

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO” EN ESCUELAS DE REPÚBLICA DOMINICANA: RESULTADOS DE SU IMPACTO

Pilar Folgueiras, Mari Ángeles Marín
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo se centra en los resultados obtenidos con el proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del Enfoque de Género” realizado en las provincias de “Independencia” y “Elías Piña” de República Dominicana. El proyecto ha consistido en la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que recoge actividades formativas y organizativas —talleres, elaboración de materiales, convivencias recreativas, etc.— dirigidas a profesorado, alumnado y familias de las escuelas seleccionadas para cada una de las dos zonas.

El artículo se estructura en torno a tres partes. En la primera se describe brevemente el contenido del proyecto realizado a lo largo de sus dos años de ejecución, en la segunda se expone el diseño y el proceso de evaluación del proyecto y, en la tercera, se presentan los resultados del impacto del proyecto en los tres colectivos seis meses después de su finalización.

Palabras clave: Evaluación de impacto, Calidad educativa y género, Formación de profesorado, Alumnado, Familias.

ASSESSMENT OF THE PROJECT “IMPROVING EDUCATIONAL QUALITY BY MEANS OF INTRODUCING THE APPROACH TO GENDER” IN SCHOOLS IN THE DOMINICAN REPUBLIC: RESULTS OF ITS IMPACT

ABSTRACT

This paper presents the results of the project “Improving educational quality by means of introducing the approach to gender” carried out in the provinces of Independencia and Elías Piña in the

Correspondencia:

Pilar Folgueiras (pfolgueiras@ub.edu); Mari Ángeles Marín (mamarin@ub.edu)

Dominican Republic. The project involved the development and implementation of organizational and training activities for teachers, students and families from selected schools in each of the two areas.

The paper is divided into three parts. The first section describes the project during its two years of implementation; the second describes the evaluation process; and the third presents the main results of impact obtained from participating in the three groups six months after completion.

Key words: *Evaluation of impact, Educational and gender quality, Teacher training, Students, Families.*

I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO¹

El proyecto que se evalúa en este artículo, se ha llevado a cabo entre el 1 de marzo de 2006 y el 20 de febrero de 2008 con profesorado, alumnado y padres/madres de 9 escuelas de los municipios de “Jimaní” y “La Descubierta”, en la provincia “Independencia”, y profesorado, estudiantes y madres/padres de 6 escuelas del municipio de “Comendador”, en la provincia de “Elías Piña”, ambas provincias pertenecen a la “República Dominicana”. El proyecto ha consistido en la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que recoge actividades formativas y organizativas —talleres, elaboración y adquisición de materiales, convivencias recreativas, etc.— dirigidas a profesorado, alumnado y madres/padres. Con estas actividades se busca trabajar la situación de discriminación en la que viven las mujeres en donde, en muchas ocasiones, no es valorada y reconocida en su papel social ni político y se encuentra relegada a una función meramente reproductiva (Espín, coord., 2007 y Oliver y Valls, 2006).

a) Aproximación al contexto

Las provincias de “Independencia” y “Elías Piña” son zonas rurales fronterizas con Haití, con un alto nivel de pobreza en la población y donde la problemática de discriminación de la mujer y la violencia doméstica son particularmente importantes, porque se entremezcla con el racismo inconsciente y la exclusión de la población haitiana que vive en esas zonas, muchas de las cuales son mujeres y niñas.

Geográficamente, la provincia de “Independencia” pertenece a la Región “Enriquillo”. Su extensión superficial es de 2,066.44 km² y el número de habitantes, según el Censo del año 2002, es de 50,833 habitantes (26,257 hombres y 24,576 mujeres), siendo el porcentaje de población urbana de 62.4%. Esta provincia limita por el norte con las provincias “Elías Piñas” y “Bahoruco”, por el este con la provincia “Barahona”, por el sur con la provincia “Pedernales” y por el oeste con la “República de Haití”. Sus municipios son: “Jimaní” (capital), “Duvergé”, “La Descubierta” y “Postrer Río”. La principal actividad de la provincia es la agropecuaria, aunque casi todo es producido en pequeñas

1 Este proyecto ha sido ejecutado por el Centro Cultural Poveda, con el apoyo de la Fundación InteRed, mediante la subvención concedida por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en su convocatoria para proyectos de Cooperación al Desarrollo del año 2005. Durante todo el proyecto se ha mantenido una activa relación con las autoridades educativas dominicanas, favoreciendo la sinergia con la Secretaría de Estado de Educación.

cantidades. La única producción de importancia es la de tomate para uso industrial y la de café en la "Sierra de Neiba". También es importante el comercio transfronterizo en "Jimaní". Según el Mapa de la Pobreza, publicado por ONAPLAN, en el año 1997 el 81,9% de los hogares de esta provincia viven en pobreza.

La provincia de "Elías Piña" posee una población de 63,879 habitantes (32,986 hombres y 30,893 mujeres), con una densidad de 45 habitantes/Kms² y un porcentaje de población urbana de 36.3%. Esta provincia fronteriza limita por el norte con las provincias "Dajabón" y "Santiago Rodríguez", por el este con la provincia de "San Juan", por el sur con la provincia "Independencia" y por el oeste con la "República de Haití". La provincia se divide en cinco municipios y dos distritos. Su capital es "Comendador", localizada en el municipio de igual nombre. Otras ciudades importantes son "Bánica", "Hondo Valle" y "Pedro Santana". La economía de la provincia se centra sobre todo en el comercio (fundamentalmente con "Haití") y la agricultura. La producción agropecuaria se limita a cultivos menores y crianza caprina y ovina en pequeña escala. En la parte sur, en la "Sierra de Neiba", hay producción de café, habichuela y patata. La producción industrial es casi inexistente y no tiene peso específico en la economía ya que esta sólo se limita a pequeñas faenas artesanales. El único recurso minero de la provincia es la piedra cáliz.

b) Finalidad, características y bases del proyecto

La finalidad del proyecto busca desarrollar procesos socioeducativos para la mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas. Los niños y las niñas son educados/as con roles que reproducen la discriminación del sexo femenino, por lo que entendemos que para provocar cambios culturales a favor de las relaciones de igualdad de género, se debe empoderar a la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, familiares y comunidad), incorporando la perspectiva de género como uno de los requisitos básicos para lograr una educación de calidad (Díaz-Aguado, 2006 y Gómez Alonso, 2004).

