



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Evaluación y lenguaje no sexista: rúbricas de TFG en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid

Esteban Francisco López Medina

Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid

estlop02@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8475-451X>

Recibido: 20 de octubre de 2020 / Aceptado: 3 de octubre de 2021

Resumen

Las recomendaciones para la utilización no sexista de la lengua española son abundantes. Con el fin de descubrir si este criterio es efectivamente considerado en la evaluación de Trabajos de Fin de Grado, el estudio analiza las rúbricas de las universidades públicas presenciales de la Comunidad de Madrid para el grado en Educación Infantil, así como los documentos referidos a sus competencias profesionales y las recomendaciones de estilo de las propias instituciones. La lectura de estos documentos con perspectiva de género, sumada al cuestionario respondido por estudiantes de este título que han sometido la redacción de su trabajo a estas recomendaciones proporcionan los resultados, que son interpretados a la luz de los aportes de los estudios de lengua y género junto con el paradigma educativo de la evaluación competencial. Estos resultados sugieren, además, líneas de acción futuras para la mejora de las rúbricas de evaluación universitarias.

Palabras clave: lenguaje no sexista; Trabajo de Fin de Grado; rúbrica; evaluación; competencias.

Assessment and non-sexist language: TFG rubrics in state universities in Madrid

Abstract

There are plenty of recommendations about how to write and speak Spanish in a non-sexist way. In order to check whether they are taken into account when assessing Bachelor's Dissertations, this research studies the rubrics used by on-site state universities in Madrid for the degree in Early Childhood Education, as well as the documents including this degree's professional competences and the institutional style guidelines. The analysis of these papers from a gender perspective, together with the questionnaire answered by undergraduate students who followed these guidelines when writing their dissertation provided the results, which are interpreted according to the findings of language and gender studies and the educational paradigm of competence-based assessment. As a conclusion, the results suggest ways to improve university assessment rubrics.

Keywords: non-sexist language; Bachelor's Dissertation; rubric; assessment; competences.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Sexismo y androcentrismo en la lengua española. 2.2. Evaluación competencial y rúbricas. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Universidades. 4.2. Estudiantes. 5. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

Desde hace años, se propone la metodología de la investigación-acción (IA), que pretende no solo conocer un problema real sino también solucionarlo (Martínez Miguélez, 2000). Aunque este trabajo no puede ser calificado como investigación-acción propiamente dicha, sí pretende ser una contribución inicial a la comprensión de una situación conflictiva que reclama una solución. A lo largo de los últimos años, he tenido ocasión de desempeñar la labor de tutor de trabajos académicos finales de grado y máster. Centrados en el ámbito educativo, siempre habían sido redactados en lengua inglesa, al ser esta mi especialidad. Sin embargo, este año también he asumido trabajos enfocados en la etapa de Educación Infantil que, al no incluir mención en lengua extranjera, han utilizado la lengua castellana en su redacción.

Esta exposición a trabajos académicos en lengua española evidenció fácticamente el uso normativo del masculino genérico que invisibiliza a las mujeres en el texto (Bengoechea, 2015b). El contraste con otros trabajos en lengua inglesa, que ha evolucionado para prescindir casi completamente de la marca de género (Curzan, 2003), fue significativo. Otro dato relevante provino de la lectura de borradores en los que *las* estudiantes, ya casi *maestras* de Educación Infantil, se referían a sí mismas como *maestro*, sin necesidad normativa o contextual alguna para el uso “no marcado” del masculino.

La sorpresa ante este fenómeno es la raíz de este artículo, que estudia los criterios de evaluación de los trabajos de fin de grado de Magisterio en Educación Infantil en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, a fin de descubrir si el uso no sexista del lenguaje constituye un elemento exigido en este tipo de escritos. Aunque la presentación de circunstancias personales como la expuesta hasta ahora no suele incluirse en este tipo de publicaciones académicas, se ha considerado pertinente a modo de contextualización y ejercicio de lo que Donna Haraway (1995) denominó “conocimiento situado”. A continuación, se expone el marco epistemológico que facilitará la discusión final de los resultados obtenidos a través de la metodología que se describirá posteriormente.

2. Marco teórico

La presente investigación pretende verificar si las universidades públicas de Madrid contemplan la utilización no sexista de la lengua como criterio indispensable en sus rúbricas de evaluación de trabajos de fin de grado de Magisterio en Educación Infantil. En consecuencia, el presente marco teórico gira en torno a estos dos polos: en primer lugar, el sexismo androcéntrico en la lengua española y sus consecuencias; a continuación, la evaluación competencial y el uso de rúbricas.

