social identity. *Journal of personality and social psychology, 68* (2), 280.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology, 56* (1), 5.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo, 84,* 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación, 362,* 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.*
- Dovidio, J. y Gaertner, S.L. (1986). *Prejudice, discrimination and racism: Historical trends and contemporary approaches.* Nueva York: Academic Press.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (Eds), *The handbook of social psychology* (pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Escario, P, López-Accotto, A. I. y Alberdi, I. (1996). *Lo personal es político: el movimiento feminista en la transición.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Evans, M. A., Whigham, M. y Wang, M. C. (1995). The effect of a role model project upon the attitudes of ninth-grade science students. *Journal of Research in Science Teaching, 32* (2), 195-204.
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. Aplicando la psicología social. *Mente y Cerebro, 48,* 201-227.
- Fantova, F. (2007). Repensando la Intervención Social. *Revista Documentación Social,* núm. 147, 183-198.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la Bruja. Madrid:* Traficantes de Sueños.
- Fernández del Valle, J. (1996). Evaluación de programas en servicios sociales. En R, Fernández-Ballesteros (Eds.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 207-239). Madrid: Síntesis.
- Fernández, N. (2010). Necesidades, Calidad de Vida y Salud Psicológica de las personas transexuales (Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca), Salamanca.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). Valoración de programas. *Introducción a la evaluación psicológica, 2,* 473-503.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). El ciclo de intervención social y evaluación. En R Fernández-Ballesteros (Ed.): *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud.* (pp.50-74). Madrid: Síntesis.
- Finkielkrault, A. (2001). La masculinidad, la búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad. En *El País/ Temas de nuestra época* (año II, n° 26).
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological review,* 81(1), 59.
- Fiske, S. T. y Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? *Gender stereotyping and discrimination. En S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), Gender issues in contemporary society* (pp. 173-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Fouts, G. y Burggraf, K. (1999). Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements. *Sex roles,* 40(5-6), 473-481.

- Frable, D. E. (1997). Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. *Annual review of psychology, 48* (1), 139-162.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernádez (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1992). La planificación de la enseñanza. Sus principios. México: Trillas.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 233-262). New Jersey: Wiley.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996) The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1999). Sexism and other "isms": Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes. En W.B. Swann, J. h. Langlois y L. C. Gilbert (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The Gender Science of Janet Taylor Spence. Washington, American Psychological Association* (pp. 193-222).
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56* (2), 109.
- González, R., Rodríguez M. R. y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitud es en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. Profesorado. *Revista De Currículum y Formación De Profesorado, 17* (1), 181-200.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional, and personality development.* New York: Wiley.
- Guardo, L. (2012). *Percepción de las relaciones de género entre adolescentes: transmisión de estereotipos y mitos de amor* (Trabajo Fin de Máster. Universidad Salamanca). Salamanca.
- Hamilton, D. L. (1981). Stereotyping and intergroup behavior: Some thoughts on the *cognitive approach. En D. L. Hamilton (Ed.), Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hammersley, M. y Woods, P. (1993). *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts.* Londres: The Open University.
- Hammersley, M. y Woods, P. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos.* Barcelona: Paidós.
- Hare-Mustin, R. T. y Marecek, J. (1994). Asking the right questions: Feminist psychology and sex differences. *Feminism and Psychology, 4,* 531-537.
- Hernández, J y Martínez, P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21,* (2).
- Hilton, J. L. y Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology, 47* (1), 237-271.
- Huici, C. (1984). The individual and social functions of sex role stereotypes. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension, 2* (pp.579-602). Cambrigde University Press.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community psychology, 36* (4), 534-551.
- Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad (Ed.). (2008). *Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.*
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American psychologist, 48* (2), 117.
- Jiménez, T.I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Comunity involvement and victimization at shool: An analysis through family, personal and social adjusment. *Journal of Community Psychology, 37,* 959-974.
- Jost, J. T. y Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology, 33* (1), 1-27.
- Kauffman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach. University Associates.* San Diego: California.
- Kulik, L. (1998). Inter-and intra-gender differences in life orientations and work attitudes in Israel: A comparative analysis. *International Journal for the Advancement of Counseling, 20,* 95-111.
- Lacković-Grgin, K. y Deković, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence,* 839-846.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child development, 62* (4), 797-811.
- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development, 65,* 67-86.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play. *Developmental psychology, 36* (3), 381.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). The Socialization of Gender. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm.313. Madrid, 29 diciembre 2004.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm.295. Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- Liotard, K. (2012). *Proyecto de Informe sobre la Eliminación de los Estereotipos de Género en la UE.* Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género. Parlamento Europeo.
- Lippa, R. A. (2002). *Gender, nature, and nurture.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez de los roles de género. En Vega, A. (Coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp 79-89). Málaga: Ed. Aljibe.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Vol. 175). Paidos Ibérica Ediciones SA.
- Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 109(2), 267.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist, 45* (4), 513.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in child development and behavior, 20,* 239-287.
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Eds.). *Curriculum evaluation today: trends and implications,* (pp. 125-136). London: McMillan.
- Martínez, B. (2013). El Mundo social del adolescente. Amistades y pareja. En E, Estevez (coord.) *Los problemas en la adolescencia. Respuestas y sugerencias para padres y profesionales.* (pp. 71-92) Madrid: Síntesis.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences, 37* (7), 1401-1415.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person?. *Journal of personality, 63* (3), 365-396.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. y Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development, 12* (1), 125-148.
- McKenzie-Mohr, D. y Zanna, M. P. (1990). Treating Women as Sexual Objects Look to the (Gender Schematic) Male Who has Viewed Pornography. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16* (2), 296-308.
- Megías , S., J. Elzo Imaz, I., Méndez, FJ., Navarro, E. y Rodríguez J. (2002) *Hijos y padres: comunicación y conflictos.* Madrid: Federación Ayuda contra la Drogadicción.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual.* Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción (FAD).
- Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer,* Barcelona: Icaria.
- Metcalfe, BMA (1981). El autoconcepto y la actitud a la escuela. *British Journal of Educational Psychology, 51* (1), 66-76.
- Miller, P. M., Danaher, D. L. y Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology, 22* (4), 543.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bulletin Johns Hopkins Hospital,* 96, 253-264.
- Money, J. y Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Money, J. y Tucker, P. (1975). *Sexual signatures: On being a man or a woman.* Boston, Little, Brown.
- Money, J., Hampson, J. G. y Hampson, J. L. (1955). An examination of some basic sexual concepts: the evidence of human hermaphroditism. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital, 97* (4), 301-319.
- Monteith, M. J. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: Implications for progress in prejudice-reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology, 65* (3), 469.
- Morales, J. F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de psicología social: Volumen I: procesos básicos.* Síntesis.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes.* Martínez Roca Ediciones.
- Moroney, R. (1977). Needs assessment for human services. En: W. Handerson, B. Friedem y M. Murphy (comps), *Managing Human Services.* Washington, D.C., USA: International City Management Association.
- Moscovici, S (1984). *Psicología Social II.* Barcelona: Paidós.
- Moya, M. (2003). Creencias estereotípicas y género: Sexismo ambivalente. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Eds.). *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 789-797). Madrid: Pearson.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez- Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.