Para conseguir esta finalidad, las actividades diseñadas parten de una perspectiva crítica que entiende que la relación entre géneros debe basarse en la *igualdad desde la diversidad*, donde ambos géneros deben liberarse y transformarse; la mujer toma conciencia de su condición de subordinación histórica para asumir una posición proactiva en la vida social, reclamando y asumiendo sus derechos, interiorizando el "poder hacer", empoderándose² en los espacios sociales en los que participa; el hombre también toma conciencia de su situación de dominador tradicional y se asume en condición de igualdad, de complementariedad y corresponsabilidad con la mujer en las relaciones de pareja y el quehacer social (Centro Cultural Poveda, 2004). Se trataría de eliminar los estereotipos sexistas, puesto que las representaciones culturales de género se expresan y manifiestan a través de ellos (Colás, 2007), y de estudiar los procesos que en cada cultura originan desequilibrios de género (Lara, 2007).

2 El término empoderamiento ha sido objeto de diversas críticas. Semánticamente parece implicar que los que tienen poder pueden dárselo a quienes no lo tienen. Sin embargo, es un error pensar que el poder se puede dar, lo que si se puede ofrecer son oportunidades de decisión en contextos igualitarios, donde todas las personas tengan la posibilidad de participar activamente en la toma de decisión.

El proyecto responde a los criterios elaborados por la AECI que consisten en introducir la equidad de género en el ámbito de la cooperación. Desde un punto de vista técnico, se ha demostrado que las acciones orientadas al desarrollo son más eficaces si tienen en cuenta las desigualdades entre mujeres y hombres. Además, se ha comprobado que una inversión fuerte en educación teniendo en cuenta la perspectiva de género, influye positivamente en la comunidad (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001 y López y Alcalde, 2004).

Desde un punto de vista metodológico, se ha partido de las lecciones aprendidas por el centro Poveda en otros proyectos que han desarrollado, donde han podido ver que

TABLA 1
RELACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS Y ORGANIZATIVAS REALIZADAS
CON LOS TRES COLECTIVOS PARTICIPANTES

Participantes	Actividades realizadas
Profesorado	1 taller de sensibilización/presentación 6 talleres de formación por zona ("Elías Piña" e "Independencia"), repartidos en torno a las siguientes temáticas: 1 taller de género y ciudadanía 2 talleres de planificación educativa desde una perspectiva de género 2 talleres de lectura y escritura 1 taller de recursos didácticos
Alumnado	2 Campamentos por cada zona ("Elías Piña" e "Independencia"), donde se realizaron las actividades previstas en los talleres 4 jornadas de trabajo con estudiantes multiplicadores 1 concurso de cuentos 1 taller para pintar murales en los centros
Familias	1 taller de sensibilización/presentación 2 talleres de fortalecimiento institucional 4 talleres sobre relaciones de género 1 encuentro familiar en "Elías Piña"
Comunes a todos los colectivos participantes	3 encuentros de trabajo de sistematización con profesorado y personal técnico del distrito 1 Foro de presentación de resultados en cada zona ("Elías Piña" e "Independencia")

para conseguir la implicación de las personas participantes, es más adecuado realizar un triple diagnóstico con los tres colectivos participantes, y desarrollar las actividades en función de las necesidades que surjan, incorporando a las mismas la perspectiva de género como elemento transversal. Así, las actividades han sido elaboradas desde la realidad de los colectivos beneficiarios, combinándose la formación teórico-práctica en talleres con las visitas de seguimiento a las escuelas y el acompañamiento a cada grupo. Además, se ha promovido la práctica de lo aprendido en el aula, fomentando actividades en las que participe el conjunto del alumnado (concursos de cuento y dibujo) y en el que interactúen los diferentes actores (encuentros, foro, etc.).

En la tabla 1, se enuncian las actividades formativas y organizativas realizadas desde el Centro Poveda³ con cada uno de los colectivos participantes durante los dos años que se ha ejecutado el proyecto.

2. DISEÑO METODOLÓGICO: LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Dentro de este segundo apartado se incluye las *características y momentos del proceso evaluativo* seguido, el *objetivo general*, las *finalidades evaluativas*, la *muestra y fuentes de información* seleccionadas y las *técnicas de recogida de información* utilizadas.

El estudio evaluativo se ha *caracterizado* por:

- Ser una evaluación *externa participativa y negociada*. Se ha realizado por 2 personas externas del grupo GREDI⁴ que no habían intervenido ni participado en el proyecto, junto con las personas de Intered y el equipo del Centro Poveda encargado del diseño y ejecución del mismo.
- Tener *un carácter sumativo*. La evaluación se solicita cuando el proyecto ya se ha realizado y han pasado 6 meses desde su finalización. La evaluación se centra en los resultados y su misión fundamental consiste en analizar su pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad⁵.
- Con *un enfoque descriptivo-interpretativo*. La evaluación se realiza desde un enfoque descriptivo-interpretativo, donde la reconstrucción de procesos ha sido un elemento básico. La parte descriptiva de la evaluación se realiza a partir de las opiniones de las personas participantes, y la interpretativa a partir de las inferencias de los significados atribuidos.