2.1. Sexismo y androcentrismo en la lengua española

El lenguaje constituye “el punto de articulación del vínculo entre representación, subjetividad e ideología” (Bengoechea, 2015b, p. 13). Estos tres elementos condicionan el uso concreto de la lengua y por ello no puede sorprender el surgimiento de los estudios de lengua y género, para los cuales esta última variable constituye no solo una categoría de análisis sino también de transformación (Bengoechea, 2015b). En palabras de Mercedes Bengoechea (2015b) “los estudios de lengua y género se ocupan de explorar el papel que desempeña el lenguaje a la hora de establecer y mantener las diferencias entre hombres y mujeres no marcadas por la biología, diferencias a las que

denominan ‘género’” (p. 9).

Aludiendo a Calero (2006), Bengoechea (2015b) hace también un listado de los principales axiomas que justifican esta aproximación al estudio de la lengua, entre los que cabe destacar:

- La conformación histórico-social del lenguaje a través del poder, entre otros factores.
- El reflejo de la evolución ideológica en el sistema lingüístico.
- El papel de la lengua en la observación e interpretación de la realidad.
- La interacción entre el plano simbólico-lingüístico y el social.
- La carencia de significado propio de los signos individualmente: lo adquieren en relación con otros signos.

Entendiendo el lenguaje como reflejo necesario de una ideología, cabe preguntarse por este concepto. La ideología se puede entender como “una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos” (Torres, 1998, p. 18). Torres (1998) explica también que la importancia de la ideología radica en sus tres enseñanzas principales: inculca lo que existe, lo que es posible y lo que es bueno. Por tanto, circunscribe la realidad, las aspiraciones y la moral de las personas a las que afecta, tanto de forma positiva como negativa (la determinación de lo que existe, es bueno o posible implica también la sentencia sobre lo que no existe, es malo o no es posible).

Entre la variedad de ideologías que cruzan la lengua, cabe destacar la ideología de género, que, en palabras de Bengoechea (2015b), está constituida por “las características y los atributos que son reconocidos como masculinos o como femeninos en una determinada sociedad, así como el valor que se les asigna” (p. 12). Como cualquier otra ideología, se trata de una construcción histórico-cultural y, por tanto, sujeta a transformaciones (Torres, 1998). Sin embargo, en la medida en que lo masculino y lo femenino se comprenden como “estables” y “naturales”, la ideología de género puede ser calificada de hegemónica. Además, puesto que esta ideología se recrea en las instituciones y prácticas sociales, con independencia de la voluntad de las personas individuales, también puede ser considerada como estructural (Bengoechea, 2015b).

La ideología de género que impregna la lengua española está caracterizada por dos fenómenos: el androcentrismo y el sexismo. El androcentrismo considera “al hombre el prototipo de la representación humana, lo que reduce a las mujeres al estatus de seres subsumidos en la norma general, de la que son meros casos particulares o diferentes” (Bengoechea, 2015b, p. 19). El sexismo, en cambio, se refiere a la jerarquización de las personas en base a su sexo, privilegiando a los hombres sobre las mujeres y fomentando actitudes negativas hacia ellas basadas en estereotipos culturales (de género) que, supuestamente, reflejan la diferencia biológica (Gallardo y Escolano, 2009).

Estos dos fenómenos en torno al género social tienen su reflejo en la utilización del género gramatical a través de dos manifestaciones: la utilización del género masculino a modo de universal inclusivo y la asimetría del léxico aplicado a mujeres y hombres. Antes de describir cada uno de estos fenómenos, conviene destacar que la lengua castellana no es la excepción y que los “estudios muestran resultados coincidentes: en las lenguas analizadas, parece existir una representación ‘establecida’ de las mujeres que podría calificarse de sexista, resida esta en las diferencias léxicas o en el uso del género gramatical masculino como ‘no marcado’” (Bengoechea, 2015b, p. 18).

El primer fenómeno, la utilización del género gramatical masculino como “no marcado”, “universal” e “inclusivo”, es calificado por Bengoechea (2015a) como esencialista y androcéntrico. Implica que las mujeres deben aprender a discernir, a partir del contexto, cuándo el género masculino las incluye a ellas también y cuándo no. Los hombres, en cambio, no precisan adquirir esta destreza, ya que aprenden que el masculino siempre los nombra.

Tradicionalmente, se ha explicado la conveniencia de este uso del masculino “no marcado” recurriendo a la economía del lenguaje y a lo farragoso que resulta duplicar palabras para incluir tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, Aliaga (2007) y Calero (2006), citados por Bengoechea (2015a), han demostrado la inestabilidad del sistema del género gramatical a lo largo de

la historia de la lengua española. Bengoechea (2015b) recurre a la expresión de Celia Amorós de la “falacia naturalista” para rebatir la idea de que el masculino gramatical en la lengua española es “no marcado”: convierte la descripción de un uso particular de la lengua en norma general de obligado cumplimiento.