- Moya, M. E. y Expósito, F. F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema, 13* (4), 668-674.
- Muñiz, M (2013). Adolescencia, violencia de género y sexismo: un análisis a través del Tuenti. En JM, Valcuende M, Marco y D, Alarcón (Coords.). *I Congreso Internacional sobre estudios de Diversidad sexual en Iberoamérica* (pp. 373-385). Sevilla.
- Muñiz, M, Monreal, MC y Povedano, A, (2014). *Adolescencia y Violencia de Género: Estereotipos y Sexismo en los nativos digitales.* En IV Congreso para el estudio de la Violencia sobre las Mujeres. Obtenido en http://www.congresoestudioviolencia.com (Recuperado 12 Mayo de 2014)
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial.* Madrid: Síntesis.
- Organización de Naciones Unidas (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Naciones Unidas: Nueva York.
- Park, B. y Hastie, R. (1987). Perception of variability in category development: Instance-versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (4), 621.
- Pérez, M. y Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres- adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud, 19* (1), 111-120.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 2* (18), 261-287.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre.* París: P.U.F.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga.* (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Malaga.
- Piussi, A. M. (1997). *Enseñar ciencia: autoridad femenina y relaciones en la educación.* Icaria Editorial.
- Povedano, A. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género.* Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales.
- Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia* (pp. 211-233). Madrid: Síntesis.
- Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia.* Málaga: IC Editorial.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. Revista *On the horizon.* 5, vol. 9. MCB University Press.
- Ramos, M. J., Castillo, M. (2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa,* 18.
- Rawls, J. (1957). Justice as Fairness. *The Journal of Philosophy,* 54, 22.
- Reguant Fosas, D (2007): Explicacion abreviada del patriarcado (en línea). Obtenido en: http://www.proyectopatriarcado.com/docs/Sintesis-Patriarcado-es.pdf (Recuperado 1 octubre 2009)
- Resolución aprobada por la Asamblea General. *Unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Naciones Unidas,* 22 de septiembre de 2010.
- Resolución de la Asamblea General 48/104. Declaración de Naciones *Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.* Asamblea General, 20 de diciembre de 1993.
- Resolución del Parlamento Europeo. *La Discriminación de las Mujeres Jóvenes y las Niñas en Materia de Educación.* Diario Oficial de la Unión Europea, 1 de febrero de 2007.
- Rodríguez E., Megías I. y Sánchez E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales.* Madrid: FAD, INJUVE.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development.* New York: Holt.
- Rudman, L. A. y Borgida, E. (1995). The afterglow of construct accessibility: The behavioral consequences of priming men to view women as sexual objects. *Journal of Experimental Social Psychology, 31* (6), 493-517.
- Rudman, L. A. y Glick, P. (1999). Feminized management and backlash toward agentic women: the hidden costs to women of a kinder, gentler image of middle managers. *Journal of personality and social psychology, 77* (5), 1004.
- Ruiz Bueno, C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. (Tesis doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona). Barcelona.
- Sampson, E. E. (1993). Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist, 48* (12), 12-19.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas.* Madrid: Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1993). Los abusos de la evaluación. En Santos Guerra, M. A.: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Archidonda: Aljibe.

- Santos Guerra, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista. Perspectiva Educacional,* 37-38, 9-33.
- Sau, V. (2002). *Diccionario Ideológico Feminista.* Icara Editorial.
- Schaller, M., Boyd, C., Yohannes, J. y O'Brien, M. (1995). The prejudiced personality revisited: Personal need for structure and formation of erroneous group stereotypes. *Journal of personality and Social Psychology, 68* (3), 544.1.
- Sedikides, C. y Skowronski, J. J.(1991). The law of cognitive structure activation. *Psychological Inquiry,* 2, 169-184.
- Selman, RL (1980). *El crecimiento de la comprensión interpersonal.* Nueva York: Academic Press.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. *Handbook of children and the media,* 341-358.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects in children, adolescents and families* (pp. 87–94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spence, J. T. y Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity & femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents.* Austin: University of Texas Press.
- Spencer, M. B. (2001). Resiliency and fragility factors associated with the contextual experiences of low resource urban African American male youth and families. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village?: Community effects in children, adolescents and families* (pp. 51–71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development,* 841-851.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and Gender.* New York: Science House.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul.* Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer. Madrid: Serie Estudios, 19.
- Susman, E. J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: Stress, early vulnerabilities and the attenuation hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30* (3), 376-389.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology.* Cambrigde: CUP.
- Tejada, J. (1998). Evaluación de programas: Guía práctica para la evaluación de programas. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB. En Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B, Jiménez. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis.
- Tetlock, P. (1992). Good Judgment in International Politics: Three Psychological Perspectives. *Political Psychology,* 13, 517-540.
- Tomé, A., y Rambla, X. (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria.* Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, C; Robles, JM, Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento.* Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. NIPO: 680-13-092-1
- Trickett, E. J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology, 43* (3-4), 257-266.
- Turkle, S. (1995). Life on the screen: Identity in the age of Internet. New York: Simon & Schuster.
- Udry, J. R. (2000). Biological limits of gender construction. *American Sociological Review,* 65, 443-457.
- Varela, J. (2013). Forjar un hombre, moldear una mujer. Teknokultura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales,* 10(2).
- Vedung, E. (1997). Evaluación de políticas públicas y programas. Madrid: IHP.
- Wollstonecraft, M. (2005). Vindicación de los derechos de la mujer. Ediciones AKAL.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.). *Miradas a lo social* (pp.173-180). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

ANEXO I. ESCALA PARA EVALUAR BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS RESPECTO A LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA.

1.Pertinencia			SI	NO	NS/NC
Diagnóstico de género.					
1-Existe un diagnóstico previo sobre igualdad de género en el centro educativo.					
Diagnóstico alumnado	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
El diagnóstico previo mide en el alumnado:					
2- Equidad					
3- Estereotipos, prejuicios o sexismo					
4- Comportamientos discriminatorios					
Diagnóstico profesorado	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
El diagnóstico previo mide en el profesorado:					
- Equidad					
- Estereotipos, prejuicios o sexismo					
- Comportamientos discriminatorios					
Diagnóstico directivo	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
El diagnóstico previo mide en el órgano directivo:					
- Equidad					
- Estereotipos, prejuicios o sexismo					
- Comportamientos discriminatorios					

1.Pertinencia	SI	NO	NS/NC
Fundamento externo			
Existe un Plan de Igualdad específico para Educación en mi Comunidad Autónoma.			
Existe apoyo por parte de las instituciones pertinentes para el desarrollo de un programa de igualdad de género en el centro educativo.			
Existen ayudas económicas para la financiación del programa en el centro educativo.			
Existe un Responsable de igualdad en el centro educativo. (Ya sea una figura específica para este ámbito u otro profesional que compagine su trabajo con esta labor).			
Fundamento interno			
Se ha consultado al profesorado sobre la implementación del programa.			
Se ha consultado al alumnado sobre la implementación del programa.			
Se ha consultado al AMPA sobre la implementación del programa.			
Se han utilizado otros procedimientos de detección de necesidades y de apoyo al programa. (Indicar)			

Fundamento interno / Apoyo a la implementación:	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
La dirección del centro apoya la consecución del programa.					
El profesorado del centro apoya la consecución del programa.					
El alumnado del centro apoya la consecución del programa.					
El AMPA del centro apoya la consecución del programa.					

