

## **APORTACIONES METODOLÓGICAS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

**Rocío Jiménez Cortés**  
**Universidad de Sevilla**

### **1. Consideraciones previas**

Este trabajo tiene como propósito trazar un mapa panorámico de las principales líneas metodológicas de investigación que vienen sustentando una diversidad de estudios sobre “género y educación”. Así se muestran, a modo ilustrativo, algunas de las aportaciones empíricas<sup>iii</sup> desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Estos estudios tratan de hacer aportaciones relacionadas con la construcción de una Pedagogía de Género. Esta se convierte en un compromiso de los y las profesionales de la educación en cuanto a la necesidad social y académica de aportar conocimientos sólidos donde apoyar propuestas educativas que hagan avanzar la igualdad.

En la actualidad, estos trabajos sobre género se hallan en una encrucijada epistemológica al constituir un punto de encuentro entre las demandas sociales y políticas y las aportaciones al campo del conocimiento científico y académico. Concretamente, la publicación de S. Jasanoff et al. titulada “El Handbook of Science and Technology Studies”, uno de los principales referentes de las tendencias y enfoques existentes en los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), incluye tres artículos dedicados a cuestiones de género. Y es que, como afirman González y Pérez Sedeño (2002) los análisis desde esta perspectiva constituyen un campo de trabajo CTS especialmente relevante al poner de manifiesto interesantes aspectos de las interacciones entre la sociedad y la actividad científica. La confluencia de estos flancos: Ciencia-Tecnología-Género-Sociedad implica el planteamiento de nuevos retos para la investigación educativa. Es en este sentido, en el que fenómenos tan complejos como la violencia de género o la brecha digital de género, entre otros, reclaman nuevos enfoques metodológicos que permitan aportar intervenciones educativas prácticas para hacer frente a este tipo de problemáticas de fuerte impacto social.

Los estudios de género abordan cuestiones que resultan centrales para el movimiento general CTS: la interacción entre la creación de conocimiento científico y los factores sociales. En este sentido, se enfrentan a la difícil tarea no sólo de proponer alternativas de cambio a nivel educativo sino también abordar transformaciones en las formas de crear conocimiento científico. Es decir, experimentar y aportar métodos y metodologías en educación adecuadas a las diversas realidades culturales, sociales y contextuales que viven hombres y mujeres.

Bajo este prisma, algunas de las principales implicaciones científicas para la investigación educativa han derivado de la incorporación del género como categoría analítica y de sus repercusiones en la epistemología de la ciencia y metodologías científicas. Así, el concepto de “género”, expuesto por Joan Scott en 1986, ha permitido desde entonces, entender y analizar las relaciones sociales entre hombres y mujeres como unas relaciones construidas históricamente a través de una serie de factores (modelos de representación de género, estereotipos, poder, ...). El género ha formado parte esencial de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos femenino y masculino (Sánchez 1999: 164). Autoras como Burin y Meler (1998: 21), delimitan una serie de rasgos propios de la categoría analítica de género que inciden en la investigación educativa desde un punto de vista metodológico:

- El género es relacional, en tanto que no aparece de forma aislada.
- El género es una construcción histórico-social, ya que se produce a lo largo del tiempo de diferentes maneras.
- Presenta dificultades si se le considera como concepto totalizador en nuestra construcción como sujetos (en la construcción de la subjetividad), al invisibilizar otros órdenes sociales como la raza, la clase, etc.

Desde el momento en que se establecen las dimensiones analíticas del género y, se reivindica, con ello, que las condiciones de vida de mujeres y hombres no se deben, exclusivamente, a sus características biológicas, las aportaciones derivadas de la investigación educativa, se convierten en el principal punto de mira sobre el que articular las pautas que intervienen en la construcción de las diferencias y desigualdades genéricas.