Parece claro, por tanto, que “el género gramatical es un reducto de la jerarquía entre los sexos al establecer la primacía del masculino sobre el femenino” (Calero, 2006, p. 243). Trascendiendo la mera crítica, procede preguntarse cómo un mensaje supuestamente “no marcado” es descodificado por hombres y mujeres. Bengoechea (2015b) comenta varios estudios en lengua inglesa que evidencian que, en el caso de utilización del género masculino con intención “no marcada”, los hombres, especialmente los más jóvenes, tienden a interpretarlos como solo referidos a sí mismos. Para el caso de las investigaciones en lengua española, los resultados son muy similares. Aunque en inglés hay análisis que sugieren un efecto negativo del uso del masculino genérico para la autoestima de las mujeres, en especial las más jóvenes, en España hay poca evidencia en cuanto al efecto cognitivo de su utilización. Llama la atención, sin embargo, que las mujeres con mayor formación son aquellas que mejor interpretan el masculino genérico como inclusivo de su propio género (Calero, 2006).

La asimetría en la configuración del género gramatical, reflejo del androcentrismo en el uso de la lengua española, tiene su contrapartida en la asimetría del léxico aplicado a la representación de hombres y mujeres. Bengoechea (2015b) menciona cinco fenómenos en este apartado: tratamientos de cortesía distintos (señor, señora, señorita), términos femeninos con menor prestigio (asistente, asistenta), metáforas para referirse a las mujeres (bombón), sobreabundancia de términos para nombrar a personas que transgreden la sexualidad patriarcal (fulana, marimacho, maricón) y, finalmente, vocabulario estereotipado para hombres y mujeres.

En general, se puede afirmar que la valoración peyorativa alcanzada por palabras comunes de la lengua cuyo referente es “mujer” en español es regular y extensa. Se trataría de un fenómeno denominado por algunas autoras “varita anti rey Midas”, que todo lo femenino que toca se devalúa (Bengoechea, 2015b, p. 42).

Como se puede apreciar, buena parte de estos fenómenos se dan en el habla informal diaria. Por ello, dado que este artículo se centra en el lenguaje académico de los trabajos universitarios, no serán estudiados en profundidad como si lo ha sido el uso del masculino “no marcado”. Sin embargo, hay una categoría semántica que merece ser atendida: los agentivos, es decir, palabras utilizadas para designar profesiones y ocupaciones. “La pauta general encontrada para el español —y en este aspecto se produce una coincidencia significativa con otras lenguas romances— es que existen escollos para la feminización de profesiones prestigiosas o estereotípicamente masculinas” (Bengoechea, 2015b, p. 48). Por ello, concluye esta misma autora que la oposición a crear equivalentes femeninos de agentivos prestigiosamente masculinos es ideológica y no lingüística: la resistencia patriarcal retrasa la aceptación de términos como “jueza”, “presidenta” o “bombero” a través de subterfugios como “la juez”, “la presidente” o “la bombero”.

La lengua lleva incorporada la diferencia sexual en su estructura y en el uso que de ella hacemos, y transforma la diferencia sexual —un dato “natural”, extrasemiótico— en estructura simbólica dotada de significación y a la vez productora de sentido. (Bengoechea, 2015b, p. 31)

Esta cita nos remite a la función performativa del lenguaje (Austin, 1962): su capacidad para producir efectos. Anteriormente, se mencionó la dificultad individual para descodificar el uso del masculino “no marcado” como efectivamente universal. De forma parecida, a nivel social, “los estudios de lengua y género tienden a creer que el sentido peyorativo que sufren rutinariamente los nombres atribuidos a las mujeres refleja y ayuda a perpetuar la actitud social de menosprecio hacia las mujeres” (Bengoechea, 2015b, p. 67).

Por ello, dado que la forma de utilizar la lengua es productora de sentido y efectos, resulta crucial evaluar su uso de manera que no contribuya a perpetuar y reforzar la brecha de género basada en la diferencia sexual biológica. A la hora de evaluar en ámbitos académicos, la utilización de rúbricas con perspectiva de género se manifiesta como una herramienta de utilidad, tal como se expone en el

siguiente apartado.

2.2. Evaluación competencial y rúbricas

A finales del siglo XX, la UNESCO establecía los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996). En las dos primeras décadas del siglo XXI, el aspecto que ha adquirido más relevancia es el de “aprender a hacer”, hasta el punto de que el nuevo paradigma educativo es el de la formación competencial.

La legislación española recoge la definición de competencia del Proyecto DeSeCo de la OCDE: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, [...] supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Orden ECD/65/2015, Preámbulo). Además, esta orden ministerial enumera siete competencias clave para la formación inicial de la ciudadanía.

A la luz de esta definición, no cabe duda de que el concepto de competencia es complejo. En el ámbito de la educación superior, se ha adoptado el de “competencia profesional”, favorecido por el proceso de convergencia europeo (Tejada y Ruiz, 2016), que ha culminado en la configuración del Enfoque Competencial Educativo en el Contexto Europeo (ECECE) (Calcines, Rodríguez y Alemán, 2017). Tejada (1999) define las competencias profesionales con las siguientes palabras:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave [...] Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado. (p. 27, la cursiva es original).