2.Suficiencia: Objetivos evaluables (indicadores) y planificación.	SI	NO	NS/NC
Se han establecido objetivos o metas.			
Se ha realizado una planificación del programa			

Objetivos / Indicadores:	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los objetivos y metas se expresan en indicadores cuantificables fáciles de medir y bien definidos.					
Los objetivos se centran en los estereotipos, prejuicios o sexismo.					
Los objetivos aluden a comportamientos de género (roles o discriminación directa o indirecta)					
Los objetivos se refieren a una educación en valores basada en la igualdad.					
Los objetivos aluden a la formación del profesorado en temas de género.					

Planificación características:	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
El programa tiene una planificación potencialmente adecuada para alcanzar los objetivos.					
Las acciones establecidas en la planificación están bien definidas (específicas por cursos, edades, géneros; transversal, etc.).					
La temporalización de la implementación del programa está bien definida.					
Los recursos humanos están bien definidos.					
La asignación de recursos está bien definida					

3. Eficacia, efectividad y eficiencia: Los resultados.	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Eficacia					
Se han alcanzado los objetivos marcados.					
Efectividad					
Existen efectos positivos y perceptibles en el clima general del centro.					
Existen cambios positivos en actitudes o comportamientos en el alumnado del centro.					
Existen cambios positivos en actitudes o comportamientos en el profesorado del centro.					
Existen cambios positivos en actitudes o comportamientos en el órgano directivo del centro.					
Eficiencia					
Se han conseguido resultados positivos en relación a los recursos utilizados.					

4. Evaluabilidad	SI	NO	NS/NC
La evaluación la realiza un equipo externo al centro.			
La evaluación ha sido planificada adecuadamente.			

Evaluación. En la evaluación:	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Se define claramente el propósito de esta.					
Se define claramente la finalidad de los resultados.					
Se utilizan instrumentos fiables y válidos.					
Se construyen instrumentos específicamente para llevarla a cabo.					
Se realiza una comparación entre el diagnóstico y los resultado para conocer los cambios que se han producido.					
Se realiza un informe sobre el valor y utilidad del programa implementado.					

Evaluación En la evaluación se recogen datos sobre:	Muy desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
- La Dirección del centro.					
- El profesorado.					
- El alumnado.					
- Los padres y madres del alumnado					

5. Huella: Toma de decisiones	SI	NO	NS/NC
Diseño longitudinal			
El programa se organiza durante todo el curso escolar.			
El programa se evalúa de nuevo después de un tiempo de su finalización.			
Adaptabilidad			
El programa se adapta a los contenidos de la realidad evolutiva del alumnado.			
Implicación			
El programa implica a padres y madres en la toma de decisiones sobre la implementación y evaluación.			
Otras cuestiones. (Indicar)			

6. Sostenibilidad	SI	NO	NS/NC
El programa se integra dentro de los proyectos educativos del centro.			
El programa se integra dentro de:			
- Escuela espacio de Paz.			
- Programas de convivencia.			
- Programas de Educación en valores.			
- Programas de Atención a la diversidad.			
- Otros programas. (Indicar)			

7. Replicabilidad	SI	NO	NS/NC
El programa es generalizable y extrapolable a otros centros educativos, en términos de efectividad y eficiencia.			
El programa se publicita en otros medios externos al centro. (Indicar)			

ANEXO II. RECURSOS EN LÍNEA PARA LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD: INTERCAMBIA Y PLURALES, DOS INICIATIVAS DE ÁMBITO ESTATAL

INTRODUCCIÓN

El presente anexo pretende ser una herramienta útil para que los/las profesionales de la educación conozcan dos de las principales iniciativas de ámbito estatal que se están llevando a cabo al respecto de la educación en igualdad.

La primera herramienta en línea es el portal *InterCambia. Educar en Femenino y en Masculino.* Ha sido desarrollada por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y el Instituto de la Mujer, con el objetivo de ser una plataforma virtual que ofrezca a los profesionales de la enseñanza recursos, materiales y contenidos didácticos que favorecen el desarrollo y la implementación de medidas coeducativas y el intercambio de información y conocimiento sobre prácticas en igualdad en el ámbito escolar.

La segunda iniciativa es el proyecto *Plurales: Educando en Igualdad,* que ha sido desarrollada desde el Instituto de la Mujer en un marco de colaboración con el CNIIE y las Comunidades Autónomas. Este proyecto surge como una propuesta para facilitar el desarrollo e implementación de Planes de Igualdad en los centros educativos, favoreciendo cambios que garanticen la igualdad de oportunidades entre el alumnado.

A continuación se detallan cada una de estas propuestas haciendo hincapié en aquellos aspectos considerados más relevantes y útiles para la puesta en marcha, por parte de los/las profesionales de la educación, de programas, proyectos o actividades relacionadas con la coeducación en sus respectivos centros educativos.

1. Portal InterCambia. Educar en Femenino y en Masculino.

El portal InterCambia es un espacio virtual diseñado para compartir e intercambiar intereses, recursos, conocimientos e información sobre prácticas co-educativas entre niñas, niños, hombres y mujeres en la educación. Esta iniciativa surge del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad mediante el Instituto de la Mujer, en colaboración con los Organismos de Igualdad y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, y cuenta, además, con el apoyo del Fondo Social Europeo. El portal Intercambia se plantea como un "centro virtual de recursos temáticos" y permite difundir y acceder a aportaciones interesantes para el ámbito de la coeducación.

1.1. Objetivos

Los principales objetivos desarrollados en el portal InterCambia son:

- Recabar, organizar y generar conocimiento e información sobre la igualdad de género en el ámbito educativo.
- Aportar y facilitar recursos coeducativos que respondan a las demandas de las y los profesionales del ámbito educativo y social.
- Promover y difundir actividades formativas relacionadas con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la coeducación.
- Proporcionar a la Administraciones Educativas y a los Organismos de Igualdad de las C.C.A.A. una herramienta de intercambio de conocimiento y de las experiencias en coeducación.



Imagen 1. Portal de Inicio.

1.2. Descripción.

La plataforma InterCambia cuenta con un diseño sencillo e intuitivo compuesto por once apartados: INTERCAMBIA, Materiales INTERCAMBIA, Banco de Recursos TIC, Base de datos, Glosario, Comunidades Autónomas, Legislación, Estadísticas, La Coeducación en el Mundo, Direcciones útiles y Agenda (Imagen 1).