Por su parte, las principales repercusiones en la epistemología de la ciencia y en las metodologías científicas derivan de la constitución de un pensamiento crítico que introduce nuevas formas de percibir al sujeto (Martínez y Bonilla, 2000). Estas nuevas formas de percibir al sujeto implican, a nivel científico, según Colás (2001), la quiebra del sujeto epistémico e impulsan la comprensión de la mujer como sujeto construido histórica, social y culturalmente. Dicho de otro modo, la ruptura con la idea de la “mujer” como categoría esencial, da paso al reconocimiento de la multitud de experiencias que determinan tipologías de mujeres distintas. La investigación educativa de género integra la diversidad cultural y asume las diferentes cosmovisiones sobre los géneros secundadas por cada sociedad. Elementos a tener en cuenta desde el punto de vista metodológico.

## **2. El carácter metodológico de los estudios de género**

Para autoras como Díaz (1996), Arias (1996), Olsen (1994) o Reinharz (1992), entre otras, metodológicamente, la investigación sobre género se caracteriza por la utilización de métodos y metodologías diferenciados. Estos elementos básicos, otorgan a esta tipología de estudios un carácter diferenciador con respecto a otros y, homogeneizador, entre ellos, englobándolos bajo la denominación de investigación feminista. Específicamente, para Olsen (1994), la existencia de un método feminista,

que diferencia estas investigaciones del resto de trabajos realizados en ciencias sociales, viene determinada por el marco epistemológico o modelo teórico de partida. En este mismo sentido, Kaplan (1995: 89), sostiene que, quienes defienden la existencia de métodos feministas, cuando hablan de método y metodología, a menudo, se refieren más que a los procedimientos y técnicas de investigación, a la perspectiva y enfoque epistemológico. Estos aspectos muestran, tal y como considera Díaz (1996) que, los estudios de género son un campo de actividad muy controvertido. No obstante, a grandes rasgos, este tipo de investigación catalogada como “feminista” reúne una serie de características que trazan un perfil metodológico determinado (Reinharz, 1992):

1. El feminismo es una perspectiva, no un método de investigación.
2. El feminismo usa una multiplicidad de métodos de investigación.
3. La investigación feminista está guiada por la Teoría Feminista.
4. La investigación feminista puede ser interdisciplinar.
5. La investigación feminista intenta crear un cambio social.
6. La investigación feminista se esfuerza por representar la diversidad humana.
7. La investigación feminista suele incluir al investigador/a como una persona.
8. La investigación feminista, frecuentemente, intenta establecer una relación especial con las personas estudiadas (investigación interactiva).
9. La investigación feminista, frecuentemente, define una relación especial con la lectora o lector.

Aunque estas características, parecen imprimir un carácter diferencial a este tipo de estudios, lo que sí ponen de manifiesto los planteamientos efectuados hasta el momento, es una patente necesidad de explorar nuevas o renovadas metodologías de investigación más sensibles a objetos de estudio novedosos para la investigación educativa y más comprensivas en cuanto al carácter del procedimiento científico.

Algunas de las aportaciones empíricas que se han venido desarrollando en el área de Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla comparten diversos rasgos metodológicos diferenciales que ofrece la investigación sobre género a la construcción del conocimiento científico: a) la priorización de la metodología narrativa, b) la utilización de técnicas de recogida de datos sensibles a nuevas realidades sociales mediadas por el género, como la interpretación de fotografías e imágenes, los mapas conceptuales, los grupos de discusión o las entrevistas autobiográficas e historias de vida y c) el análisis e interpretación de los datos, centrado de forma especial en el análisis del discurso. Este tipo de investigación usa claves empíricas y metodológicas que tienen en cuenta la relevancia de los contextos, y que, por tanto, son sensibles a los procesos culturales. Profundiza en el carácter social del proceso de desarrollo del género y otras cuestiones

inherentes, que empiezan a articularse, en base a, procedimientos de investigación que permiten indagar en la cultura, los contextos sociales y marcos de actividad en los que se desarrollan hombres y mujeres.

Estos elementos metodológicos son los que articulan algunas de las últimas aportaciones empíricas (tesis doctorales y trabajos de investigación) que se vienen realizando en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y que mostramos a modo de síntesis ilustrativa en el cuadro que sigue.

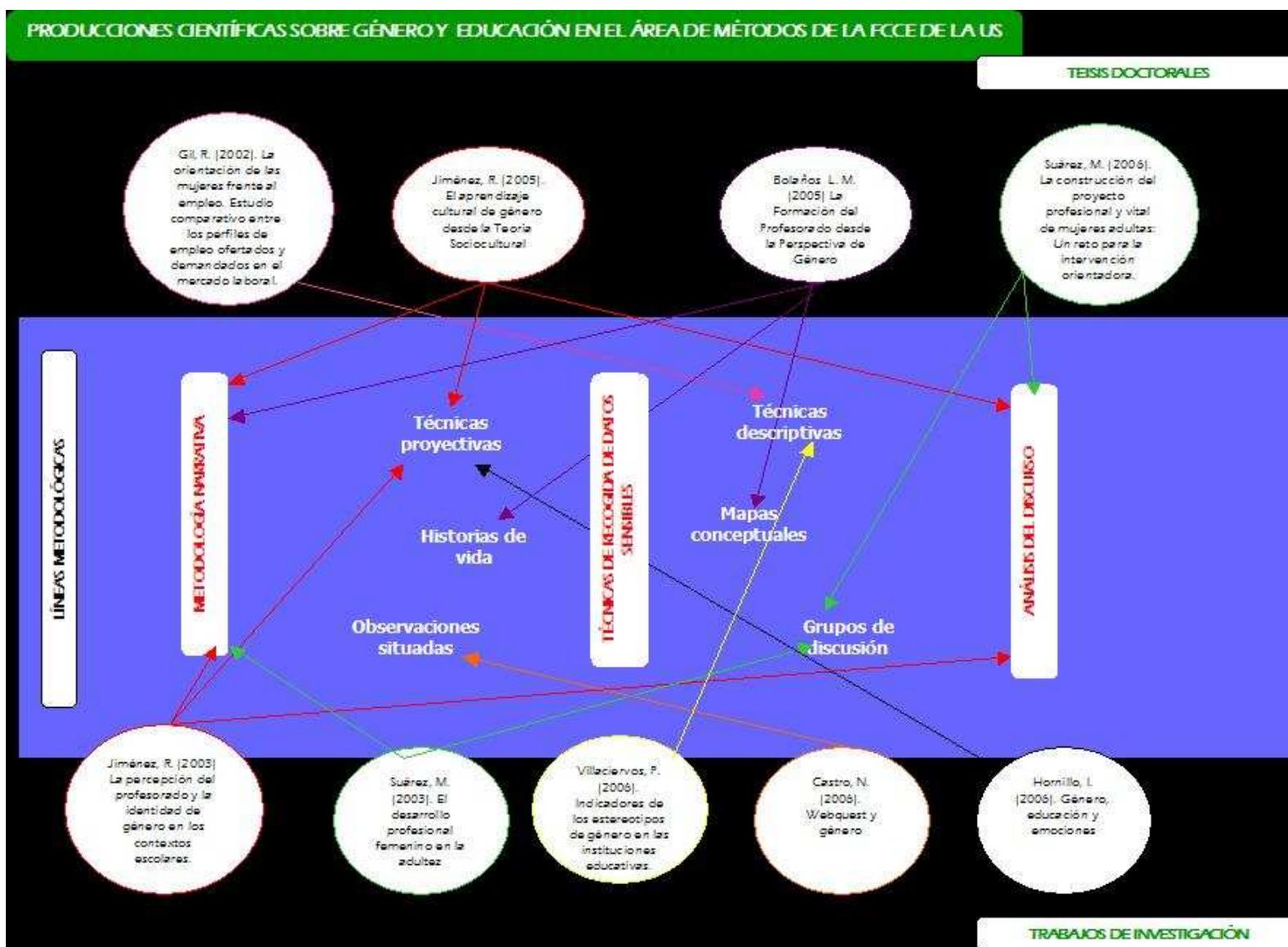


Figura 1. Aportaciones metodológicas en investigación sobre género y educación

### 3. La metodología narrativa

La investigación narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia (Bolívar, 2002). Para este autor, comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. A la vez que reclama, “un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional. Altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002: 3).