Mertens (1996) aclara que es posible aproximarse al concepto de competencia desde distintos ángulos: conductista, constructivista, funcionalista y holístico o integrado. Por su parte, Pavié (2011) añade que en el ámbito universitario la competencia profesional tiene un carácter integrador, en consonancia con la necesidad de la formación continua para ajustarse a un entorno cambiante. Este mismo autor describe que el diseño curricular de la formación universitaria distingue entre competencias generales, específicas y transversales. En el contexto de la formación de profesorado, Perrenoud (2004) analiza diez competencias docentes necesarias en el siglo XXI.

Finalmente, es preciso distinguir competencia de conducta o ejecución. Las competencias profesionales que la educación superior aspira a desarrollar en ningún caso se pueden reducir a la mera realización de actos concretos, sino que implican la utilización de todos los recursos de los que la persona dispone para la resolución de problemas situados, tal como explican Tejada y Ruiz (2016, pp. 21-22):

- La competencia no es una suma/adición, sino un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos.
- Hemos de tratar la competencia más como un proceso que como una suma de recursos.
- Ser competente (dominio de la acción) diferente de tener competencias (tener recursos).
- No es suficiente con poseer los recursos —saberes— es necesario saberlos utilizar bien en contextos particulares.

El nuevo paradigma educativo aboga por un aprendizaje para ser competente o “saber hacer” y, por tanto, experiencial y situado (Tejada y Ruiz, 2016). Este tipo de aprendizaje, en el caso concreto del alumnado de magisterio, favorece que en su futura práctica educativa, presten “especial atención a la singularidad” de sus estudiantes (Gallego y García, 2012, p. 14). Este modelo competencial conlleva la necesidad de “nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación” de la

formación superior (Tejada y Ruiz, 2016, p. 17). Para transitar hacia una nueva “cultura evaluativa institucional”, Tejada y Ruiz (2016) destacan que se debe evaluar la competencia en sí misma y su proceso de desarrollo, recurriendo así a varias perspectivas: evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje, desde el aprendizaje y como aprendizaje.

En educación superior, esta aproximación competencial se ha concretado en un mapa de competencias profesionales que integra saberes multifacéticos. Estas competencias son abordadas simultánea y complementariamente desde distintas disciplinas a lo largo de la carrera para favorecer el desarrollo del perfil profesional adecuado entre el alumnado, considerado como profesionales en formación. En otras palabras, este perfil profesional (ser competente) se especifica en unidades de competencia fomentadas desde todas las asignaturas, que pueden ser evaluadas a partir de resultados de aprendizaje y criterios de realización (Tejada y Ruiz, 2016).

Esta nueva cultura evaluativa no puede pasar por la tradicional comprobación de saberes disciplinarios aislados. Debe ser interdisciplinar y realizada a través de la interacción de multitud de agentes (autoevaluación, heteroevaluación) a lo largo de distintos momentos (inicial, formativa, sumativa) y recurriendo a la triangulación de una variedad de herramientas (Tejada y Ruiz, 2016). Así, las rúbricas se han convertido en uno de los instrumentos más usuales para articular unidades de competencia, resultados de aprendizaje y criterios de realización.

Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente, e incluso por el estudiante en tareas de autoevaluación y coevaluación, para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes (Velasco-Martínez y Tójar, 2018, p. 185)

Según estos mismos autores, las dos grandes ventajas del uso de rúbricas en evaluación son la transparencia de la que dota al proceso, al conocer cada estudiante los criterios que se utilizarán para su calificación, así como garantizar la equidad en el mismo. A pesar de todo, concluyen en su estudio que:

...se observa que las producciones de los estudiantes (documentos escritos), el tipo de actividades que se evalúan (productivas a favor de las experienciales), y las competencias genéricas que se trabajan (instrumentales y sistemáticas), se continúan enfocando desde un modelo educativo transmisivo, no vivencial y centrado fundamentalmente en los contenidos conceptuales (Velasco-Martínez y Tójar, 2018, p. 202).

Resulta evidente que estamos en un nuevo contexto educativo al cual el personal docente de las universidades aun se está adaptando y, por ello, los instrumentos de evaluación que se utilizan actualmente tienen margen de mejora para evaluar no solo el conocer, sino también el saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996). De hecho, a pesar de la adopción de nuevas herramientas de evaluación como las rúbricas, se debe admitir que la educación superior en España permanece muy ligada a la evaluación parcelada disciplinar desde cada asignatura.

Caso particular es el prácticum o los trabajos de fin de grado (o máster) donde sí es posible evaluar la competencia profesional en su integridad, ya que la misma se activa en su totalidad, además de tener como referencia el conjunto de resultados de aprendizaje, no ocurriendo de esta manera en la evaluación desde las materias, que [...] apuntan a unos determinados resultados de aprendizaje. (Tejada y Ruiz, 2016, p. 23)

Fundamentada así la importancia de los trabajos de fin de título como expresiones holísticas de la competencia profesional desarrollada por el alumnado a lo largo de la carrera, se entiende la importancia que tiene analizar las rúbricas que se utilizan para su evaluación, así como su construcción.