A continuación se describen cada uno de los apartados y su contenido con la intención de facilitar al usuario la navegación por el sitio WEB:

- INTERCAMBIA: En esta sección hay una breve descripción de la iniciativa además de Noticias y Novedades sobre diferentes encuentros y jornadas en relación a la educación en igualdad actualizadas periódicamente.
- Materiales INTERCAMBIA: En este apartado se encuentra la oferta de materiales educativos elaborados por el CNIIE y el Instituto de la Mujer. Centran su mirada en la realidad educativa que viven niñas y niños y proponen nuevas formas de educar en equidad.
- Banco de Recursos TIC: En esta sección se ofrecen cuantiosos recursos y materiales didácticos de interés para el desarrollo de cualquier práctica coeducativa dentro y fuera de las aulas. Se clasifican en colecciones temáticas y presentan distintos formatos (pdf, archivos de audio, vídeo, imágenes, páginas web, webquest, etc.)
- Base de datos: Este apartado ofrece el acceso a las referencias bibliográficas de libros, tesis, investigaciones, artículos, etc., relacionados con las mujeres y la educación. Se sustenta en las bases del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Al mismo tiempo, cuenta con una selección temática de registros de Redined.
- Glosario: En esta sección se puede conocer y profundizar en el significado de términos y expresiones relacionadas con la coeducación, la igualdad de oportunidades y el movimiento feminista. Además, se proponen desde diferentes perspectivas, con la intención de ofrecer claves de significado.
- Comunidades Autónomas: En esta sección se desarrolla la legislación vigente y la realidad estadística en materia educativa y de igualdad a través de la Consejería de Educación y el Organismo de Igualdad de cada Comunidad y Ciudad Autónoma. También, se incluyen los proyectos e iniciativas educativas que a nivel autonómico se están desarrollando respecto de la coeducación.
- Legislación: En este apartado está recogida la normativa vigente en materia coeducativa y de igualdad de oportunidades en cuatro ámbitos: internacional, europeo, estatal y autonómico. Además, aparecen documentos y diversos textos de interés con posibilidad de descarga en formato pdf.

- Estadísticas: Este apartado ofrece una selección de fuentes estadísticas en materia coeducativa y de igualdad de oportunidades en cuatro ámbitos: internacional, europeo, estatal y autonómico. Además aparecen documentos de interés descargables en formato pdf.
- La Coeducación en el Mundo: Recoge información sobre la educación y las mujeres en el mundo, junto con las distintas iniciativas coeducativas emprendidas en varios continentes. Además, incluye un apartado en el cual se cede un espacio a la vida y obra de mujeres significativas dentro del ámbito educativo y cultural, con el propósito de construir una genealogía femenina que ofrezca referentes y visibilice la labor de las mujeres.
- Direcciones útiles: En esta sección se realiza un recopilatorio de los principales grupos de investigación, asociaciones y organizaciones que se interesan por la igualdad de oportunidades y la coeducación.
- Agenda: En este apartado se ofrece el calendario de eventos diferenciado en tres colores, rojo para los congresos, azul para las presentaciones y amarillo para las convocatorias, están señaladas a lo largo de los meses del año las fechas principales y los actos más relevantes en relación a la coeducación.

1.3. Contenido didáctico y actividades.

El portal InterCambia recoge información sobre los diferentes programas, proyectos, talleres y jornadas para la educación en igualdad. A continuación se señalan aquellos contenidos más relevantes alojados en esta plataforma, a disposición de los/las profesionales de la enseñanza o cualquier otra persona interesada que pretenda implementar acciones coeducativas en el ámbito escolar. De esta manera, siguiendo el índice inicial se señalan los elementos, más destacados de cada apartado.

El apartado *Materiales InterCambia* ofrece una selección de materiales coeducativos elaborados por el CNIIE y el Instituto de la Mujer, para implementar en cualquier centro educativo. Si accedemos a *Materiales Instituto de la Mujer,* se localizan la colección de Cuadernos para la Educación no Sexista. Esta colección va dirigida a todas aquellas personas que quieran educar en el desarrollo equilibrado de chicas y chicos, en unas relaciones sanas y libres de violencia (Imagen 2).

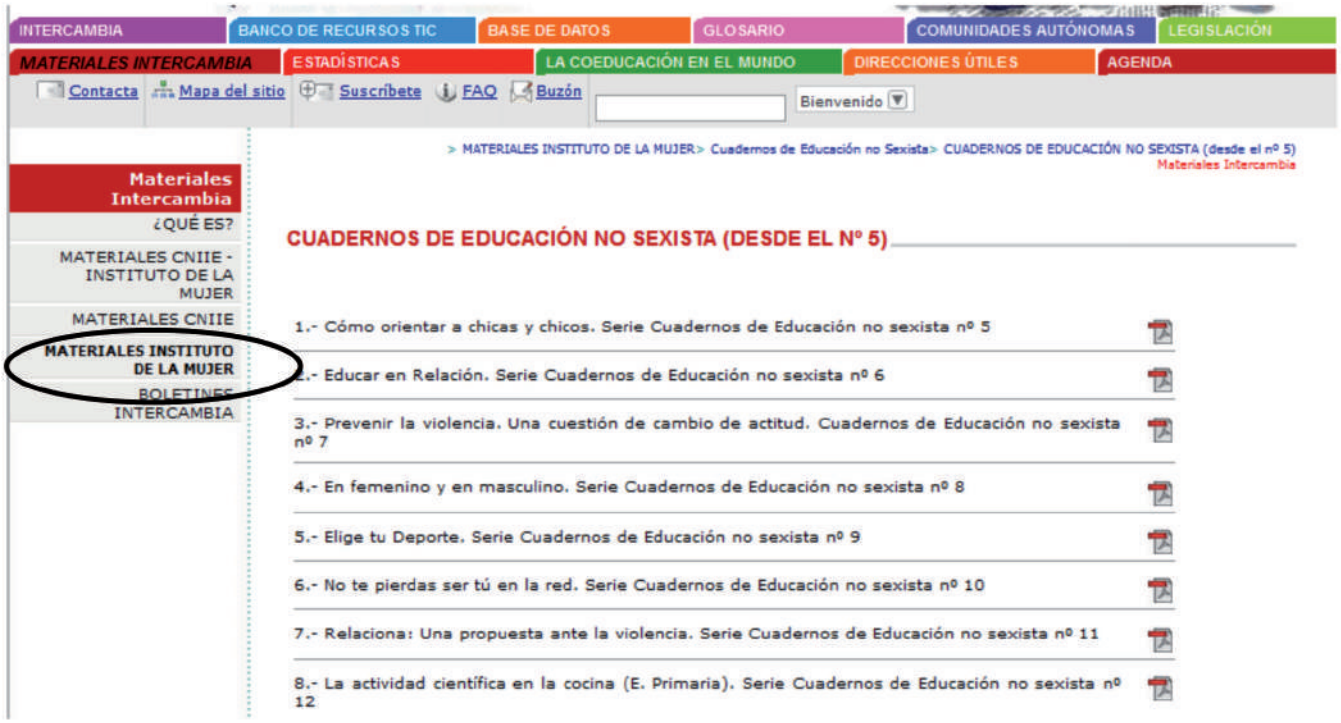


Imagen 2. Materiales Instituto de la Mujer.