El *proceso de evaluación* seguido ha comportado un trabajo en equipo entre las dos personas encargadas de realizarla así como entre el equipo coordinador del Centro

3 Desde su fundación en 1985, el Centro Cultural Poveda —como centro de formación y asesoría socio-educativa— tiene entre sus líneas de actuación el acompañamiento de educadoras/es del sector público con la finalidad de producir replanteamientos en las concepciones, los valores y las prácticas educativas, favoreciendo, así, la formación de educadoras/es reflexivas/os y críticas/os. Para una mayor información sobre el centro consultar: <http://www.centropoveda.org/>

4 Grupo de Investigación en Educación Intercultural (www.gredi.net).

5 En este artículo se exponen los resultados obtenidos para el criterio evaluativo *impacto*.

Poveda y las personas de Intered encargadas del seguimiento del proyecto. El proceso se ha efectuado siguiendo cuatro fases:

- a. Concreción del *objetivo general* de la evaluación y de las técnicas de recogida de información.
- b. Elección de la *muestra* y los *informantes*.
- c. Proceso de recogida de información: *trabajo de campo* en “República Dominicana”.
- d. Proceso de *análisis de información*: descripción e interpretación de resultados.

a. Concreción del objetivo general de la evaluación y de las técnicas de recogida de información

Se parte del objetivo general: Verificar la eficacia, eficiencia, pertinencia, impacto y sostenibilidad del proyecto en relación con la mejora de la calidad educativa, mediante la adopción del enfoque de género por parte del profesorado, alumnado y familias de las escuelas públicas de las provincias de “Independencia” y “Elías Piña”. A partir de ese objetivo y tal y como queda expuesto en la siguiente tabla, se establecen las cinco finalidades evaluativas, con sus correspondientes aspectos a evaluar e indicadores.

TABLA 2
RELACIÓN DE FINALIDADES EVALUATIVAS, ASPECTOS A EVALUAR E INDICADORES

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Pertinencia	Adecuación del proyecto a las necesidades de las personas beneficiarias	Necesidades reales Necesidades sentidas Políticas Nacionales
Eficiencia	Adecuación y ajuste de las actividades programadas: - temporal - materiales - recursos personales - Gastos	Acciones realizadas en su tiempo respecto a las previstas Adecuación material Adecuación personas
	Adecuación y ajuste de la población	Número de participantes Perfil de participantes
	Grado de coordinación en las actuaciones: - Equipo del centro Poveda y equipos de enlace de las dos zonas (“Elías Piña” e “Independencia”) - Equipo del centro Poveda y otros organismos - Equipo del centro Poveda e Intered	Funciones de coordinación Cauces de relación establecidos

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Eficacia	Nivel de difusión de las actividades previstas en el proyecto: talleres, jornadas, campamentos etc.	Medios de difusión utilizados Acciones realizadas respecto a las previstas
	Atención a las personas beneficiarias	Nº de beneficiarios Forma de acceso Ajuste del perfil del beneficiario Asistencia y tipo de participación
	Valoración de las condiciones de aplicación de las actividades	Condiciones Institucionales, ambientales, personales y relacionales Tipos de "prácticas" Tipo de metodología y técnicas utilizadas
	Valoración del seguimiento	Visitas realizadas Adecuación del número de visitas Satisfacción del apoyo recibido Utilidad y satisfacción
	Valoración de los materiales elaborados	Nivel de realización Proceso de elaboración Utilidad y adecuación

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Impacto	<p>Resultados en el profesorado desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: el currículum, la organización del centro y el aula, las percepciones personales sobre la propia práctica, etc.</p> <p>Resultados en el profesorado con relación a la mejora educativa: modificación en diseño de actividades, trabajos en el aula, metodología, relación con las familias, propuestas de continuidad de la formación, etc.</p>	<p>Distribución equitativa de las tareas</p> <p>Composición de las filas (mixtas o por separación de sexo)</p> <p>Equipos de trabajo mixtos</p> <p>Lenguaje no sexista</p> <p>Decoración del aula no sexista</p> <p>Sensibilización sobre el machismo en la cultura dominicana</p> <p>Autoanálisis de las vivencias y prácticas sexistas incorporadas</p> <p>Sensibilidad de la comunidad ante los embarazos</p> <p>Incorporación de las familias al centro</p> <p>Modificación de actividades curriculares</p> <p>Elaboración de proyectos de centro</p>
	<p>Resultados en las familias desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: actuaciones cotidianas, distribución de tareas en casa, roles familiares, etc.</p>	<p>Equidad en la distribución de tareas domésticas en la casa</p> <p>Atribución no sexista a roles familiares y profesionales</p> <p>Expectativas de futuro académico de hijos e hijas no condicionadas al género</p>
	<p>Impacto en las familias con relación a la mejora educativa, se trata de analizar: la implicación en la educación de hijos e hijas, la implicación en las AMPAS</p>	<p>Composición y liderazgo en las AMPAS</p> <p>Asistencia a reuniones de centro</p> <p>Seguimiento de los deberes en la casa</p> <p>Seguimiento de la asistencia al centro</p>
	<p>Resultados en el alumnado desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: asunción de cargos, asunción de responsabilidades, etc.</p> <p>Resultados en el alumnado con relación a la mejora educativa, se trata de observar si hay cambios: rendimiento académico, interés por el estudio, implicación en el centro, percepción como agentes multiplicadores, etc.</p>	<p>Equidad en las composiciones de los consejos de curso</p> <p>Equidad en las comisiones</p> <p>Equidad en la distribución de tareas domésticas en la escuela (reparto de las comidas) y en la casa</p> <p>Percepción del futuro académico no condicionado al género</p> <p>Percepción de la discriminación y violencia por razón de género</p> <p>Realización de los deberes</p> <p>Trasmisión y puesta en práctica de lo aprendido en los campamentos, en el centro y en las familias</p>

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Sostenibilidad	Empoderamiento del Equipo del Centro Poveda en el enfoque de género	Formación realizada Percepción y valoración de la formación
	Empoderamiento de las personas beneficiarias del proyecto	Incorporación del enfoque de género en roles, actividades, dinámicas, etc. Actividades realizadas con posterioridad al proyecto por parte de las personas beneficiarias del mismo.