Esta metodología, permite indagar en las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan, conceptualizan y perciben el mundo que les rodea. Así como también, permite revelar las representaciones propias que, cada persona, elabora para dar sentido a experiencias vitales a través de su propia identidad de género, al mismo tiempo que, favorece la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por las personas.

Tal y como expresa Bruner (1997: 15), “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como, principalmente, construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”. Para López (2002), en los últimos años, la tradición narrativa está adquiriendo un papel significativo en la investigación educativa, siendo una de las razones fundamentales la constatación de que las experiencias de vida configuran a las personas y condicionan lo que éstas hacen en su práctica.

<b>Objeto de estudio</b>	<b>Tipo de información</b>	<b>Discurso</b>	<b>Tipo de conocimiento</b>	<b>Formas</b>
Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.	Relato: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.	Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

Cuadro 1. Características de la metodología narrativa

Esta metodología se caracteriza por el tipo de dato narrativo. El tipo de información responde al “relato”: descripciones anecdóticas de incidentes particulares que permiten comprender cómo hombres y mujeres dan sentido a lo que hacen. Por ello, el uso de este tipo de metodología, aporta la posibilidad de comprender las formas en que, hombres y mujeres, experimentan, perciben y comprenden la realidad, lo cual implica, a su vez, una manera determinada de definir lo que son.

Bolívar (2002) basándose en los modos de conocimiento de Bruner (1988) distingue entre dos tipos de investigación narrativa: a) Análisis paradigmático de datos

narrativos y b) Análisis narrativo, propiamente dicho. En ambos se trabaja con datos narrativos y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, no obstante, difieren ampliamente en el modo de proceder y las formas de representar los datos en los informes de investigación.

Concretamente, aportaciones empíricas como la de Bolaños (2005) plantea la metodología narrativa por su capacidad para propiciar situaciones que permitan recabar aspectos intersubjetivos e intrasubjetivos de la relación género-poder. Otras aportaciones como la de Jiménez (2003, 2005) o Suárez (2003, 2006) se encuadran en el primer tipo de investigación narrativa propuesta por Bolívar (2002) al ser estudios basados en narrativas, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, "cualitativo") procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

#### **4. Técnicas de recogida de datos sensibles al género**

Las técnicas de recogida de datos empleadas en la investigación sobre género y educación tratan de aportar materiales en los que se manifiestan concepciones y significados de una cultura en general, de los contextos en particular y su incidencia en la conformación de las formas de ser hombres y mujeres.

##### **4.1. Las técnicas proyectivas.**

Los orígenes y desarrollo de las técnicas proyectivas están, profundamente, vinculados al campo de la psicología clínica, tal y como plantean autores como Anzieu (1961), Bell (1971), Fernández-Ballesteros (1990) y Pont (2003), entre otros. De forma específica, Bell (1971), señala que, son numerosos los estudios abordados que utilizan técnicas proyectivas para el estudio de la personalidad. No obstante, este autor, considera que, hace unas décadas, se empezó a verificar un creciente uso de este tipo de técnicas en áreas educativas como la orientación vocacional, la orientación educacional, los análisis culturales y raciales.

Según Pont (2003), estas técnicas otorgan a los sujetos entrevistados la oportunidad de proyectar su interpretación del mundo físico y social y sus esfuerzos por organizar el pensamiento, su conducta y las formas de relacionarse con el mundo. Para esta autora, el empleo de las técnicas proyectivas, posibilita la expresión del modo personal de establecer contacto con la realidad interna y externa, dentro de una situación configurada por la lámina, a la que se liga en cada momento el proceso de interpretación. Estos aspectos, parecen convertirlas en instrumentos, especialmente relevantes, para la expresión de patrones, creencias y representaciones vinculados al género.

En esta misma línea, Veccia (2000), entiende que, la forma característica en la que la persona percibe el mundo que la rodea, se vincula con su forma de relacionarse. El producto de las interacciones de la persona con su medio exterior reflejará, también, los procesos dinámicos por medio de los cuáles expresa y regula las fuerzas conscientes (patrones de interacción más aceptables y valores ligados a los mismos) e inconscientes que funcionan en el manejo inherente de la situación. Asimismo, y de acuerdo con el marco teórico establecido, consideramos que, en la conformación de la identidad de género, intervienen y se desarrollan procedimientos tanto conscientes como inconscientes.

En este sentido, Lindzey (1961: 45), destaca este potencial de las técnicas proyectivas, al ser definidas como unos instrumentos especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, ya que, permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, son altamente multidimensionales y evocan datos del sujeto de gran riqueza. No obstante, los recursos proyectivos, conducen, también, a la manifestación de tendencias que son conocidas y comprendidas por el individuo y, por tanto, conscientes (Bell, 1971).

Para Fernández-Ballesteros (1990), estas técnicas, no suponen un grupo homogéneo de procedimientos. Por el contrario, existe una gran diversidad de estímulos o materiales de prueba y de operaciones a efectuar por los sujetos. De esta forma, las técnicas pueden ser verbales (orales y escritas) o visuales y se desarrollan en función de la consigna que se les da a los sujetos (asociación, interpretación, manipulación o elección).

Partiendo de estas consideraciones y, a pesar de que, las técnicas proyectivas parecen tener escasa aplicación en educación, aportaciones empíricas recientes (Jiménez, 2005, Hornillo, 2006) ponen de manifiesto que pueden desempeñar un papel importante en el estudio de las percepciones sobre el género. En investigaciones educativas como la de Jiménez (2003, 2005), se utilizan técnicas proyectivas como generadoras de relatos narrativos en el profesorado. Concretamente el uso de fotografías permite acceder a las percepciones, interpretaciones, creencias y representaciones de género, por su relevancia, en tanto que, potenciales orientadoras de la actividad educativa del sujeto. Este elemento metodológico, favorece la aproximación a través del discurso a las percepciones de hombres y mujeres con respecto a la realidad de género en los contextos escolares. Así, las percepciones sobre las formas culturales (patrones de interacción, representaciones culturales de género, estereotipos, discursos, etc.) que calan en la constitución de la identidad cultural de género y, por ende, en la acción del sujeto, pueden ser puestas de manifiesto a través de este tipo de técnicas.

#### **4.2. Los mapas conceptuales.**

Siguiendo a Colás (2003) los mapas conceptuales están formados por conceptos que se relacionan a través de términos denominados “enlaces” y crean un sistema coherente y organizado de conocimientos. La representación visual resultante a través de las relaciones conceptuales deja entrever las diferentes concepciones y organización del pensamiento de hombres y mujeres.

Los mapas conceptuales han sido ampliamente abordados en educación como herramienta didáctica, auspiciados bajo los principios del aprendizaje significativo (Novak y Gowin, 1996, González y otros, 2000). No obstante, como técnica de recogida de datos resulta especialmente novedosa en investigación educativa sobre género.

La aportación de Bolaños (2005) incorpora los mapas conceptuales como herramientas teórico-experimentales para recabar información acerca de los elementos de la cultura presentes en la configuración de la identidad de género. A partir de ellos, extrae las concepciones de género y poder que posee el profesorado en formación a partir de la interacción cultural. La utilización previa de esta herramienta permite aprehender la estructura de significados sobre la relación género-poder que posee inicialmente el profesorado y su utilización posterior, resulta útil para verificar la presencia de aprendizajes nuevos. Este mecanismo permite expresar y hacer manifiesta

la estructura cognoscitiva o de significados que tienen los individuos y con la que afrontan y procesan nuevos conocimientos y aprendizajes.

## 5. El análisis del discurso en la investigación sobre género.

En las últimas décadas el estudio del discurso se ha convertido en un foco de interés científico para la educación. Para Rebollo (2001), esto es debido, entre otros factores, a la emergencia de debates públicos sobre cuestiones de tipo social y cultural (como las referentes a los modelos familiares, el papel e influencia de los medios de comunicación o las funciones sociales de la escuela) que reclaman herramientas para el análisis de complejos procesos sociales y del desarrollo cultural de las personas. Así, el discurso, se erige en una herramienta que aporta interpretaciones sobre la constitución de la identidad personal y de los contextos sociales a través de diversas formas de interacción entre individuo y sociedad.