Como se muestra en la imagen 3, en el apartado de *Banco de Recursos TIC,* concretamente en Coeducación, se alojan una gran cantidad de recursos y materiales didácticos destinados a implementar su contenido dentro o fuera del contexto escolar.



Imagen 3. Banco de recursos TIC. Coeducación

Dentro del apartado *Comunidades Autónomas,* además de la legislación vigente en materia de igualdad, se encuentran las distintas experiencias coeducativas llevadas a cabo en cada uno de los territorios españoles (imagen 4).

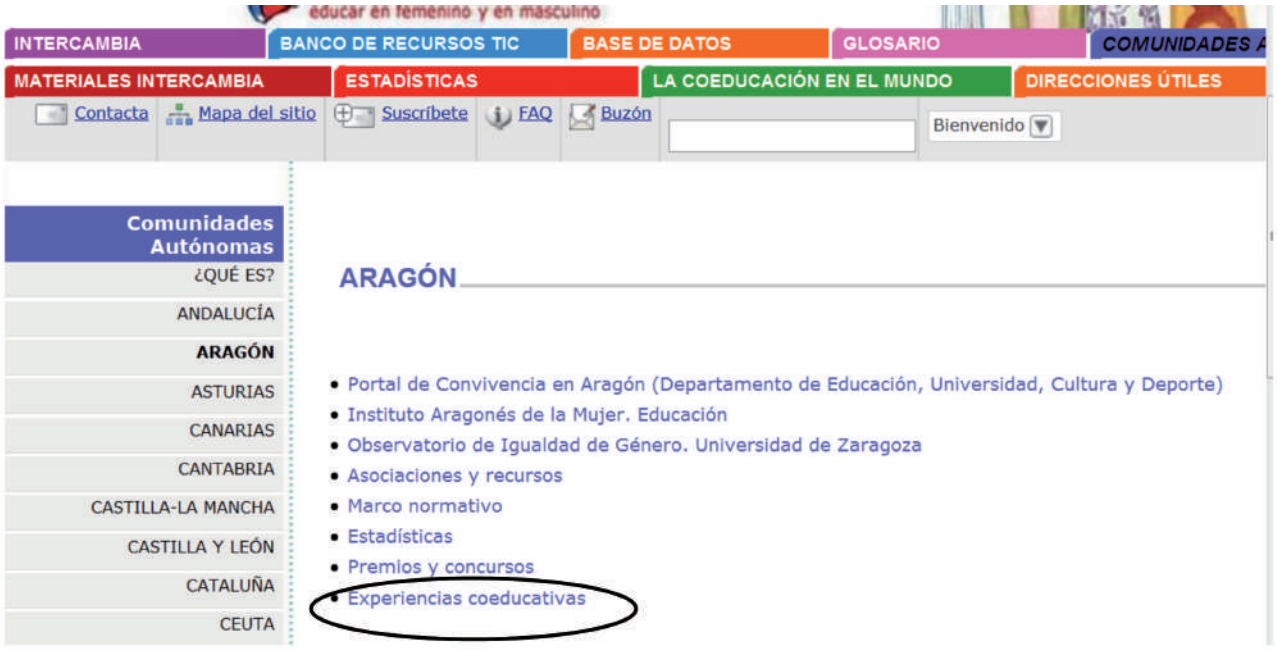


Imagen 4. Comunidades Autónomas

Además, en esta misma sección también está ubicado el apartado de premios, convocatorias, ayudas o subvenciones según lo ofrecido en cada comunidad, donde se localizan las principales iniciativas públicas en materia de coeducación incentivando la participación en las mismas.

En la sección dedicada a la *Coeducación en el Mundo,* aparecen numerosos proyectos del ámbito de la educación en igualdad desarrollados en diferentes partes del mundo. Específicamente en el apartado titulado *Igualdad de oportunidades y coeducación en el mundo se sitúa el enlace de las iniciativas* de organismos internacionales (imagen 5), donde se localizan numerosos programas y proyectos coeducativos desarrollados a nivel internacional de gran interés y calidad.



Imagen 5. Igualdad de oportunidades y coeducación en el mundo

Para realizar actividades de educación en igualdad a través de internet o implementar este contenido en línea, en el apartado Direcciones útiles se encuentra el enlace a portales temáticos e iniciativas coeducativas en línea donde existen numerosas actividades online, de fácil acceso y completamente gratuitas. (Imagen 6)

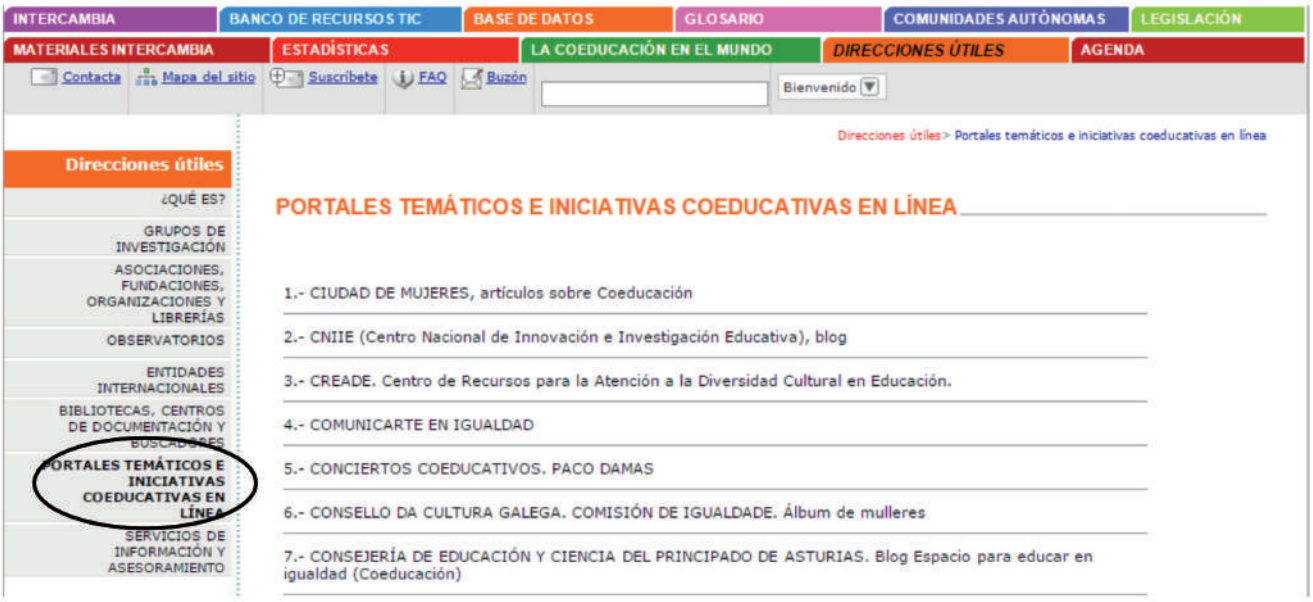


Imagen 6. Portales temáticos e iniciativas coeducativas en línea

El enlace a servicios de información y asesoramiento, dentro del mismo apartado de Direcciones útiles, facilita los contactos y direcciones a los principales organismos públicos que contemplan la educación en igualdad.