Como *técnicas de recogida de información* se emplean: la *entrevista semiestructurada*, los *grupos de discusión*, el *análisis documental* y el *diario de campo*. Para las entrevistas y grupos de discusión se elaboran unos guiones con las cuestiones relevantes según los indicadores establecidos (tabla 2). Las dos investigadoras recogen en un diario de campo las observaciones de todas las escuelas visitadas así como las impresiones personales durante la realización de las entrevistas y grupos de discusión. En este diario también se incluyen entrevistas informales mantenidas durante el trabajo de campo.

b. Elección de la *muestra* y los *informantes*

En cuanto a la *muestra*, los criterios seguidos para su selección han sido:

- Número representativo del total de personas beneficiarias en cada uno de los colectivos de las dos provincias participantes.
 - Heterogeneidad en la composición, en cuanto a género se refiere.
- A partir de estos criterios, el muestreo realizado es el siguiente:

TABLA 3
MUESTREO DE PERSONAS BENEFICIARIAS

PROVINCIA	PERSONAS BENEFICIARIAS		
	Profesorado	Familias	Alumnado
"Elías Piña"	24 profesores y profesoras Directores/as de todos los centros participantes	12 padres/madres de las escuelas de "Elías Piña"	12 alumnas y alumnos
"Independencia"	24 profesores y profesoras. Directoras/es de todos los centros participantes	18 madres/padres	18 alumnos y alumnas

En cuanto a los *informantes*, tres han sido las fuentes:

- Las personas implicadas en el desarrollo del proyecto
- Las personas destinatarias del proyecto
- Los documentos generados por el proyecto
-

En la siguiente tabla se presenta el conjunto de fuentes de información utilizadas.

TABLA 4
FUENTES DE INFORMACIÓN

PERSONAS IMPLICADAS EN LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO	PERSONAS BENEFICIARIAS	DOCUMENTOS
Equipo del Centro Poveda	Profesorado	Diseño del proyecto e informes de seguimiento
Persona expatriada	Familias	Actas, resúmenes, correspondencia, etc., derivadas de la ejecución del proyecto
Técnicos y técnicas distritales	Alumnado	Materiales elaborados: productos de la realización del proyecto
		Síntesis evaluativas realizadas por las personas beneficiarias al finalizar el proyecto

c. Proceso de recogida de información: trabajo de campo en “República Dominicana”

El trabajo de campo en “República Dominicana” se realiza entre el 22 de octubre y el 12 de noviembre. Durante la estancia se analizan todos los documentos relativos al proyecto (actas de reuniones, documentación de los talleres, síntesis evaluativas, etc.), que se guardan en el Centro Cultural Poveda, también se entrevista a 7 de los miembros del equipo ejecutor del proyecto y a la persona expatriada. Asimismo, las dos investigadoras se desplazan durante una semana a las zonas donde se ha aplicado el proyecto para realizar grupos de discusión y entrevistas; en concreto, se llevan a cabo 9 grupos de discusión con profesorado, 4 con alumnado, 5 con familiares, así como 4 entrevistas a directoras/es y orientadores/as de centro y 8 entrevistas a técnicos/as de los distritos. También, tal y como se ha indicado anteriormente, ambas investigadoras elaboran un diario de campo.

d. Proceso de análisis de información

La información recogida mediante las entrevistas, grupos de discusión, así como el análisis documental y los diarios de las investigadoras, se transcriben a un procesador de texto para realizar después al *análisis de contenido* de los mismos. Teniendo en cuenta

los indicadores elegidos para la evaluación se realizó una primera codificación de los datos. Una vez leídos todos los documentos, aparecen nuevas categorías no previstas en los indicadores iniciales.

En cuanto a los criterios de rigor científico se tienen en cuenta fundamentalmente a) *la credibilidad* (validez interna), a través de la triangulación de la información de diferentes fuentes, la comprobación entre las personas implicadas y la obtención de materiales variados b) *la transferibilidad* (validez externa), mediante la amplia recogida de datos, la técnica de muestreo empleada y la exhaustividad en la descripción c) *la confirmabilidad* ya que, una vez elaborado el informe se somete a la consideración y revisión por parte de las personas del centro Poveda que han ejecutado el proyecto o que han estado implicadas en el mismo (técnica de Intered encargada del seguimiento del proyecto y persona expatriada).

3. RESULTADOS: IMPACTO DEL PROYECTO

Por motivos de extensión en este artículo nos centramos sólo en los resultados del *impacto del proyecto* en las personas beneficiarias del mismo: el profesorado, el alumnado y las familias.

Como ya se ha señalado en el primer apartado de este artículo, el equipo del centro opta por aplicar el enfoque de género desde una perspectiva transversal⁶. A continuación, siguiendo el esquema de dimensiones a evaluar e indicadores planteados en la tabla 2, se exponen los impactos alcanzados en las personas beneficiarias en dos niveles:

- Incorporación de la perspectiva de género
- Mejora de la calidad educativa

Impacto en el profesorado

a) Incorporación del enfoque de género

Las actividades realizadas en los talleres han permitido a todas las escuelas *mejorar la organización del centro y del aula y distribución más equitativa en las actividades y en el reparto de roles*. Así por ejemplo:

- Las filas antes de entrar en clase se hacen mixtas e izar la bandera ha dejado de ser una función exclusiva de los chicos
- La composición mixta de los grupos de trabajo en el aula

"Yo en mi curso ponía al principio a los varones y las hembras por separado, luego los alterné. Los estudiantes me decían que no querían estar con un varón, pero yo les decía que todos somos iguales y que tenemos que participar juntos porque no importa la raza, ni el género porque a veces hay mucha discriminación con los haitianos" (directora, escuela "Boca de Cachón").

⁶ A partir del triple diagnóstico realizado, se detectan necesidades educativas que tienen que ver, entre otras, con falta de competencias en lectura, en escritura, en metodología, etc. Con objeto de implicar al profesorado se plantean talleres para la mejora de la calidad educativa de acuerdo con sus peticiones y en ellos se incorpora a su vez la perspectiva de género.

“En las aulas que no tienen mesas se organizan de forma circular, alternando chicas y chicos. Las aulas que tienen mesas se ponen de frente por parejas. Antes lo hacían en algunas clases, después del proyecto ya están mezclados en todas las aulas” (diario de campo, evaluadora 1).

- El reparto de la comida deja de ser una función exclusiva de las chicas

En algunos casos concretos se aprecian cambios más sustanciales como por ejemplo en una de las escuelas, donde a partir del embarazo de una chica, se trabaja con todo el alumnado la responsabilidad que tienen tanto los chicos como las chicas en este tema, y las consecuencias fisiológicas y sociales que supone un embarazo. Para ello se invita a dar una charla a un médico de la comunidad, y se permite a la alumna continuar estudiando en el turno de mañana, algo que hasta ese momento no había sido posible. El profesorado remarca que el debate y la respuesta que dieron a esta situación no hubiera sido la misma si no hubiesen participado en los talleres de género. Observamos en esta situación un cierto grado de empoderamiento.

Sobre este mismo tema, en otra de las escuelas participantes también afirman que han avanzado en el tratamiento que se da a los embarazos de las alumnas. Si bien, antes de realizar el proyecto, un embarazo era motivo de expulsión, ahora —aunque se les obliga a cambiar de horario— pueden continuar en la escuela.

En algunos casos puntuales se observa que el profesorado hace referencia a **cambios personales** (autoanálisis de las vivencias y prácticas sexistas incorporadas). Esta apreciación es muy significativa dado que cuando las transformaciones nos afectan a este nivel, es más fácil que éstas perduren en el tiempo y respondan a cambios más profundos. Además, las personas que hacen referencia a este tipo de cambios son las más críticas con el machismo y quienes reclaman realizar un análisis más profundo de sus causas:

“Los habitantes de esta región tenemos una cultura machista. Desde la escuela se deberían trabajar estereotipos y prejuicios en el aula. Se deberían analizar las causas” (grupo de discusión 3, profesorado).

Cuando se les pregunta, directamente, por los aprendizajes conseguidos con relación al género, la mayoría responde que aprendieron que todos eran iguales. No obstante, a partir del análisis realizado, no se puede inferir si este aprendizaje está interiorizado o se trata de una respuesta aprendida.

“Trabajaron con la equidad de género en donde aprendieron que cada persona puede hacer cualquier cosa sin importar su sexo” (diario de campo, evaluadora 1)

Respecto a los cambios en las escuelas se observa en la **decoración de las aulas que la mayoría se esfuerza por utilizar un lenguaje no sexista**. En los murales aparecen siempre las palabras escritas en los dos géneros, por ejemplo maestras y maestros. Incluso en muchos casos se cambia el orden de prelación y anteponen el género femenino al masculino. No obstante, este cambio no se percibe en otros espacios de la escuela. Por ejemplo, en una de las fotos para distinguir el aseo de hombres y de mujeres, se reproduce fielmente los estereotipos de género.

Esto obviamente responde a la dificultad que supone el cambio de actitudes. Las actitudes tienen una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual. La dimensión cognitiva representa las creencias, los conocimientos, la información que predisponen a las personas a actuar dependiendo del objeto o situación (Rokeach, 1968). Esta primera dimensión se nutre del elemento informativo. La dimensión afectiva se asocia a los elementos agradables o desagradables que se activan motivacionalmente ante la presencia de un objeto o situación (Bolívar, 1995), siendo la motivación su elemento básico. La dimensión comportamental representa la tendencia a actuar favorable o desfavorablemente (Bolívar, 1995), constituyendo la acción su elemento clave. Las tres dimensiones otorgan multidimensionalidad al concepto y están relacionadas entre sí (Olson y Zanna, 1993).

El análisis realizado nos permite inferir que quizás la dimensión afectiva de las actitudes vinculadas con el género no se da en todos los cambios realizados, por ello se puede variar la decoración de un aula cuando se trabaja de manera directa este tema (dimensión cognitiva) pero, sin embargo, no se percibe la necesidad de cambiar otros espacios de la escuela.

También cabe destacar que en algunos grupos y escuelas *se ha iniciado la discusión sobre qué aspectos cambiar para educar a niñas y niños en igualdad de condiciones*. Esto indica que, de alguna manera, se ha entrado "en crisis" en el tema de género. Por ello, consideramos que sería necesario iniciar una nueva propuesta con planes de acción concretos que dieran continuidad al proyecto y a los logros conseguidos hasta este momento.

A nivel general, constatamos que el profesorado muestra un gran interés por profundizar más en el tema del género, dado que los nuevos aprendizajes y actitudes impulsados y fortalecidos a raíz de este proceso han despertado una gran preocupación por esta temática.

"Se debería hacer un seguimiento cada vez que surja una discriminación por género. Se debería investigar el tema yendo por ejemplo a la comunidad" (grupo de discusión 3, profesorado).

b) Incorporación en la mejora de la calidad educativa

El aspecto metodológico que comentábamos con anterioridad; es decir, partir de las necesidades detectadas con el triple diagnóstico realizado, tiene una incidencia directa en los resultados, especialmente en el profesorado que ha incorporado muchos aspectos vinculados con la mejora educativa en general:

- Incluyen dinámicas de "retroalimentación" en las sesiones en el aula. Acostumbran a iniciar cada sesión haciendo un resumen de lo aprendido el día anterior.
- Incorporan nuevas estrategias para que el alumnado aprenda a leer y a escribir y nuevas estrategias para potenciar la memoria.
- Han interiorizado la importancia de a) tratar al alumnado de manera diferente b) tener más expectativas positivas en lo que pueden llegar a aprender. En este aprendizaje ha sido fundamental el rol que los y las dinamizadoras del centro Poveda han tenido durante el desarrollo de los talleres.