3. Metodología

A la luz de la necesidad de cuidar el lenguaje didáctico para evitar que pueda resultar excluyente, tal como se expuso en el marco teórico, y a raíz de la situación presentada en la introducción, las

preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes:

- ¿Las rúbricas de evaluación de Trabajo de Fin de Grado contemplan la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista?
- ¿Hay coherencia entre los criterios de las rúbricas de evaluación de Trabajo de Fin de Grado y las competencias del grado?
- ¿Las universidades de la Comunidad de Madrid disponen de guías sobre el uso no sexista del lenguaje?
- ¿El alumnado del grado de Magisterio en Educación Infantil recibe formación sobre el uso no sexista del lenguaje?
- ¿Cuál es la postura del alumnado del grado de Magisterio en Educación Infantil hacia el uso no sexista del lenguaje en situaciones didácticas?

Para contestar las tres primeras preguntas, relativas a la institución educativa, se accedió a los documentos de las cuatro universidades públicas presenciales que imparten el grado de Magisterio en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad Rey Juan Carlos. Obtenidos los documentos, se procedió a la lectura y examen con perspectiva de género únicamente de los aspectos relacionados con la redacción del trabajo, no aquellos que hiciesen referencia a sus contenidos o diseño.

En cuanto a las dos preguntas sobre el alumnado, se pidió a las estudiantes tutorizadas por el autor que respondieran a un cuestionario de forma anónima. Conviene aclarar que, a lo largo del proceso de elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el tutor dio orientaciones a estas estudiantes para que cuidaran este aspecto del lenguaje en su redacción. Así, una vez finalizada la experiencia, el cuestionario incluyó preguntas sobre su formación previa, su experiencia personal, sus reacciones y sus creencias.

No se puede cerrar este apartado sin recordar el carácter situado del conocimiento aquí expuesto. Donna Haraway (1995) opone al conocimiento desencarnado, supuestamente universal y propio de la “masculinidad abstracta” (Hartsock, 1987), un conocimiento parcial y situado. Este conocimiento encarnado no equivale a un relativismo absoluto, que peca de los mismos vicios que la objetividad holística: ser irresponsable e insituable. Para Haraway (1995), el auténtico conocimiento debe ser responsable o capaz de “dar cuentas de algo” (p. 328). Y, puesto que las ideas claras y distintas al estilo cartesiano son imposibles, “solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (Haraway, 1995, p. 326), es decir, responsable y situada. Sin embargo, esta perspectiva no es pretendidamente inocente, negando cuerpos y significados, sino crítica, buscando “vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad de futuro” (Haraway, 1995, p. 322).

No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. La cuestión de la ciencia en el feminismo trata de la objetividad como racionalidad posicionada (Haraway, 1995, p. 339).

A raíz de lo aquí expuesto, cobra sentido la contextualización inicial con la presentación de las circunstancias personales que originaron esta investigación y el marco teórico con un marcado cariz feminista, intencionadamente crítico del androcentrismo que impregna la lengua española. Solo desde el reconocimiento de estos filtros interpretativos se pueden comprender de forma situada, encarnada y responsable los siguientes resultados.

4. Resultados

4.1. Universidades

Conviene destacar que los resultados referidos a las universidades no se asociarán con cada una de ellas, ya que el objetivo de este trabajo no es comparar instituciones o emitir juicios de valor, sino

describir una situación.

Así pues, en cuanto a las rúbricas de evaluación de Trabajo de Fin de Grado, ninguna de las universidades estudiadas contempla la utilización de lenguaje no sexista como criterio explícito para la calificación del trabajo final de cada estudiante en los títulos de grado ya mencionados. Todas estas rúbricas efectúan un listado de las variables a evaluar, aunque algunas son claramente analíticas con enumeración de descriptores, en tanto que otras recurren a una escala de valoración numérica. En todo caso, los niveles de desempeño suelen ser cuatro o cinco. A la hora de describir cada una de las variables, salvo excepciones puntuales, se recurre a un lenguaje no sexista y las expresiones utilizadas aluden a:

- Normas/corrección ortográfica(s)
- Normas/corrección sintáctica(s)
- Rigor científico y académico
- Lenguaje claro, preciso, técnico y coherente
- Lenguaje culto pero accesible
- Lenguaje impersonal
- Orden y claridad en la expresión de ideas
- Uso de terminología propia del campo
- Corrección lingüística
- Expresión adecuada
- Corrección gramatical

Algunas de estas universidades exigen a su alumnado una defensa oral del Trabajo de Fin de Grado y, por tanto, añaden criterios para esta exposición oral:

- Fluidez y estructuración
- Empatía con la audiencia
- Tono de voz y volumen correctos