1.4. Enlace

www.educacion.gob.es/intercambia

2. Proyecto PLURALES. Educando en Igualdad.

Plurales es un Proyecto que tiene como objetivo crear un modelo de intervención que facilite a los centros escolares el diseño y la implementación de Planes de Igualdad, como herramienta para introducir la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos en las aulas. Se trata de transmitir a la comunidad educativa la importancia de la Educación para la Igualdad.

El proyecto ha sido concebido en el marco de cooperación establecido entre los países donantes del Espacio Económico Europeo (EEE) y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través del Instituto de la Mujer como promotor del proyecto. El Instituto de la Mujer colabora, en este proyecto, con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) y las Comunidades Autónomas.

2.1. Objetivos

El objetivo general del proyecto Plurales, es establecer una metodología que permita la introducción de la educación en igualdad entre mujeres y hombres en el sistema educativo a través del desarrollo de Planes de Igualdad en las escuelas. De esta manera se favorecen cambios en los modelos organizativos y proyectos educativos, garantizando el derecho del alumnado a la igualdad de oportunidades.

El proyecto tiene como finalidad contribuir a la implementación de un modelo escolar para la igualdad, mediante el desarrollo de una serie de objetivos específicos:

- Conocer la realidad de la educación para la igualdad en el sistema educativo.
- Identificar buenas prácticas en Europa que destaquen por su valor para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Diseñar un modelo de intervención a modo de guía que permita crear, implementar, hacer un seguimiento y evaluar.
- Planes de Igualdad en los Centros Educativos.
- Poner a prueba el modelo de intervención mediante un proyecto piloto que consistirá en la aplicación del mismo en 9 Centros Educativos.
- Establecer una metodología de alcance general que se materializará en una propuesta metodológica final.
- Difundir los resultados obtenidos.

Toda esta información se puede encontrar en la página web del Instituto de la Mujer, que dedica un espacio al propio proyecto en Áreas Temáticas-Educación (imagen 1).



Imagen 1. Página web Instituto de la Mujer. Acceso a Proyecto Plurales.

Como se indica en la imagen 2, en la web se ofrecen accesos directos a los recursos, en formato pdf, que ofrecen información sobre la descripción del Proyecto y los objetivos que se presentan descritos en la parte de Normativa y Memoria del Proyecto.

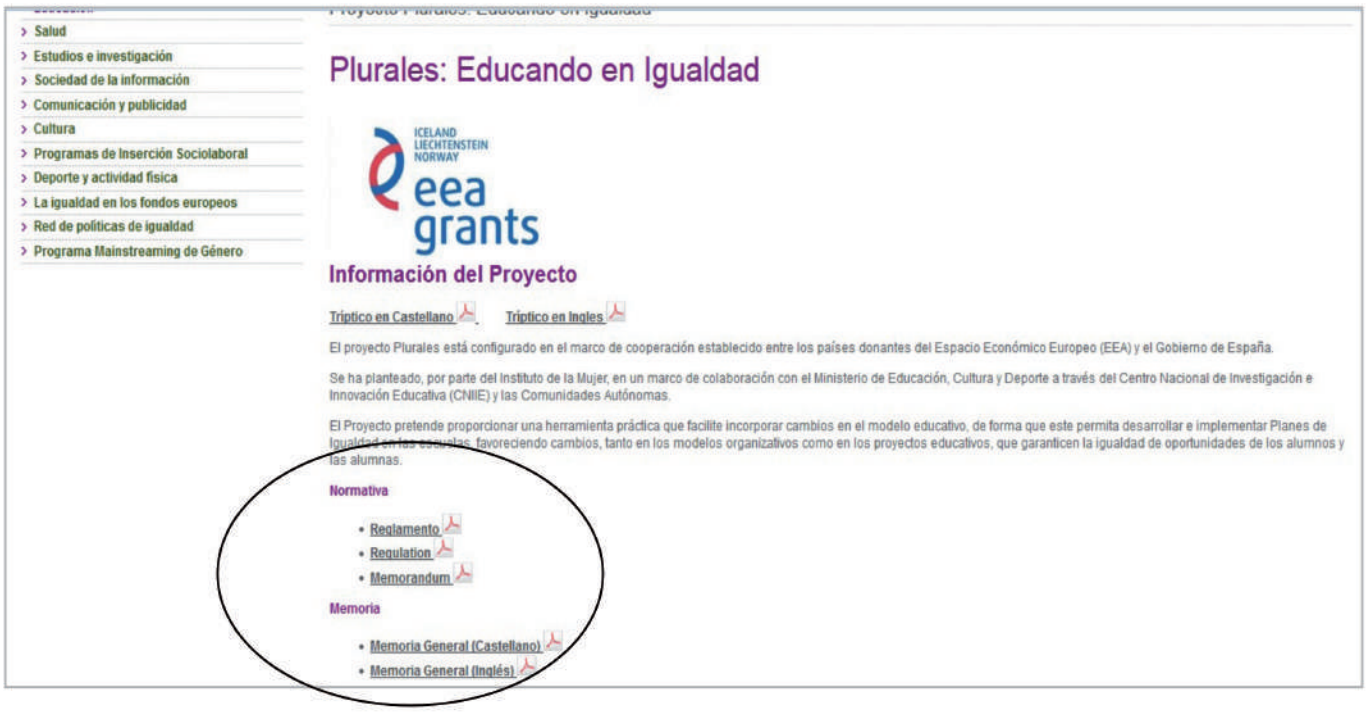


Imagen 2. Normativa y Memoria del Proyecto

2.2. Fases

Para la consecución de los objetivos, el proyecto se desarrolló en cuatro fases sucesivas, cada una de ellas configurada en un conjunto de tareas secuenciales.