- Utilizan un recurso como el cuento de diferente manera; por ejemplo, inician uno en clase y los chicos y las chicas deben acabarlo, de esta manera se potencia la expresión y la creatividad.
- Algunas de las orientadoras de los centros que participaron en los talleres de lecto-escritura incluyen en sus clases elementos de diagnóstico para conocer el nivel de aprendizaje en esta materia que tienen las niñas y los niños cuando llegan a la escuela.

“Isabel, la orientadora, menciona que con el taller de lecto-escritura se les facilitaron instrumentos para hacer evaluación para hacer diagnóstico y en la escuela lo aplican para ver la condición con la que llegan los niños a inicio del año en cada curso y se les entrega el resultado en cada aula para que las maestras tomen en cuenta las realidades de cada una y cada uno” (diario de campo, evaluadora 1).

- Han aprendido a hacer proyectos de aula.
- Fomentan el trabajo en grupo.
- Han integrado el juego en el aula porque han visto que los chicos y chicas también aprenden jugando.

La directora distrital de “Elías Piña” considera que todo lo que han adquirido en los talleres lo están incorporando a su trabajo en las aulas y esto redundará en una mejora de la calidad educativa.

A continuación, observamos en la siguiente tabla los principales efectos e impactos obtenidos por el profesorado:

TABLA 6
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROFESORADO

EFECTOS	IMPACTOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en la evaluación del proyecto El trabajo de investigación que realizan en una de las escuelas
Mayor conocimiento de dinámicas y recursos	El tipo de dinámicas que han incorporado en el aula La utilización del cuento La utilización del juego
Desarrollo de capacidades organizativas desde una perspectiva de género	La formación de grupos mixtos La distribución de roles en los consejos de cursos

<p>Mayor conciencia de los estereotipos, prejuicio y discriminación de género</p> <p>Mayor conciencia del lenguaje sexista</p>	<p>Las filas</p> <p>Las situaciones que explican y denuncian</p> <p>Uso de lenguaje no sexista</p>
--	--

Impacto en el alumnado

a) Incorporación del enfoque de género

De los tres colectivos participantes, **los y las estudiantes son quienes han experimentado un mayor número de cambios con relación al género**. Cuando se les pregunta por la formación recibida en los talleres y en los campamentos, la mayoría los recuerda, y explican y reflexionan con facilidad sobre los contenidos que trabajaron.

El impacto del campamento ha sido tan fuerte que inclusive otros chicos y chicas que no participaron quieren hacerlo.

"Ahora hay otros chicos y chicas que querrían asistir y les dicen que se apuren con las calificaciones para que los seleccionen" (Diario de campo, evaluadora 1).

Se observan diferencias en el grupo de estudiantes en función del género, las chicas se muestran más abiertas con respecto a algunos cambios; por ejemplo, los chicos se cierran a utilizar el color rosa, lo consideran un color de chicas, mientras que ellas son capaces de romper la asociación entre color y género. No obstante esta resistencia en los chicos responde a la presión social que ejerce la comunidad en la que viven.

"Si nos ponemos un color rosado, nos dicen por la calle mira este tiene una blusa rosada" (grupo de discusión 3, alumnado).

Otro cambio significativo desde la realización del proyecto es que **la mayoría de estudiantes participa en los consejos de curso**. Su participación es proporcional en cuanto a género dado que las comisiones (comisión de estudio, comisión de disciplina, etc.) que se organizan desde los consejos de curso han empezado a ser mixtas.

"Organizan el comité por candidaturas (si la presidenta es chica el vicepresidente tiene que ser chico, y viceversa, tienen que ser equitativas de género). Los votan democráticamente todo el alumnado de la clase." (diario de campo, evaluadora 1).

No obstante, cuando les preguntamos, en sus respuestas se puede apreciar que los chicos suelen estar más interesados en participar en la comisión de disciplina y las chicas en la comisión de estudio. Esto coincide con el hecho que tanto el profesorado como las familias y los estudiantes indican que las chicas son más estudiosas que los chicos. Inclusive remarcan que hay más chicas que chicos que llegan a la universidad.

“En las universidades hay más mujeres estudiando, hay que motivar a los varones a que continúen los estudios porque es necesaria la equidad no que una se vaya más adelante” (diario de campo, evaluadora 1).

En cuanto a las **tareas domésticas en las escuelas**, los y las estudiantes y el profesorado reconocen que antes del proyecto las hacían las chicas, aspecto que, ahora, está cambiando.

“A veces, en las tareas de las aulas las chicas tienen que limpiar y los varones buscar los alimentos y cargar las butacas. Pero eso se está dando menos después de los campamentos” (diario de campo, evaluadora 1).

“Antes de los talleres un estudiante no se atrevía a agarrar un “suaper” porque recibía burlas de las niñas y ahora lo hacen y los niños se ofrecen voluntariamente” (grupo de discusión 1, profesorado).

Sus maestros y maestras son quienes les indican que lo deben hacer de esta manera y a ellos les parece adecuado. Respecto **al reparto de roles en las tareas domésticas en las familias**, a pesar que algunas estudiantes y familias indican que todos participan en ellas independientemente del sexo, creemos que este cambio no se ha dado tanto, ya que cuando se profundiza en el tema, la mayoría de estudiantes afirma que lo hacen los varones cuando las hembras no están, o considera que los varones las ayudan a hacer estas tareas.

“Yo entiendo que los hombres tienen que aprender porque cuando se quedan solos tienen que hacer” (grupo de discusión 3, alumnado).

Tanto profesorado como alumnado también señalan que ahora se sientan juntos en el aula. Si bien al principio este cambio fue difícil ahora ya lo han asumido y se ha naturalizado.

“Al principio fue difícil que los varones se sienten junto a las hembras, habían resistencias, se sentaban juntos y ellos se cambiaban, parecían pollitos” (grupo discusión 1, profesorado).

Cuando se les pregunta por los trabajos que quieren realizar de mayores, la mayoría de estudiantes indica profesiones que requieren ir a la universidad (**futuro académico no condicionado al género**). Este es buen indicador de la vivencia que tienen en la escuela dado que, en la mayoría de casos, sus referentes más cercanos (familiares, vecinos) no han llegado a este nivel educativo. Los y las chicas eligen indistintamente profesiones que son catalogadas “erróneamente” de hombres o mujeres (estereotipos de rol); hay estudiantes varones que quieren ser maestros, y estudiantes hembras que quieren ser ingenieras. Además las chicas defienden que ellas pueden hacer cualquier profesión, por ejemplo en una de las dinámicas participativas que se lleva a cabo con el objetivo de conocer la percepción que tienen sobre las profesiones, uno de los participantes afirma que el derecho es una profesión de hombres porque se necesita ser agresivo. Las chicas unánimemente responden que ellas también pueden ejercer esta profesión.

"Se produce una discusión sobre quien puede ser abogado u abogada. Un chico dice que para pelear en un estrado se debe tener fuerza y agresividad, las chicas dicen que eso lo puede hacer tanto un hombre como una mujer" (grupo de discusión 2, alumnado).

Los estudiantes han ejercido una influencia en sus familias. Tanto el profesorado como la familia como los mismos estudiantes explican que en sus casas hablan con sus familiares sobre los talleres, los campamentos y reclaman mayor participación a sus padres.

"Niños y niñas llevaban los mensajes a las casas, "mira papí debes ayudar a mami en los oficios"" (diario de campo, evaluadora 1).

El alumnado ha interiorizado **las situaciones de discriminación y desigualdad por razón de género**, este dato se percibe en los cuentos elaborados, en ellos se abordan cinco temáticas: la valoración de la familia, la violencia y el maltrato infantil, la pobreza, la idealización y recreación de cuentos originales y los valores sociales. En ellos crean personajes vinculados a la violencia intrafamiliar, la pobreza de vida y la valoración de la familia como grupo primario.

b) Incorporación de la mejora educativa

Entre las actividades y talleres que se realizan destaca el taller de cuentos. Afirman que aprendieron a redactarlos y a estructurarlos. Tanto en lo que dicen como en los cuentos que escriben se observa que han interiorizado la estructura de un cuento propuesta en la formación.

"En el campamento aprendieron a hacer cuentos. Les enseñaron que los cuentos tenían tres partes una introducción, desarrollo y conclusión. El final es mejor que sea feliz. El cuento acababa con colorín colorado o un cataplín cataplan" (diario de campo, evaluadora 2).

El taller de cuentos también, entre otras cosas, ha servido para motivarlos a la lectura. Además, los cuentos siguen siendo una de las actividades que continúan realizando en muchos de los centros participantes:

"A partir de los cuentos, ella se había motivado a leer y había leído "El cristo de la libertad" (grupo de discusión 3, alumnado).

"Con niños y niñas continúan trabajando los cuentos poniendo como ejemplo la experiencia de los niños y niñas que participaron en los campamentos. Los cuentan y los escriben, incluso un grupo de 1ero ha escrito cuentos y se los cuentan a sus padres y madres en las casas" (diario de campo, evaluadora 1).

También los estudiantes y las estudiantes destacan que les gustó participar en los campamentos porque tuvieron oportunidad de relacionarse con otros y otras estudiantes y de conocer otras escuelas. Además, remarcan que en los campamentos las tareas domésticas las hacían tanto los chicos como las chicas.

El proyecto ha generado en el alumnado un mayor interés por la escuela, están más motivados para trabajar y para asistir. Los chicos y chicas que han participado en los campamentos y también los que han actuado como multiplicadores han transmitido al resto de compañeros y compañeras su experiencia. El profesorado afirma que ha mejorado el rendimiento y también las relaciones en la escuela.

En la siguiente tabla se resumen los principales efectos e impactos obtenidos por el alumnado.

TABLA 7
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

EFECTOS	RESULTADOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en el proceso de evaluación del proyecto
Mayor conocimiento de dinámicas	Las dinámicas que explican
Desarrollo de capacidades organizativas	La organización por grupos mixtos La organización de las filas La organización de los consejos de curso La distribución de las tareas domésticas
Mayor conciencia de los estereotipos de género	El tipo de profesiones que quieren realizar
Mayor conocimiento de personas que viven en otras comunidades	Las relaciones con otras personas que viven en otras comunidades
Mejoras en la lectura y en la escritura	Los cuentos que escriben

Impacto en las familias

a) Incorporación de la perspectiva de género

Las familias valoran satisfactoriamente la participación en el proyecto, especialmente destacan que han comprendido su función dentro de las AMPAE y, como consecuencia de ello, se implican más en los problemas de sus hijos e hijas. No obstante, a pesar de estas mejoras remarcan que la participación de las mujeres en los talleres y en las reuniones ha sido mucho más alta que la de los hombres. Sin embargo el liderazgo de las asociaciones

está más en manos de los hombres; por ejemplo, solamente en dos escuelas del distrito de "Elías Piña", el liderazgo lo tienen las mujeres.

Las mujeres afirman que los hombres siempre tienen excusas para no venir a la escuela. Sus reflexiones en torno a esto muestran que *han interiorizado que la educación de los chicos y chicas es tanto una responsabilidad de la madre como del padre*; es decir, que no está condicionada por el género.

Remarcan que, a pesar de que los hombres participan menos, éstos entienden que ellas tengan reuniones y que lleguen tarde a casa, algo que, si bien costó al principio, parece haberse interiorizado.

La mayoría de familias afirma que la *distribución de las tareas domésticas en casa*, después de los talleres, están repartidas entre los chicos y las chicas.

En general, se advierte una mayor implicación de las familias en las escuelas. Inclusive el profesorado indica que ahora van más a los centros, a algunas clases y se acercan a la hora del desayuno.