En esta misma línea, Etxeberria (1997), plantea que, gran parte de este interés actual por el discurso, se debe a que se articula como un elemento clave en el proceso de socialización. Su interrelación con el desarrollo cognitivo, su dimensión simbólica y mediadora de diferentes aprendizajes, sus funciones organizadora y estructurante de las experiencias vitales y como referente de la identidad, tanto individual como colectiva, sustentan la relevancia otorgada al discurso como factor de análisis.

Concretamente, el género y el discurso surgieron como campos de investigación reconocidos en la década de 1970. Autoras como West, Lazar y Kramarae (2000), sitúan la nueva ola del “Movimiento de las Mujeres (Women’s Movement)” como el origen del interés por las relaciones entre el género y el lenguaje (Cameron, 1992, Roman, Jushasz y Miller, 1994). Gran parte del impulso dado al enfoque, se debe a la aportación de Lakoff (1975) quien, en su trabajo *Language and Women’s place*, describió el lenguaje característico de las mujeres como diferente al de los hombres en cuanto al léxico, la sintaxis y la pragmática. A partir de su contribución, las diferencias sexuales se convirtieron, no sólo, en el punto de partida de numerosos estudios, sino también, en la explicación de todas y cada una de las variaciones lingüísticas que se detectaban. A partir de esta fecha, los estudios centrados sobre el género y el discurso han ido alcanzando un mayor desarrollo y reconocimiento como campo de investigación consolidado. Y, es que, según estas autoras, quienes abordan el estudio del lenguaje y el género, consideran el análisis de las prácticas de lenguaje, como una labor elemental en el marco del estudio de las relaciones humanas.

Los analistas del discurso de género consideran al lenguaje como un ámbito de construcción del género. Asimismo, entienden que, la construcción social del género, no es neutral, sino que, está vinculada a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades, subrayando, con ello, su carácter ideológico. En esta línea, para Thorne y Henley (1975), el discurso, está siempre inmerso en un determinado contexto social. De esta forma, incluyen el importante papel que juega el contexto en la relación entre género y lenguaje.

La pluralidad de investigaciones sobre género y discurso generadas ha impulsado la realización de trabajos que recopilan diferentes estudios enmarcados en diversos enfoques de análisis del discurso. Una de las obras pioneras dentro de esta línea y que constituye una de las primeras aportaciones de sistematización de los estudios sobre género y discurso es la de Thorne y Henley publicada en 1975 y titulada *Language and sex: Difference and dominance*. Esta obra, incluye toda una serie de

investigaciones procedentes de diferentes disciplinas, abordadas desde una gran diversidad de técnicas de análisis del discurso (análisis de contenido, análisis conversacional, análisis textual, etc.)

En esta misma línea, el trabajo emprendido, por West, Lazar y Kramarae (2000), presenta una selección y clasificación de trabajos distinguiendo entre dos perspectivas en el estudio del discurso y el género: en primer término, la que se centra en los análisis textuales del modo en que se habla acerca de los hombres y de las mujeres y, en segundo término, la que considera la cuestión de cómo hablan las mujeres y los hombres. Centrándonos en esta segunda perspectiva, podemos distinguir, de acuerdo con las autoras, entre tres tipos de enfoques: enfoque funcional de las diferencias sexuales, estilos de habla (de comunicación) y género y habla en interacción.

Las tres perspectivas se diferencian en la forma en que abordan la cuestión del contexto y sus formas de conceptualizar el género. Así, las investigaciones realizadas desde el prisma funcional (Holmes, 1990, Cameron y Coates, 1988) respecto del género y el habla, plantean el “contexto” como variable que pasará a formar parte del análisis. Y, por tanto, el género, es tratado, como una variable independiente cuyos efectos pueden evaluarse sobre variables dependientes.

Por su parte, los trabajos centrados en los estilos de comunicación (Tannen, 1990, Zimmerman y West, 1975), estudian las variaciones lingüísticas dentro del contexto social en el que tienen lugar. Aquí, el género, es contemplado como un rol, un papel que es contingente a la posición del individuo en la estructura social y a las expectativas asociadas a esa posición. Desde este punto de vista, el énfasis, se sitúa sobre la manera en que se aprenden y ponen en práctica los roles que generan las “diferencias sexuales” en el habla.

Y por último, para quienes abordan el habla en interacción (Goodwin, 1990), la clave es el contexto temporal y secuencial en que se produce la comunicación. Bajo esta concepción, el género es definido como realización rutinaria y, por tanto, como una característica emergente de las situaciones sociales. Estas diferentes aproximaciones ponen de manifiesto como el discurso siempre forma parte del contexto social, lo que parece suponer que un cambio en las situaciones contextuales implica variaciones en el discurso.

Aportaciones como la de Jiménez (2003, 2005), Bolaños (2005), Suárez (2006) y Hornillo (2006) presentan el análisis del discurso como elemento clave de las investigaciones. Así, mientras que en los trabajos de Jiménez (2003) y Bolaños (2005) el género es contingente a la posición del individuo en la estructura social, en el trabajo de Suárez (2006) cobra relevancia el contexto temporal y secuencial en el que se produce la comunicación en interacción (a través del uso de técnicas como los grupos de discusión). No obstante, en estas investigaciones el análisis del discurso, es un instrumento privilegiado para revelar algunas de las claves sobre las que se articula la identidad de género e indagar en la transformación de las cosmovisiones culturales y los procesos discursivos.

## **7. A modo de conclusión.**

En definitiva, la investigación sobre género está teniendo un tratamiento divergente y plural. Podemos decir que, estos estudios, en la actualidad, son transversales a multitud de disciplinas y corrientes científicas. Lo que implica también

su participación de una gran diversidad de procedimientos metodológicos. Actualmente, el uso de procedimientos y técnicas científicas diversas (fruto de esta variabilidad disciplinar que los fundamenta) hacen que, el análisis de género, se haya visto muy diversificado; el uso de técnicas ha oscilado desde el empleo de técnicas experimentales y descriptivas hasta observaciones etnográficas y análisis del discurso, pasando incluso, como hemos expuesto, por otras técnicas más novedosas en el ámbito de la investigación educativa sobre género, como son, las técnicas proyectivas. A esto, hay que añadir, la pluralidad de unidades de análisis (palabras, oraciones, enunciados...) entre las que se puede optar y que dependen del punto de vista teórico asumido en cada investigación. La idea de que el discurso configura a la sociedad y a la cultura y que, ellas, a su vez, inciden sobre el discurso, lo han convertido en uno de los instrumentos más relevantes para la investigación educativa de género.

En síntesis, todo ello denota un perfil metodológico específico para este tipo de estudios, basado en el uso de técnicas de investigación cada vez más novedosas en educación y que se sustentan sobre la construcción de relatos discursivos de carácter personal. El discurso personal se convierte en una construcción de la realidad social y un elemento que se precisa en este tipo de investigaciones para organizar y expresar la experiencia.

## 6. Referencias bibliográficas.

- ANZIEU, D. (1961): Los métodos proyectivos. Buenos Aires: Ediciones Ábaco.
- ARIAS, C. (1996). Aproximación metodológica a la investigación feminista. En RADL PHILIPP (Ed.) Mujeres e Institución Universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- BELL, J. E. (1971): Técnicas Proyectivas. Buenos Aires: Piados
- BOLAÑOS, L. (2005): La formación del profesorado desde la perspectiva de género. Tesis Doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación. Universidad de Sevilla
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BRUNER, J. (1997): La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- BURIN, M. Y MELER, I. (1998): Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- CAMERON, D. (1992): Feminism and linguistic theory. Londres: Macmillan.
- CAMERON, D. Y COATES, J. (1988): Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences. En D. CAMERON Y J. COATES (comps.) Women in their speech communities. News perspectives an language and sex. Londres: Longman, 13-26.
- CASTRO, N. (2006) Webquest y género. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- COLÁS, P. (2001): La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En T. POZO Y OTROS (Coords.). Investigación educativa: Diversidad y escuela. Granada: Grupo Editorial Universitario, 15-33.
- DÍAZ, C. (1996): “Investigación feminista y metodología. Algunos problemas de definición”. Acta del Congreso Internacional Mujeres e Institución Universitaria en Occidente. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 309-315.
- ETXEBERRIA, F. (1997): Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística. Revista de Investigación Educativa, 15(2), 273-300.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1990): Técnicas proyectivas. En R. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS. Psicodiagnóstico. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- GIL, R. (2002). La orientación de las mujeres frente al empleo. Estudio comparativo entre los perfiles de empleo ofertados y demandados en el mercado laboral. Tesis Doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación. Universidad de Sevilla
- GONZÁLEZ, M. I. Y PÉREZ SEDEÑO, E. (2002). *Ciencia, Tecnología y Género. Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología, Sociedad e Innovación*, n. 2. Dirección electrónica: <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm>,
- GONZÁLEZ, F Y OTROS (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales*. Pamplona. Universidad Pública de Pamplona.
- GOODWIN, M. H. (1990): He-said-she-said: Talk as social organization among black children. Bloomington, Indianapolis. Indiana University Press.
- HOLMES, J. (1990): Hedges and boosters in women's and men speech, *Language and communication*, 10, (3), 185-205.
- HORNILLO, I. (2006). Género, educación y emociones. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- JIMÉNEZ, R. (2003): La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares. Trabajo de investigación (inédito). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- KAPLAN, G. (1995): Feminist methodology is it a fact or fiction? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 46, 88-98.
- LAKOFF, R. (1975): *Language and women's place*. Nueva York: Harper Colophon [Trad. Cast. El lenguaje y el lugar de la mujer. Barcelona: Hacer, 3ª edición, 1995].
- LINDZEY, G. (1961): *Projective techniques and Cross-Cultural Research* Publicación. New York: Appleton-Century-Crofts.
- LÓPEZ, M. C. (2002): Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. XXVI, III, 9-28.
- MARTÍNEZ, I. Y BONILLA, A. (2000): *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- NOVAK, J. D. Y GOWIN, D. B. (1996): "Aprendiendo a aprender". Ed. Visor. Madrid
- OLENSEN, V. (1994): *Feminisms and Models of Qualitative Research*, en N. DENZIN E Y. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage, 158-174.
- PONT, T. (2003): Posibilidad de detección de conflicto sexual a través de las técnicas proyectivas. En *Boletín de Grafología*. Documento electrónico: <http://www.grafologia.bz/agc/docs/agcdoces.htm>

- REBOLLO, M<sup>a</sup> A., Y OTRAS (2001a): “Análisis de los discursos de los profesionales de la educación: Los contextos laborales desde una perspectiva de género”. Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña, 781-787.
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- ROMAN, C.; JUSHASZ, S. Y MILLER, C. (COMP.) (1994): *The women and language debate: A sourcebook*. N. J.: Rutgers University Press.
- SÁNCHEZ, M. D. (1999): *Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso*. En M. J. BARRAL, C. MIQUEO Y M. D. SÁNCHEZ, (Eds.): *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas*. Barcelona: Icaria.
- SUÁREZ, M. (2003). *El desarrollo profesional femenino en la adultez. Trabajo de investigación (inédito)*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- SUÁREZ, M. (2006). *La construcción del proyecto profesional y vital de mujeres adultas: Un reto para la intervención orientadora. Tesis Doctoral (inédita)*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación, Universidad de Sevilla
- TANNEN, D. (1990): *You Just don't understand: women and men in conversation*. New York: William Morrow. [Trad. Cast., *Tú no me entiendes*. Barcelona, Círculo de lectores, 1992].
- THORNE, B. Y HENLEY N. (1975): *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley, Newbury House.
- VILLACIERVOS, P. (2005): *Indicadores de los estereotipos de género en las instituciones educativas. Trabajo de investigación (inédito)*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- WEST, C., LAZAR, M. M. Y KRAMARAE, C. (2000): *El género en el discurso*. En T. A VAN DIJK, (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 179-212.
- ZIMMERMAN, D. H. Y WEST, C. (1975): *Sex roles, interruptios and silences in conversation*. En B, THORNE Y N. HENLEY (Comps.) *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley: Newbury House, 105-129.