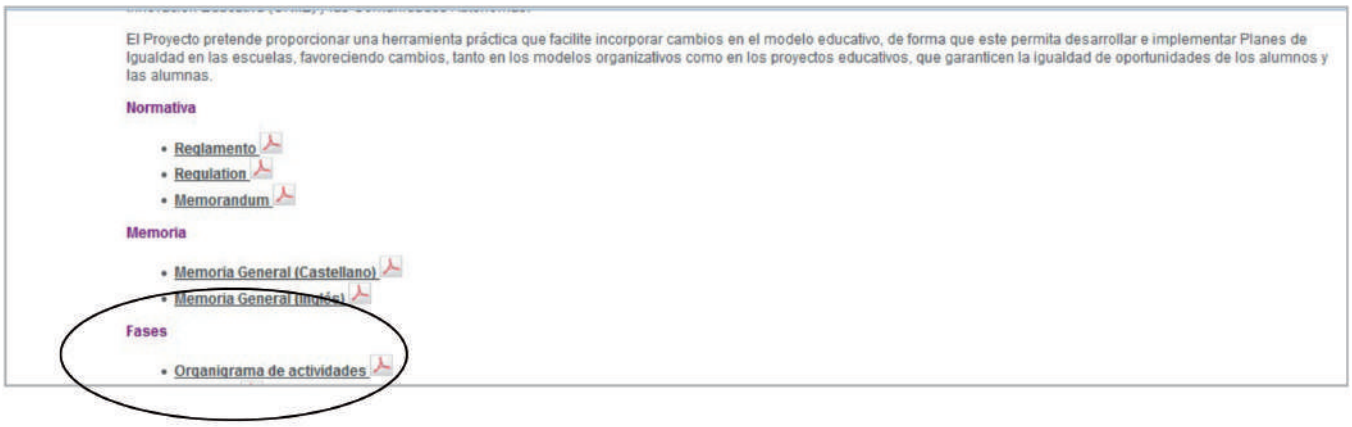


Imagen 3. Fases del Proyecto

La primera fase: *Diagnóstico general de la situación de la educación en igualdad,* en ella se pretende conformar los elementos básicos de partida para la construcción de todo el proyecto y permitir un conocimiento general de la situación, así como un diagnóstico de la actual problemática.

En la segunda fase: *Configuración de los modelos de intervención,* se establece y define un modelo preliminar de intervención que concrete pautas y orientaciones para su posterior implantación piloto en los centros participantes.

El contenido y alcance de la tercera fase: *Aplicación en centros educativos seleccionados. Evaluación y seguimiento,* se concreta en la puesta en práctica de los modelos específicos de aplicación elaborados en cada uno de los centros participantes a lo largo del curso escolar 2013-2014. Además, en esta misma fase se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de cada uno de los ocho procesos puestos en marcha.

Y por último la fase cuarta: *Divulgación de los resultados del proyecto,* se consolida una propuesta metodológica final con los resultados globales obtenidos y su divulgación entre la comunidad educativa.

2.3. Documentos

Para llevar a cabo el diagnóstico de situación de la Educación en Igualdad, se analizaron por separado diferentes aspectos, todos ellos influyentes de uno u otro modo en la configuración del sistema educativo. El informe de resultados se ha estructurado en los siguientes apartados:

- Análisis comparado del marco normativo base en materia de Educación en Igualdad.
- Análisis comparado del marco legislativo autonómico en materia de Educación en Igualdad.
- Análisis de las entidades implicadas en la Educación en Igualdad.
- Análisis de los programas existentes en materia de Educación en Igualdad.
- Base de datos de centros escolares con planes de igualdad.
- Análisis de material didáctico.

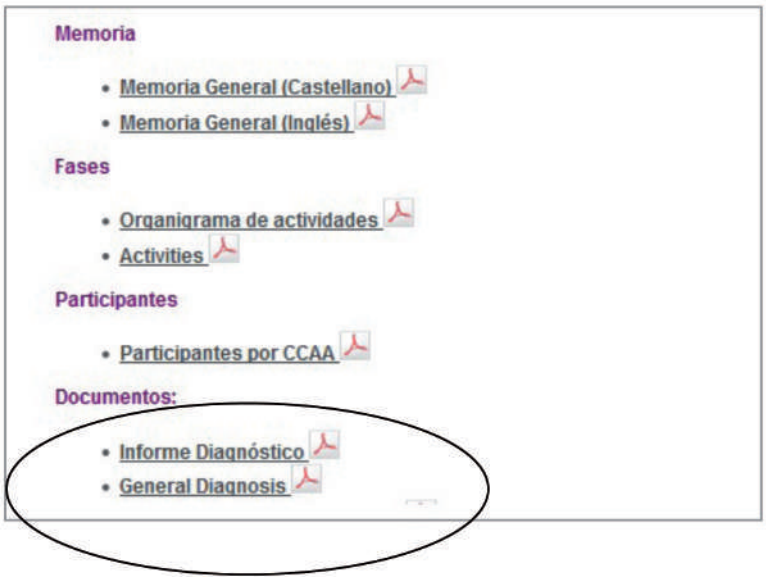


Imagen 4. Informe Diagnóstico.

Uno de los aspectos más interesantes que se ofrecen dentro del proyecto es una Guía compuesta por una serie de ejemplos sobre cómo abordar la Educación en Igualdad en diferentes niveles de las estructuras de los sistemas educativos. La guía abarca desde propuestas de trabajo con los distintos gobiernos, tanto nacionales como autonómicos, hasta las prácticas cotidianas en los centros de enseñanza.

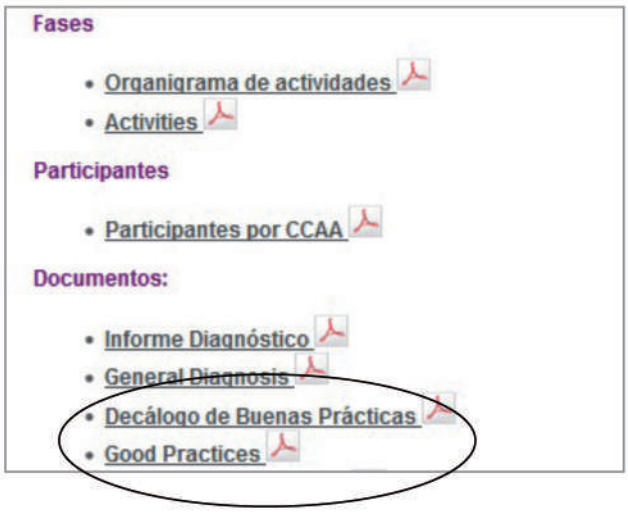


Imagen 5. Decálogo de Buenas Prácticas.

Otro de los recursos que se pueden encontrar en esta página, referente al Proyecto, es una publicación con un listado de Principios Orientadores de Educación en Igualdad, que tiene como finalidad asistir al personal docente que participa en el Proyecto Plurales en la elaboración de sus respectivos Planes de Igualdad, también denominados modelos de intervención. Los modelos de intervención permitirán la puesta en marcha de actuaciones que incidirán en la potenciación del principio de igualdad de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Entre sus objetivos específicos se encuentran: 1) ofrecer pautas al profesorado que les permitan estandarizar una labor de observación de cara a la detección de actitudes y valores sexistas en el ámbito educativo, 2) sensibilizar y concienciar al profesorado sobre la necesidad de trabajar el principio de igualdad de oportunidades, 3) orientar al profesorado en el diseño, elaboración y puesta en marcha de Planes de Igualdad en los centros, y 4) provocar un cambio de actitud en el profesorado.