"...además de que se nota que están más involucrados, van a la escuela a chequear el desayuno escolar, cómo va la docencia se ven más comprometidos. A partir de esta experiencia, han hecho conciencia de lo beneficioso que es la integración de la familia en la escuela" (diario de campo, evaluadora 1).

b) Incorporación de la mejora educativa

Entre los aprendizajes, las familias destacan que ahora convocan reuniones cada vez que tienen que tratar algún problema de la escuela.

"La Asociación convoca y reúne a padres y madres para tratar dificultades de la escuela, como por ejemplo el mismo día que se realizó la entrevista que desde las 14,30 horas estaban reunidos para tratar del seguimiento académico de sus hijos e hijas, además de dificultades estructurales de la escuela para reparar las aulas. En esa misma sesión la orientadora les dio una charla sobre tema de género y los papeles a desempeñar como padres y madres, hijos e hijas" (diario de campo, evaluadora 1).

También señalan que conocen mejor sus derechos como asociación.

"Con el proyecto conocieron sus derechos y deberes como directiva, ahora pueden reclamar y cuáles son sus tareas" (diario de campo, evaluadora 1).

"Como Asociación y gracias a los talleres conocieron sus derechos y leyes como asociación" (diario de campo, evaluadora 1).

A continuación en la siguiente tabla se sintetizan los principales efectos e impactos obtenidos.

TABLA 8
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

EFECTOS	IMPACTOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en el proceso de evaluación del proyecto Su participación en la escuela
Desarrollo de capacidades organizativas	La organización de las tareas domésticas en casa
Mayor conciencia de sus derechos como AMPAE	El conocimiento de sus derechos

Impacto en el profesorado, alumnado y familias

A nivel general y común a todos los colectivos evaluados, dentro de los impactos alcanzados destaca la función de las multiplicadoras. Todas las participantes realizan esta función, y los estudiantes a otras estudiantes, inclusive algunos de ellos han explicado su experiencia en los campamentos y en otras escuelas, y el profesorado al resto de profesores que no participaron en el proyecto y lo mismo en el caso de las familias.

“En el recreo cuentan a sus amigos lo que aprendieron en el campamento, les cuentan a sus amiguitos y a sus padres que se divirtieron mucho. Lo contaron en el barrio a los que no iban a mi escuela” (diario de campo, evaluadora 1).

Llama la atención que tanto los maestros y maestras como la mayoría de mujeres no perciben machismo en sus lugares de trabajo. Sin embargo cuando opinan de otros lugares de trabajo o sobre otras personas de su comunidad si que lo detectan. Parece ser que cuando se trata de analizar los mundos de vida (Habermas, 1992) existe una mayor dificultad para identificar las situaciones de injusticia, en este caso de machismo.

También cabe destacar que en la concepción de género tanto el profesorado como las familias no buscan que la mujer sobresalga sino que haya igualdad entre ambos géneros.

“La equidad de género no se está buscando que la mujer sobresalga sino que haya igualdad” (grupo de discusión 3, profesorado)

CONCLUSIÓN

Del análisis realizado sobre el impacto del proyecto en las personas beneficiarias, queremos destacar dos aspectos que consideramos básicos en la realización de este tipo de proyectos.

a) Trabajar de forma integrada con toda la comunidad educativa

El trabajo en paralelo con todas las personas de una misma comunidad educativa es muy favorable ya que entre ellas ejercen una influencia mutua. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto que las diferentes personas destinatarias socializan lo aprendido en otros contextos. Así, por ejemplo, lo adquirido en los campamentos por los niños y niñas participantes influye en la práctica docente de los maestros y maestras y también en sus familias. Lo aprendido por los padres y madres les permite la asunción de una mayor responsabilidad en las tareas de seguimiento académico de sus hijos e hijas, y por consiguiente una mayor implicación en el trabajo diario de la escuela y una mayor valoración de la actividad educativa del profesorado.

b) Prever un tiempo más largo para la ejecución de proyectos que requieren cambio de actitudes en la población

Tal y como hemos visto a lo largo de la valoración del proyecto, uno de los elementos que ha condicionado los logros alcanzados ha sido su duración. Dos años es un tiempo insuficiente para conseguir cambios de actitudes, en este caso, vinculados con el género. La realización del proyecto ha generado "crisis" en las personas beneficiarias, no obstante se requeriría su continuidad para conseguir cambios más significativos que puedan perdurar. Por tanto, este tipo de proyectos cobran sentido y significado si se realizan durante más tiempo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una Ciudadanía Intercultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-161). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 463-479.
- Bolívar, A. (1995) *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Centro Cultural Poveda (2004). *Líneas para Integrar la Perspectiva de Género en una Propuesta Pedagógica de Formación de Educadoras y Educadores*. Documento policopiado.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Peer violence in adolescents and its prevention from the school. Psychology in Spain*, 10 (1) 75-87.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez-Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- Donoso, T. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revista Fuentes*, 7. Disponible en: <http://www.revistafuentes.org>. [consultada el 14 de octubre de 2009]
- Espín, J. (Coord.) (2007). Resultados de la investigación “publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario”. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 235-257.
- Gómez Alonso, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Intered (2007). *Informe de seguimiento para la AECID del proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas de Independencia y Elías Piña, República Dominicana (05-PR1-230)”*. Documento policopiado.
- Intered (2008). *Términos de referencia para la evaluación final del proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas de Independencia y Elías Piña, República Dominicana (05-PR1-230)”*. Documento policopiado.
- Lara, C. (2007). La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 133-150.
- López, I y Alcalde, A.R. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. Madrid. Disponible en: <http://www.bantaba.ehu.es/obs/ocont/obs/gen/doc/aeci/>. [consultada el 14 de octubre de 2009].
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- Olson, J.M. y Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 26, 137-164.

Recibido: 04 de junio de 2009.

Aceptado: 10 de noviembre de 2009.