El marco teórico expuso la utilidad de las rúbricas para una evaluación auténticamente competencial. Al ser el Trabajo de Fin de Grado una actividad de carácter integrador de todas las competencias profesionales del grado (Tejada y Ruiz, 2016), se hace necesario verificar que ellas se ven reflejadas en los criterios de evaluación presentes en la rúbrica. La lectura con perspectiva de género de estas competencias descubre expresiones como:

- Igualdad entre hombres y mujeres
- Igualdad de género
- Cambios en las relaciones de género

Parece evidente, por tanto, que la conciencia de la igualdad de todas las personas sin importar su sexo y su género forma parte de las competencias a desarrollar por parte del profesorado de Educación Infantil en formación. Sin embargo, no parece que la evaluación del Trabajo de Fin de Grado incida en la necesidad de una expresión escrita (y oral) en consonancia con ella. Analizando las competencias señaladas por las universidades seleccionadas, un dato reseñable es su redacción con atisbos de lenguaje no sexista (alumnado, profesorado) pero con frecuentes reminiscencias de un uso “no marcado” del masculino: grado de maestro, los adultos, los padres, los iguales, los estudiantes o los tutores, por ejemplo.

La última pregunta relativa a las universidades versaba sobre sus orientaciones para el uso no sexista del lenguaje. A excepción de una de ellas, todas facilitan recursos a este respecto en sus portales de internet: guías para el uso no sexista de la lengua, infografías que resumen este tipo de guías y, en un caso, hasta una guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia. Todos estos documentos orientan a la comunidad universitaria para que sea capaz de utilizar la lengua de manera efectivamente inclusiva para las mujeres, sin necesidad de incumplir las “normas”

lingüísticas “oficiales”.

4.2. Estudiantes

En cuanto a las respuestas al cuestionario por parte de las estudiantes, la muestra es pequeña. El autor fue asignado cuatro estudiantes de Trabajo de Fin de Grado en Educación Infantil, pero solo tres de ellas contestaron. Aunque no relevantes numéricamente, cualitativamente sus testimonios son reveladores. Dado el carácter anónimo de las respuestas, no se identifica la autoría al citar textualmente.

Todas ellas se identifican como mujeres y tienen entre 22 y 25 años. El grado en Educación Infantil es su única formación superior posterior al Bachillerato, a excepción de una de ellas que ha cursado también un grado profesional (no universitario) en esta misma especialidad. Preguntadas sobre si han recibido formación para realizar un mejor uso del lenguaje y evitar prácticas androcéntricas o sexistas, confiesan que nunca se les ha hablado de este tema en la universidad. Una de ellas revela que la única vez que se le habló del tema fue en una clase de psicología en el instituto. Por otro lado, quien cursó el grado profesional superior reconoce que en ese tiempo sí se le insistió en la importancia de este tema. Asimismo, resulta significativo que revelan que a lo largo de cuatro años en el grado universitario nunca se les ha solicitado cuidar este aspecto en la redacción de sus trabajos académicos.

En lo personal, alguna de ellas admite que, al principio, tenía prejuicios hacia la duplicación de sustantivos como estrategia de expresión no sexista. Al describir la experiencia de redacción de su Trabajo de Fin de Grado prestando atención a este aspecto, reconocen que fue una tarea complicada y desearían haber tenido más (in)formación, aunque alguien lo llega a calificar de “una idea estupenda”. Sin embargo, expresan que con el paso del tiempo se les hizo más sencillo y añaden su intención de cuidar este aspecto en futuros trabajos escritos porque, según sus palabras, “se agradece”.

Al valorar la experiencia, expresan su satisfacción con calificativos positivos. Admiten haber aprendido a ser más conscientes de la presencia de hombres y mujeres en educación y reconocen la dificultad para reducir el androcentrismo a la hora de expresarse oralmente, dado su carácter habitualmente espontáneo. Contrariamente, creen que en la expresión escrita serán capaces de seguir aplicándolo en el futuro y, además, lo intentarán con alumnado y familias en su carrera profesional docente. También contestan si habrían preferido que no se les hubiese pedido cuidar este detalle en la redacción de su trabajo. Dicen que al principio fue difícil y, efectivamente, lo hubiesen preferido pero que “tras acabar, lo agradezco muchísimo ya que me ha hecho reflexionar sobre ciertos aspectos del lenguaje”.

Al comentar la importancia de esta perspectiva en la docencia en Educación Infantil, expresan que es fundamental porque “a esas edades los niños y niñas absorben todo lo que su figura de referencia dice o hace” o también que “si ya ven que usas ambos géneros enseguida empezarán a utilizarlo entre ellos/as”. Una de ellas realiza la siguiente apreciación adicional, que merece ser destacada: “Además he podido comprobar que en algunas profesiones como Magisterio, el género que más abunda es el femenino y aun así en la redacción de los trabajos se generaliza a Maestros”.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados aquí expuestos evidencian que las universidades van, poco a poco, dando pasos para superar el androcentrismo y el sexismo estructural e institucional. Sin embargo, este progreso es más formal que efectivo, con los propios documentos como testigos de ello. Es necesario reconocer también que un factor que ralentiza el progreso es el burocrático como, por ejemplo, los programas de verificación de títulos que con frecuencia imposibilitan cambios en redacción de elementos esenciales como las competencias.