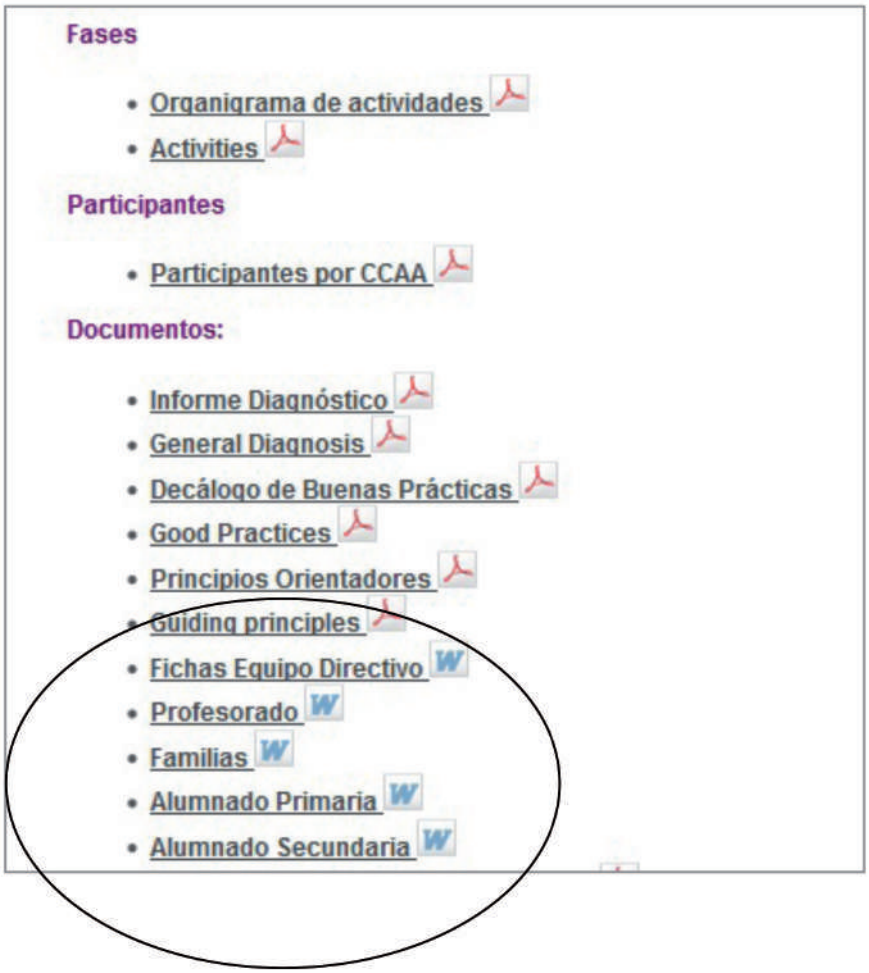


Imagen 6. Principios Orientadores

Además, se adjuntan también cinco fichas en formato Word, utilizadas para el diagnóstico de la situación de la Educación en Igualdad, que han sido completadas por: el equipo directivo, profesorado, familias, alumnado de primaria y de secundaria (imagen 6).

2.3. Curso Plurales

Por último el proyecto presenta anexo un curso dirigido a profesionales de la enseñanza, dividido en cuatro módulos: 1) Rompiendo tópicos, donde se reflexiona sobre la igualdad entre hombres y mujeres en España, con el objetivo contrarrestar la extendida creencia que afirma que la desigualdad entre los sexos es algo del pasado, *2) ¿Dónde están las mujeres?,* en este módulo se aborda el papel que la escuela desempeña en el proceso de socialización diferencial. La transmisión de valores y conductas estereotipadas en la práctica docente, en el funcionamiento del centro o en los contenidos educativos, que refuerzan los tradicionales papeles asignados a mujeres y hombres, perpetuando así la desigualdad de género, *3) Corresponsabilidad y prevención de violencia contra las mujeres,* aquí se tratarán dos aspectos fundamentales que provocan situaciones de discriminación hacia las mujeres: la falta de corresponsabilidad y la violencia

hacia las mujeres. La primera trata de la corresponsabilidad, para lo que se revisa la tradicional división sexual del trabajo y las consecuencias negativas para las mujeres de dicha división, la corresponsabilidad como fórmula para acabar con las consecuencias negativas de la división sexual del trabajo y algunos mecanismos que perpetúan los elementos negativos de la asignación de roles en la sociedad actual. La segunda parte del módulo, denominada violencia contra las mujeres, profundiza sobre el concepto de violencia de género, los tipos de violencia que existen, el ciclo de la violencia, mitos extendidos y las causas últimas que provocan este tipo de violencia. Se habla también de la figura del agresor y los micromachismos y, el último módulo, *4) Pautas para la elaboración de un Plan de Igualdad de Centro,* se dedica a profundizar en el diseño y en la elaboración del Plan de Igualdad o Modelo Específico de Intervención.

Cada uno de los módulos está conformado por una serie de reflexiones, además de materiales sobre cada temática en concreto y un banco de recursos y links en cada uno de los apartados.

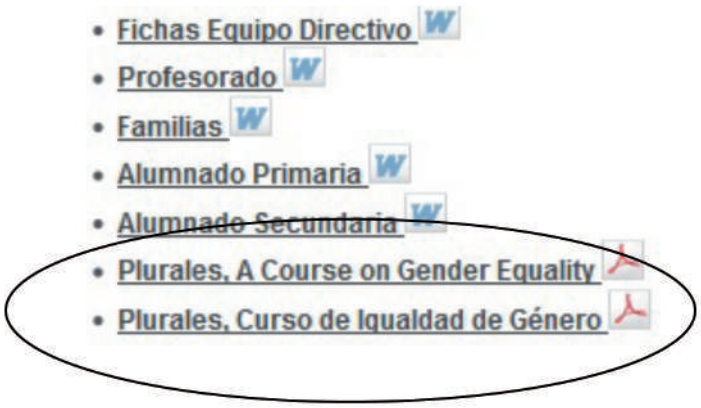


Imagen 7. Curso Plurales

2.4. Enlace

http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/ProyPlurales.htm

3. Conclusión.

Para alcanzar los objetivos del milenio es importante que el sistema educativo español desarrolle sus metas educativas bajo premisas solidarias y cooperativas, reconociendo la importancia de la diversidad como un valor y la igualdad como un principio fundamental, defendiendo así, los derechos y libertades de cada uno de los niños y niñas que participan y conviven en él. De esta forma, los/las profesionales de la educación deben tener acceso a herramientas útiles que fomenten la identificación del sexismo y estereotipos de género y también acceso a los recursos que les permitan implementar experiencias, contenidos y prácticas coeducativas en la escuela.

En consecuencia, el presente anexo pretende visibilizar dos de las iniciativas estatales más relevantes en materia de igualdad en la educación, el portal InterCambia y el proyecto Plurales, que ofrecen una recopilación de recursos y materiales coeducativos disponibles a través de internet, implementados en diferentes Comunidades Autónomas. Los/las profesionales de la enseñanza, pueden utilizar estos recursos y/o adaptar los materiales a la realidad de sus contextos educativos.

Por último, queremos resaltar la importancia de la evaluación de la implementación de estos programas, que es uno de los objetivo del presente manual, para seguir aportando conocimiento y experiencia a otros/otras profesionales y favorecer el intercambio de las buenas prácticas alcanzadas en el contexto escolar en materia de igualdad de oportunidades.

CentroReinaSofía sobre Adolescencia y Juventud

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO.

UN MODELO DE EVALUACIÓN

F A D

Telefónica

Santander