En todo caso, la labor de las universidades actualmente debe ser calificada de incoherente con su propio discurso ya que, aunque de forma no intencionada, “los futuros profesionales de la educación siguen recibiendo una visión androcéntrica como neutra y beneficiosa para ambos géneros, y siguen siendo formados en el uso sexista del lenguaje que mantiene la invisibilidad, exclusión, subordinación

y desvalorización hacia las mujeres” (Díez, 2015, p. 87). Se puede apuntar también que las universidades no son ajenas a la realidad general de las instituciones educativas en España: si algo se desprende de las respuestas de las estudiantes es que tampoco se forma en el uso no sexista del lenguaje en etapas preuniversitarias.

Se aludió anteriormente a la necesidad de potenciar el cambio de paradigma de evaluación en la universidad para promover un aprendizaje más experiencial, significativo y competencial, transferible a la realidad profesional de cada estudiante. En este caso, nos referimos al desarrollo de la competencia profesional docente del estudiantado de magisterio en Educación Infantil. Este cambio es necesario porque si “los conceptos no son neutros, la instrumentalización y las condiciones de evaluación tampoco” lo son (Tejada y Ruiz, 2016, p. 19). Es fundamental que la totalidad de las competencias profesionales tengan cabida en los criterios de evaluación de las rúbricas, para que no se relegue al ámbito de lo meramente deseable a aspectos importantes como “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan [...] a la igualdad de género...” (competencia profesional de una de las rúbricas estudiadas, la cursiva es mía).

Hace años que en publicaciones académicas se solicita cuidar el lenguaje para evitar expresiones que puedan resultar sexistas. ¿Por qué no es así para la producción académica de personas adultas en formación como el estudiantado universitario? Más aun, en el caso del futuro profesorado, ¿no es una necesidad imperiosa? No cabe duda de que las rúbricas estudiadas evalúan, y por tanto fomentan, el conocer y el saber hacer. ¿Evalúan y fomentan en la misma medida el saber convivir y el saber ser?

La Estadística de Estudiantes Universitarios en España del año 2019-2020 (Ministerio de Universidades, 2020) refleja la masiva feminización del grado universitario aquí analizado. En torno al 90% de sus estudiantes son mujeres. Esto coincide con la observación de la estudiante anteriormente citada.

¿Realmente es aceptable que a lo largo de cuatro años no se enseñe a cuidar el lenguaje para aprender a incluir eficazmente a todas las personas sin necesidad de incumplir las “normas” lingüísticas? Bastaría con seguir las indicaciones de las guías elaboradas por las distintas universidades, que en ningún caso incitan a transgredir el uso de convenciones hegemónicas de la lengua sino a utilizarlas de forma que favorezcan la visibilidad y el respeto a las mujeres. A este respecto, ¿el profesorado universitario conoce las guías de sus propias instituciones? La necesidad de seguir formando a este colectivo en este tema parece urgente. De hecho, resulta significativo que las estudiantes entrevistadas reconozcan su falta de formación, la soliciten y valoren la experiencia positivamente, expresando su intención de cuidar este aspecto en el futuro.

Bengoechea (2006) alertaba sobre un “lento deslizamiento del género gramatical al centro del discurso”. La contradicción entre el ideal expresado por la institución universitaria (competencias) y la realidad práctica (rúbricas) no es más que una manifestación más de este fenómeno. Aunque lentamente, el cambio se va abriendo camino, tal como se refleja en las respuestas de las estudiantes entrevistadas. Aun así, urge que las universidades incluyan la perspectiva de género a la hora de evaluar el lenguaje utilizado por su alumnado en actividades académicas.

A modo de conclusión, se presentan fragmentos de la producción de las propias estudiantes involucradas en este estudio, extraídos de sus primeros borradores y del trabajo final, tras las recomendaciones para cuidar la redacción a fin de evitar el androcentrismo y el sexismo. En ellos, recurren a dos estrategias: el desdoble en masculino y femenino y la utilización de un sustantivo colectivo. Los cambios se resaltan en cursiva y no se cita para mantener su anonimato.

De esta forma conseguiremos un desarrollo integral de *los niños*.

De esta forma se consigue un desarrollo integral de *niños y niñas*.

... *los alumnos* pueden encontrar en los cuentos un sentido más allá de lo estético...

... *el alumnado* puede encontrar en los cuentos un sentido más allá de lo estético...

En este artículo se ha llevado a cabo “el abordaje crítico de aspectos ideológicos que configuran el espacio simbólico del desarrollo docente” (Gonzalez-Peiteado, 2013, p. 64), en concreto, el rol

efectivo de la utilización no sexista del lenguaje a la hora de evaluar los Trabajos de Fin de Grado de Magisterio en Educación Infantil en las universidades públicas presenciales de la Comunidad de Madrid. Numéricamente, los datos no son significativos; pero desde una perspectiva cualitativa, constituyen una llamada de atención que abre un campo de mejora para muchas universidades.

Esta investigación, aunque humilde, plantea retos y preguntas que pueden enriquecerla en el futuro. Además de ampliar la muestra tanto en lo que a instituciones y estudiantes se refiere, también se podría sondear la opinión del profesorado universitario. Otra cuestión que se puede plantear es: ¿quién elabora las rúbricas de evaluación? Seguramente, se trate de un grupo formado tanto por mujeres como por hombres y con experiencia de publicación académico-científica. Si no se han planteado la posibilidad de incluir la redacción no sexista entre los criterios necesarios para una rúbrica de evaluación de Trabajos de Fin de Grado, ¿no es esto un indicio más del androcentrismo estructural (Bengoechea, 2015b) que se renueva a pesar de la buena voluntad de las personas que forman dichas comisiones?

Al descubrir el carácter inestable del sistema del género lingüístico y su casi nula presencia en ciertas lenguas como el inglés, “hay lingüistas como Roger Lass o Peter Trudgill que ven el género tan vacío de función que lo han llegado a comparar con el pezón masculino: un fardo histórico carente de función” (Bengoechea, 2015b, p. 23). Quizá sea así algún día en la lengua castellana. Pero no lo es actualmente. A lo sumo, como reconoce Bengoechea (2008), la lengua española está cambiando a través de la atenuación de su hipermasculinización y una correspondiente feminización de la lengua o, al menos, la incorporación de elementos más “andróginos”.

Como docente es difícil permanecer al margen de este movimiento; quizá ni siquiera se deba intentar. El papel pedagógico y socializador del profesorado no es fácil, sin embargo, al tener que navegar entre dos polos, el del cambio y el de la norma ideológica arcaizante. Cada docente tendrá sin duda que desarrollar su creatividad para aprender a hacerlo. (Bengoechea, 2008, p. 67)

Desarrollar la creatividad del profesorado encargado de formar a futuros formadores y formadoras se revela urgente. Si el lenguaje articula representación, subjetividad e ideología (Bengoechea, 2015b), el lenguaje que utilizan y promueven las universidades debe ser consecuente con el ideal de una sociedad igualitaria e inclusiva. De no ser así, en lugar de agentes de cambio, las facultades de magisterio contribuirán, sin proponérselo, a perpetuar el patriarcado de forma más o menos explícita a través de la ideología androcéntrica, el conocimiento desencarnado (Haraway, 1995) o la identidad personal y colectiva de la “masculinidad abstracta” (Hartsock, 1987). En definitiva, las universidades, conscientes del carácter performativo del lenguaje (Austin, 1962), deben procurar un uso del mismo que facilite mejores condiciones sociales, culturales y epistemológicas para todas y todos. Una estrategia “creativa” para propiciar este cambio debe ser la utilización no sexista del lenguaje como requisito de obligado cumplimiento en actividades académicas como los trabajos de fin de grado.

Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bengoechea, M. (2006). Lento deslizamiento del género gramatical femenino al centro del discurso. *Spanish in Context*, 3(1), 139–157. <https://doi.org/10.1075/sic.3.1.09ben>
- Bengoechea, M. (2008). Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio, y resistencia normativa. Estado de la cuestión. *Lenguaje y Textos*, (27), 37–68.
- Bengoechea, M. (2015a). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(1), 1–23. <https://doi.org/10.3828/bhs.2015.01>
- Bengoechea, M. (2015b). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Calcines, M. A., Rodríguez, J. y Alemán, J. A. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La*

- Educación*, 26, 62–76.
- Calero, M. Á. (2006). Creencias y actitudes lingüísticas en torno al género gramatical en español. En M. I. Sancho, L. Ruiz, & F. Gutiérrez (Eds.), *Estudios sobre lengua, literatura y mujer* (pp. 235–285). Jaén: Universidad de Jaén.
- Curzan, A. (2003). *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486913>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91–103). Madrid: Santillana.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79–98.
- Gallardo, F. J. y Escolano, V. M. (2009). *Informe diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: CEDMA.
- Gallego, D. y García, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 4–20.
- Gonzalez-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51–70.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hartsock, N. (1987). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for Specifically Feminist Historical Materialism. En S. Harding (ed.). *Feminism and Methodology* (pp. 157-180). Bloomington: Indiana University Press.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU). Curso 2019-2020*. 7.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE número 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Velasco-Martínez, L. y Tójar, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 183–208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>

Conflicto de interés

No hay conflictos de interés.



© 2019 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative