



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**El género desde una
perspectiva histórica:
Unidad Didáctica sobre
las mujeres en la Historia
Contemporánea para 4^o
de la ESO.**

Presentado por: Maria Espinet Alegre
Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención
Director/a: Pablo Miguel Orduna Portús

Ciudad: Barcelona
Fecha: 19 de Julio de 2018

Resumen

La Unidad Didáctica expuesta en este Trabajo de Final de Máster tiene como propósito desarrollar la noción del género como un concepto construido socialmente y que está sujeto al cambio en el tiempo.

A través de las clases de Ciencias Sociales, los estudiantes analizarán fuentes históricas sobre los derechos políticos, sociales y económicos de las mujeres en la Historia Contemporánea. Esto les permitirá 1) empatizar con las discriminaciones que sufrieron las mujeres, 2) darse cuenta del protagonismo que las mujeres tuvieron en las protestas para la igualdad de género y 3) concebir la femineidad como una concepción definida históricamente. Esta Unidad Didáctica está basada en la perspectiva de coeducación, que garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté fundado en los valores de la igualdad de género, y a través de la *Issues-Centered Approach*, que proporciona la posibilidad de estudiar el género a través de una visión histórica. La metodología usada es el trabajo por proyectos, que proporciona a los estudiantes un aprendizaje profundo y que organiza el aprendizaje acerca de la elaboración de un producto final —la creación de un *sketch* que escenifique la condiciones de las mujeres en una etapa histórica concreta—. Esta metodología pone el estudiante en el centro, como agente activo y protagonista de su aprendizaje, a través de la posibilidad de desarrollar sus capacidades de autonomía, liderazgo, pensamiento crítico y proveer evaluaciones constructivas a sus compañeros.

Durante las actividades propuestas, los estudiantes no solamente podrán adquirir conocimiento sobre la historia de las mujeres, tradicionalmente olvidadas en los libros de texto, sino que también podrán desarrollar sus habilidades para trabajar en equipo, manejar STEM y serán incentivados a involucrarse críticamente y garantizar la igualdad de género, así como terminar con la discriminación a las mujeres.

Palabras clave: Trabajo por proyectos, Igualdad de Género, Historia de las Mujeres, Didáctica de las Ciencias Sociales, Unidad Didáctica

Abstract

The teaching unit presented in this Masters' Final Project aims to develop the students' understanding of gender as a socially constructed concept that is subject to change over time.

Through the study of Contemporary History, students will analyze primary documentation about women's political, social and economical rights, which will allow them to 1) empathize with women's discrimination, 2) realize women's main role in gender equality protests, and 3) realize that the conception of femininity has been historically defined. This teaching unit is framed through a coeducation perspective, which ensures that the teaching practices are based on gender equality, and through the Issues-Centered Approach, which enable students to study gender through a historical view. The dynamic classroom approach used is Project-based learning, that leads students to gain a deeper understanding of gender and history, as it organizes learning around a meaningful goal –creating a historically-based play about women's situation in a concrete period of history–. This approach puts students in the center, taking an active role over their learning, through the encouragement of autonomy, leadership, critical thinking and the capacity to provide constructive feedback to each other.

During this teaching unit, students will not only learn about women's history, which has been traditionally invisible in social studies textbooks, but they will also develop their group-work skills, their ability to develop STEM content, and they will be encourage to critically engage and ensure gender equality and fight against women's discrimination.

Key Words: Project-Based Learning, Gender Equality, Women's history, Social Studies Education, Teaching Unit

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVOS	13
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	13
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
4. MARCO TEÓRICO.....	14
4.1 ¿QUÉ ES EL GÉNERO Y PARA QUÉ ES IMPORTANTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES?	14
4.2. ¿CÓMO SE HA INCORPORADO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS RECURSOS Y NARRATIVAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS?	16
4.3 ¿POR QUÉ ES NECESARIO UN CAMBIO CONCEPTUAL DE LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?	19
4.4 LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA	21
4.5 METODOLOGÍA: COEDUCACIÓN, ISSUES-CENTERED APPROACH Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	23
4.5 COEDUCACIÓN	23
4.5 ISSUES-CENTERED APPORACH	24
4.5 APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS.....	25
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
5.1 BREVE PRESENTACIÓN.....	27
5.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	28
5.2.1 <i>Objetivo general</i>	28
5.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	28
5.3 CENTRO Y DESTINATARIOS	28
5.4 COMPETENCIAS A DESARROLLAR	30
5.5 CONTENIDOS A IMPARTIR	32
5.6 RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS	34
5.7 METODOLOGÍA.....	35
5.7.1 <i>Técnicas y estilos de enseñanza aplicados</i>	37
5.7.2 <i>Temporalización</i>	37
5.7.3 <i>Actividades a desarrollar</i>	38
5.8 EVALUACIÓN	50
5.8.1 <i>Criterios de evaluación y la ponderación</i>	52
5.8.2 <i>Herramientas de evaluación y autoevaluación</i>	53
6. CONCLUSIONES.....	62
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	65
7. BIBLIOGRAFÍA	68
8. ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización de la Unidad Didáctica.	37
Tabla 2. Descripción de la Actividad 1.....	38
Tabla 3. Descripción de la Actividad 2.....	40
Tabla 4. Descripción de la Actividad 3.....	41
Tabla 5. Descripción de la Actividad 4.....	42
Tabla 6. Descripción de la Actividad 5.....	44
Tabla 7. Descripción de la Actividad 6.....	46
Tabla 8. Descripción de la Actividad 7.....	47
Tabla 9. Descripción de la Actividad 8.....	48
Tabla 10. Descripción de la Actividad 9.....	49
Tabla 11. Criterios de evaluación.	52
Tabla 12. Rúbrica para la evaluación del producto final del Trabajo por proyectos. 54	
Tabla 13. Rúbrica para la coevaluación del trabajo por proyectos.	55
Tabla 14. Rúbrica para la evaluación heteroevaluativa de los estudiantes.	56
Tabla 15. Rúbrica para la autoevaluación.....	57
Tabla 16. Rúbrica para la evaluación individual heteroevaluativa.	59
Tabla 17. Tabla para la evaluación de la Unidad Didáctica.	61

1. Introducción

“To achieve gender equality in education by 2015”
Education of All campaign, UNESCO, 2000

A día de hoy, todavía se hace patente la necesidad de crear recursos que fomenten en las aulas el respeto al semejante superando las barreras de clase, habilidad, género o raza. En este sentido, es oportuno gestar metodologías basadas en el aprendizaje para la igualdad de género que faciliten la distinción de concepciones y construcciones sociales de los diferentes aspectos masculinos y femeninos desde una perspectiva histórica.

Desde los inicios de la corriente académica que apuntó a la necesidad de una educación no sexista a los años 80, se han publicado un amplio número de estudios que analizan los recursos didácticos desde una perspectiva de género (González & Lomas, 2002; García, 2000; Tarrón & Cobano-Delgado, 2008; Rodríguez, 1998). Una de las conclusiones concurrentes es que las metodologías didácticos promueven y refuerzan los estereotipos de género (González, 2005). Por ejemplo, los recursos refuerzan la idea de la superioridad, independencia, poder y carácter activo de la persona masculina, así como la dicotomía de este en la inferioridad, dependencia, carencia de poder y carácter pasivo de las mujeres. Estos estudios ponen sobre la mesa ejemplos concretos, así como se cuestionan la epistemología de la perspectiva histórica que rige la didáctica de las ciencias sociales. Todos estos trabajos concluyen con la urgente necesidad de reestructurar los libros de texto y los recursos didácticos para incluir una perspectiva diversa, plural, respetuosa y que promueve la igualdad de género. Aún así, los cambios han sido tímidamente, superficialmente e insuficientemente adoptados.

Esta falta de incorporación de narrativas no sexistas en los recursos didácticos es latente en el aula. En mi experiencia en como docente he distinguido esta falta gravemente. Los alumnos están creciendo en un mundo más igualitario y empiezan a incorporar lenguaje no sexista, así como analizar prácticas y ser conscientes de los comentarios sexistas de sus compañeros. Por el contrario, los libros de texto y los contenidos didácticos todavía incluyen una perspectiva que choca con esta nueva visión. Por ejemplo, durante mi docencia a un grupo de 4º de la ESO, un alumno preguntó: “¿Porqué el trabajo doméstico no se considera trabajo en este libro?”. El alumno mostró su incredulidad y su desaprobación al hecho que el

trabajo doméstico del periodo que estábamos estudiando, no era considerado como un trabajo en la narración de la época. En el apartado de “economía” sólo se especificaban como trabajos aquellos que hacían los hombres (minería, pesca, trabajo de construcción, etc.) y no se incluía el trabajo doméstico como importante para los ciudadanos del momento, dando una impresión falsa de que las mujeres no trabajaban. La perspectiva de la igualdad de género que este alumno propuso a la clase era más avanzada que la perspectiva que transmitía el libro.

La propuesta de intervención que se presenta en este estudio plantea una Unidad Didáctica que justamente ataca directamente a esta necesidad plausible y básica de crear recursos que estén pensados —desde su inicio— como proyectos que promuevan el aprendizaje para garantizar la igualdad de género. La Unidad Didáctica tomará la Historia como la herramienta y el contenido necesario para comprender como el género es y ha sido una construcción social creada en detrimento de las mujeres.

Comprender un concepto abstracto tal como la ‘construcción social o cultural’ es la base para crear un mundo igualitario y para alcanzar una sociedad respetuosa y dinámica. Entender este concepto demuestra a los estudiantes que las características y estereotipos ligados a categorías sociales ya sea de etnia, raza, habilidad, género, orientación sexual u otras son categorías creadas en un contexto específico que cambian con el tiempo. Así pues, se les demuestra que no son verdades inapelables, objetivas y biológicas, sino concepciones inventadas por un grupo de personas que se benefician de esta ideología o pensamiento. De esta forma, no solamente los alumnos pueden pensar críticamente sobre las características de estas categorías, sino que pueden *empoderarse* y darse cuenta de su capacidad de reconstruirlas. A su vez, ellos mismos van a darse cuenta que como sujetos activos en la sociedad pueden recrearlas, repensarlas y proponer nuevos modelos más saludables, igualitarios y no discriminatorios. Es indispensable para ponerlos en el centro y ayudarles a ser agentes activos del cambio social que estamos viviendo.

Así pues, el *leitmotiv* de este estudio es el diseño de una Unidad Didáctica de Historia y Geografía que abogue para la igualdad de género a partir de una revisión histórica de la construcción social del género femenino. La unidad partirá de la pregunta: ¿Por qué las mujeres no podían votar?. A partir de una metodología de *Issues-Centered Approach* cada equipo de educandos se centrará en el estudio de un tema en concreto que ayudará al grupo clase a responder a esta pregunta. Cada equipo de educandos deberá hacer una investigación histórica sobre la evolución de una particular concepción asociada a la feminidad —ya sea la no participación en el trabajo remunerado, la exclusión en los espacios públicos, etc.—.

Esta unidad está diseñada especialmente para educandos de 4º curso de la ESO porque significa una profundización y ampliación del contenido histórico de etapas que ya les son familiares. La propuesta facilita el desarrollo de las dimensiones de los procesos cognitivos de alta complejidad. Algunas de estas, expuestas en la taxonomía de Bloom (Lorin & Krathwohl, 2001), vendría a ser el análisis, la evaluación, la comparación, el juicio, la reflexión y la creación de una mejora de la construcción del género actual. Así pues, es una Unidad Didáctica más adecuada para los estudiantes del mencionado curso, ya que encaja con los objetivos de etapa y de los tramos más avanzados de la Educación Secundaria Obligatoria.

El modelo educativo o metodología que va a seguir esta unidad es la educación por proyectos a partir de un modelo de *Issues-Centered Approach* y con la base epistemológica que propone la coeducación. La educación por proyectos y por competencias brindará la oportunidad de crear un ambiente motivador y dinámico, en el que el educando es el centro y el protagonista de su aprendizaje. En este podrá desarrollar las competencias mano a mano con sus compañeros, ya que se realiza a partir del trabajo colaborativo, inclusivo y que fomenta la autonomía, la capacidad de organización y el liderazgo.

2. Justificación

“What we remember, what we stress as significant,
and what we omit of our past defines our present”
(Lerner, 1997).

A día de hoy, aún parece necesario responder a la pregunta acerca de ¿por qué es importante que la didáctica de las ciencias sociales eduque para la igualdad de género?. Como motivación personal he de señalar que uno de los recuerdos más latentes que tengo de mi instituto fue cuando cursaba 2º de la ESO. En el desarrollo de sus materias, recuerdo que de pronto me di cuenta que siempre hablábamos de los hombres: los pintores, escritores, pensadores, científicos, militares, reyes, presidentes, soldados, obreros, músicos y todas aquellas profesiones que considerábamos importantes. En ese momento, me entró duda y curiosidad y le pregunté a mi profesora: “¿Porqué las mujeres no eran presidentas, revolucionarias o militares? ¿Porqué no escribían novelas, ni hacían descubrimientos?”. Un compañero me dijo: “Porqué no eran tan inteligentes, ni tan fuertes. No sabían nada”. Me miré a la profesora con enfado y tristeza. Sólo me dijo: “Como no podían estudiar, no podían hacer mucho más. Venga, chicos, silencio. Ahora toca el ejercicio

3.”

Aquél episodio me produjo mucha rabia como niña. Me enfadé con la Historia y la Ciencia, con la profesora y con la sociedad. La profesora claramente perdió una grandísima oportunidad para crear una experiencia pedagógica para la educación para la igualdad y quedó retratada la falta de esta en el centro. Esta duda no resuelta creció en mi como una inseguridad, ¿Será verdad que son menos capaces?, ¿Será verdad que si no eres tan fuerte no puedes ser exitoso?, ¿Será verdad que si eres mujer, eres menos válida?.

Tener niñas en nuestro sistema educativo que todavía se cuestionen esto representa un dramático fracaso para la educación para la igualdad de género y para la educación de calidad. Esta anécdota es un motivo suficiente para emprender el análisis de la inclusión de la igualdad de género en un aula. Resolver con ella la ecuación que permita a otras alumnas no tener la obligación que asumir que son menos capaces de algo a nivel histórico por pertenecer al género femenino.

Según los *National Standards for History* -NCHS- (1996) el estudio de la historia en la escuela tiene tres objetivos: (1) conocer quiénes somos y de dónde venimos, (2) preparar-nos para vivir en el mundo actual y (3) entender las diferencias culturales para la mejor comunicación y comprensión a escala intercultural. Esta propuesta aquí diseñada se va a centrar especialmente en el primer objetivo de la didáctica de las ciencias sociales: que el educando se conozca a sí mismo y a su identidad histórica. Para desarrollar este fin, el documento ya citado constata que “historical memory is the key to self-identity, to seeing one's place in the stream of time, and one's connectedness with all of humankind” (NCHS, 1996, p. 8).

Además, los NCHS también destacan que la falta de aprendizaje de la historia puede suponer un gran peligro para las nuevas generaciones, ya que cuando se le niega al individuo el conocimiento de sus raíces “the individual is deprived of the fullest sense of self and of that sense of shared community on which one's fullest personal development as well as responsible citizenship depends” (NCHS, 1996, p. 8). Así pues, si el estudiante no aprende sobre su pasado en particular —el pasado de su comunidad, de su religión, de su género, de su sexualidad, de su tierra— éste no podrá entenderse a sí mismo de forma completa y su capacidad de incidir en el presente y futuro se verá disminuida.

Por otro lado, hay numerosos artículos que demuestran que el currículo y el enseñamiento de la historia ha hecho invisibles a muchos grupos minoritarios (Crocco, 2008; Fernández, 2004; Pagès & Santi, 2011; Ten, 1996). En general, la que la narrativa de la historia está protagonizada casi

exclusivamente por los hombres adultos, capaces, poderosos, blancos y privilegiados. Por ende, las mujeres, los niños, los ancianos, las personas con discapacidades, las personas de género indefinido, las personas de color, etc. son desplazados a un segundo plano en la enseñanza. No obstante, como apunta Pagès y Edda (2011), la educación feminista, la que promueve la igualdad de género, todavía está lejos de ser alcanzada. Según López-Navajas, los libros de texto y la aparición de las mujeres en la didáctica de las ciencias sociales todavía resulta un tema pendiente para la escuela (2014). Además, en el libro *Still Failing at Fairness* (Sadker et al., 2009) se destaca que no solamente el currículum y el contenido promueve una visión sexista de la historia que marca la visión del presente de los estudiantes, sino que también las interacciones maestro-estudiante.

Pagès y Edda (2011) resumen en su artículo las formas en las que desde hace 30 años se han ido incluyendo contenido sobre la historia de las mujeres en los libros de texto. Aun así, plantean que la mayoría de estas prácticas son completamente insuficientes y que es necesario un cambio de perspectiva del contenido, de la metodología y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

En el mundo académico, tanto en la historiografía (Blundell, 1995; Brown, 2009; Conelly, 2017; Cohen, 1991; Picazo, 2008) como en la didáctica de las ciencias sociales (Crocco, 2008; Fernández, 2004; Pagès & Santi, 2011; Ten, 1996), hay numerosos estudios y artículos que se refieren a la falta de historia de las mujeres en el currículum, los recursos didácticos y los libros de texto. Además, desde la revolución feminista en la investigación de la historia se han publicado numerosísimas investigaciones que dan luz a la vida de las mujeres en todas las etapas históricas y que facilitan muchísima información sobre la importancia de estas en la historia. Aún así, aunque ambas disciplinas aportan un gran número de información que aboga para la introducción del contenido de la historia de las mujeres, esta problemática no han sido correctamente solventada en las aulas. De esta forma, las niñas de los colegios de este país todavía están privadas de su historia, aunque esta está aprobada por los círculos de historiadores.

De esta forma, el problema es que aceptando que (1) la concepción que el aprendizaje de la historia posibilita al educando de comprenderse a sí mismo y de comprenderse como una persona capaz de participar activamente en la sociedad y que (2) las mujeres son desplazadas en el aprendizaje de la historia, el panorama muestra que casi la mitad de la población de nuestro país no conoce sus raíces como género.

A nivel estatal, en cambio, estamos amparados por una ley de educación que no solamente propone la educación para la igualdad de género como necesaria, sino como una necesidad plausible y obligatoria. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE - LOMCE-, se hace referencia a la educación para la igualdad de género como objetivo general en todas las etapas educativas. Atendiendo a la etapa en la que se focaliza el tema, en el artículo 23.c de la LOMCE se especifica que uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria es “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (2013). En este artículo se hace especial hincapié en la igualdad de oportunidades y el rechazo de los estereotipos que discriminan por razones de género. Este sería exactamente uno de los propósitos y motivos de este trabajo.

La Ley de Educación Catalana (LEC, 2009) propone un paso más y especifica, en Artículo 2, que los principios rectores del sistema educativo son, entre otros, “la coeducació i el foment de la igualtat real i efectiva entre dones i homes”. Así pues, destacan la coeducación como la metodología base que debe regir el sistema educativo. Además, el 2011 la Generalitat publicó un Plan para la igualdad de género en el sistema educativo que tiene dos objetivos generales: 1) incorporar la perspectiva de género y la igualdad efectiva de los hombres y las mujeres en las diferentes políticas educativas y, 2) la coeducación. En la memoria del plan de actuaciones publicada en el 2016, se consta que en el curso 2015-2016 sólo se han hicieron 5 cursos sobre coeducación para todo el cuerpo docente de la Comunidad Autónoma y se remarca el bajo nivel de ejecución de acciones vinculadas a la promoción de la coeducación como uno de los puntos débiles. Así pues, en este trabajo nos regiremos a partir de la metodología de la coeducación, para trabajar en la misma línea que la legislación catalana.

Otra legislación de interés es Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. El capítulo 1 de esta ley está exclusivamente dedicado al ámbito educativo y constata que “el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres”. Algunos de estos obstáculos a los que se refiere son: el currículo oculto, el sexismo en el diseños y narrativas del sistema educativo —que está y estuvo regidos por hombres—, el nivel socioeconómico o ideológico de la familia, los estereotipos que conectan los campos científicos y tecnológicos con la masculinidad y los campos humanísticos con la feminidad, etc. Según el informe de la Comisión Europea *Diferencias de*

género en el rendimiento escolar (2010) son específicamente los estereotipos el principal obstáculo para la igualdad de género en la educación. La deconstrucción de estos será, también, uno de los temas principales de la Unidad Didáctica que protagoniza este trabajo.

En la misma línea, pero desde otro enfoque, el Artículo 6 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género pone sobre la mesa un matiz de gran interés: los estereotipos sexistas y discriminatorios de los documentos educativos. Se especifica que con la finalidad de garantizar plenamente y efectivamente la igualdad de género las administraciones, los centros y los docentes “velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres”. A este punto se puede ampliar con la responsabilidad crítica de los docentes de analizar las narrativas del currículo oculto que también presentan estereotipos sexistas. El aprendizaje de estereotipos y la capacidad de pensar críticamente está estrechamente ligado con la competencias de Geografía e Historia, así como en el contenido de esta asignatura. Justamente es esta misma la que tiene un currículo oculto sexista más considerado, según Edda Santi y Juan Pagès (2012). Por esta razón, este trabajo se va a centrar en crear una Unidad Didáctica en el marco de la asignatura de Historia y Geografía.

Aunque la educación para la igualdad sea obligatoria y plausible en las escuelas, los centros españoles están suspendiendo en este campo. Así lo apunta el informe *El ABC de la desigualdad de género en educación (2012)*, publicado por la Organización Económica de Cooperación y Desarrollo –OECD-, en el que consta que la brecha educativa entre chicos y chicas ha crecido. El informe destaca que entre el 2003 y el 2012 las divergencias entre las calificaciones o rendimiento de los chicos y las chicas de 15 años en los informes PISA se ha ampliado y se han reforzado los estereotipos contruidos para cada género. Los chicos han empeorado sus resultados en lectura, de 474 a 467, y las chicas han decaído en su rendimiento en matemáticas, de 476 a 471. Estos datos son especialmente preocupantes ya que constatan que la escuela ha aflojado y empeorado en su capacidad de fomentar la capacidad científica y tecnológica de las mujeres. Este descenso empeora las probabilidades de las chicas para escoger una carrera tecnológica —un campo típicamente masculino y con retribuciones salariales más alta—. De la misma forma, no se están fomentando los campos de las letras a los chicos, un campo tradicionalmente femenino. Si la competitividad tecnológica femenina baja, sin acompañarla con una explicación histórica, una deconstrucción de la feminidad y la masculinidad y una capacitación

para los chicos y las chicas de analizar críticamente los estereotipos de género, puede llevar a falsos argumentos biológicos.

Según este mismo informe, *El ABC de la desigualdad de género en educación* (2012), España está por debajo de la media de países en desigualdades educativas de género. En consecuencia, está claro que se están haciendo los deberes, y que se necesita seguir trabajando para garantizar el derecho que tienen los chicos y las chicas de ser educados de forma igualitaria. Este es el desafío que motiva la creación de esta Unidad Didáctica.

En este apartado se han destacado las diferentes asignaturas pendientes que nuestro país tiene en relación con la educación para la igualdad de género. La coeducación, la deconstrucción de los estereotipos, la revisión y la creación de material y documentos educativos basados en una perspectiva de género. Así pues, la Unidad Didáctica que se propone en este trabajo está diseñada a partir de la coeducación, con el objetivo de promover y capacitar a los estudiantes con una mirada crítica de género y para deconstruir los estereotipos sexistas desde una perspectiva histórica.

Con esta unidad se propone un recurso didáctico para fomentar y promover la igualdad de género en las escuelas como uno de los pasos necesarios para poner nuestro país por encima de la media mundial en educación para la igualdad y para asegurar que las diferencias de género no se acentúan en las pruebas PISA sino que se disminuyen y se corrigen. Una Unidad Didáctica que también camina hacia garantizar el derecho que tienen todas las chicas y todos los chicos españoles de un sistema escolar no discriminatorio.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Diseñar una Unidad Didáctica que implemente el uso de la metodología *Issues-Centered Approach* para el desarrollo de actividades que propicien la igualdad de género en la asignatura de Historia en 4º de la ESO.

3.2 Objetivos específicos

- Establecer pautas de trabajo en el aula que permitan desarrollar la capacidad

de los educandos para definir y diferenciar el género del sexo analizando críticamente los valores y actitudes de una sociedad sexista.

- Desarrollar el pensamiento analítico y crítico de los estudiantes mediante la consulta de datos históricos.
- Implementar herramientas educativas que propicien la comprensión y la evolución de la construcción social de los géneros de forma histórica a partir de la metodología *Issues-Centered Approach*.
- Establecer pautas de trabajo en el aula que acerquen al alumnado al uso de diferentes fuentes de información que permitan el análisis, la comparación y la evaluación de las diferencias de construcciones sociales de género y cómo estas marcaban la vida de los ciudadanos de diferentes etapas históricas.

4. Marco Teórico

“Las desigualdades entre los géneros siguen estando obcecadamente arraigadas en todas las regiones del mundo”
UNICEF, 2006, p.8

En este apartado teórico, se hará una revisión académica de algunas de las perspectivas críticas que estudian el currículum de las ciencias sociales, con el intento de justificar las perspectivas tomadas en esta propuesta de intervención. Hay que tener en cuenta que si se parte desde la perspectiva crítica, se puede determinar *por qué* el género es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia, *qué* avances se han hecho hasta ahora en este campo y *cómo* se debe transmitir. Por lo tanto se hace necesario discutir *por qué* el género es importante en el primer apartado. En el segundo apartado, se analizarán las teorías que analizan la incorporación de la historia de las mujeres en los recursos didácticos. Finalmente, se pretende evaluar *cómo* se puede incorporar este contenido y de qué manera, con la propuesta y definición la metodología mixta de la *Issues-Centered Approach* y la coeducación.

Cabe aclarar que el objetivo de este marco teórico es exponer una visión crítica no una mera lista de autores. Es decir, se desea efectuar un estado de la cuestión que sustente la propuesta. De esta forma, se pueden plantear las bases que permitan a ésta contribuir en la discusión académica sobre la educación para la igualdad de género.

4.1 ¿Qué es el género y para qué es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales?

Como expone Lamas (2013) el género es una construcción social creada por

las culturas y los sistemas políticos que dictan los sistemas de identidad y de relaciones basados en el sexo y que fijan lo qué significa ser un hombre y una mujer. Estas identidades han estado inventadas culturalmente y no son biológicas. La identidad de género marca como uno va a comprenderse a sí mismo, como se va a relacionar con los otros géneros y qué es lo que la sociedad espera de esta persona. Rosa María González (2009) apunta el género siempre está contextualizado en un espacio y tiempo determinados. La historicidad o la importancia del período histórico en el que se enmarca la construcción del género es de especial interés para este trabajo, ya que expone la importancia del estudio del género desde una perspectiva histórica.

Lamas (2013) también apunta que esta perspectiva crítica tiene el objetivo de comprender el género como un conjunto de normas ideológicas que oprimen y que sirven para aumentar el privilegio del hombre heterosexual cis-género, y que perjudican a las mujeres y el colectivo LGBTQ. Además, estas regulaciones también restringen las identidades masculinas, quienes son negadas de parte de sus características personales, aquellas que son consideradas femeninas.

Cecilia Ridgeway (2008) da un paso más adelante e invita a considerar el género como el marco cultural principal para la coordinación de la conducta y las organizaciones sociales. El marco que Ridgeway analiza rige la manera en la que las personas se piensan a sí mismas, así como la manera en la que las personas conceptualizan otras personas. Esta concepción puede ser limitante para algunas mujeres, quienes, por el hecho de ser mujer, no se comprenden como personas capaces de tener una vida activa pública o una carrera laboral exitosa. Así pues, este sistema puede limitar las opciones de vida y las concepciones que una persona tiene de sí misma, así que es vital que los jóvenes de-construyan las ideas de feminidad y masculinidad, las comprendan y las analicen.

Según Crocco (Crocco, 2006, p. 127), es precisamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de las ciencias sociales donde los estudiantes deben aprender “the ways in which societies have constructed, lived out, and transmitted their understandings of social relations and the implications of these understandings for citizenship education”. Crocco enmarca la educación para la igualdad como necesaria en las ciencias sociales y también la incluye como imprescindible para la educación de la ciudadanía.

En este último concepto estarían de acuerdo Pagès y Antoni (2010, p. 9) quienes remarcan que las ciencias sociales tienen como principal objetivo la formación de una ciudadanía crítica y conocedora y que las competencias sociales y ciudadanas pasan por “hacer posible la necesaria visibilidad de las mujeres, para la

convivencia con los otros y para preparar a los jóvenes a participar en la organización de la vida cotidiana”. De esta manera, la perspectiva de género y la educación para la igualdad no solamente encuentra un lugar complementario en el marco de la asignatura de Geografía e Historia, sino principal y necesario.

La adopción de esta perspectiva es doblemente positiva ya que facilita el desarrollo de las competencias y los contenidos desde la perspectiva de la igualdad, a la vez que propone un estudio de la historia diverso y plural, en la que se incorporan las voces de las minorías desde una perspectiva crítica.

4.2. ¿Cómo se ha incorporado la perspectiva de género en los recursos y narrativas de las Ciencias Sociales en los últimos años?

Este punto estará basado en el análisis que publicaron Joan Pagès y Edda Santi (2012) sobre la invisibilidad de la historia de las mujeres en la enseñanza de la Historia a partir de la revisión teórica que propuso Woysshener. Pagès y Santi revisan las tipologías de la ausencia y presencia de mujeres en la enseñanza de la historia y contextualizan estas teorías de origen anglosajón en la realidad de nuestro país. Aún así, estas tipologías solamente se enfocan en la incorporación de la historia de las mujeres y no proponen metodologías en las que incorporar distinciones entre lenguajes y terminologías, una de las principales críticas de Loutzensheiser (2014).

El estudio de los recursos didácticos proporciona una imagen muy precisa del contenido que se enseña en las escuelas. Los manuales de los alumnos representan una legítima autoridad del conocimiento para los estudiantes y los profesores y, en muchos casos, son el centro de la instrucción de las clases (Clark, 2005). Además, como propone la autora, son considerados *lieu de memoire*. Es decir, son los constructores de la memoria colectiva y proporcionan una continuidad entre el pasado y el presente, transmitiendo las narrativas aceptadas de la historia que “alter—or rewrite—the past in order to suit contemporary needs” (Clark, 2005, p. 23).

Pagès y Santi demuestran como el contenido referente a las mujeres en los libros de texto ha aumentado, aunque esta incorporación se ve muy limitada justamente porque hay una gran dificultad en introducir este tipo de contenido en una perspectiva histórica basada en la construcción de los estados-naciones. Por otra parte, citan a Noddings para exponer como esta introducción progresiva se encuentra con una barrera conceptual. Noddings celebra que las mujeres hayan ganado acceso a las esferas y mundos tradicionalmente exclusivas para aquellas personas que nacieran hombres. Aún así, Noddings apunta que la asignatura de las

ciencias sociales no considera las contribuciones genuinas que las mujeres aportaron en la historia ya que no encajan con el modelo masculino de éxito.

Como describen Pagès y Santi, podemos afirmar que se han introducido contenidos referidos a las mujeres en los libros de texto y en los recursos didácticos, así como en las regulaciones y los currículos oficiales. De todas formas, ¿de qué manera se han introducido?

Pagès y Santi analizan las tipologías de incorporaciones que definieron Lerner (1979), Woyshtener (2002) y McIntosh (1983). Afirman que pueden haber cinco tipologías de la incorporación de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera es una historia sin mujeres, en esta tipología estarían enmarcados todos los libros y recursos que no visualizan ninguna mujer ni hacen esfuerzo alguno para incorporarlas en sus actividades. La segunda tipología —que tuvo mucho éxito— fue la historia con alguna mujer notable. Esta sería una *tokenización* típica de los discursos conservadores que solamente cambian superficialmente y de forma extremadamente insignificante, en los que se menciona una mujer por cada unidad y se resuelve la necesidad para la igualdad. La tercera tipología es la contribución de las mujeres en la historia de los hombres.

En esta última se podrían enmarcar aquellos libros de texto o recursos que al final de la unidad proponen un pequeño “para saber más” o un espacio anecdótico en el que se numera alguna mujer de especial importancia o se explica lo que hacían las mujeres *mientras los hombres hacían historia*. Por ejemplo, un “y mientras tanto...” en el que se explique cómo hilaban las mujeres en aquella época. Esta tipología también es fácilmente criticable ya que todavía guarda una epistemología y una concepción de la historia sexista, en la que solamente las acciones y las esferas en las que los hombres se hicieron con el exclusivo y privativo poder. La cuarta tipología es la historia con la incorporación de eventos clave y básicos de la historia de las mujeres —por ejemplo, la lucha a favor el derecho a votar, las luchas feministas, etc—. Finalmente, la última tipología es la historia desde la perspectiva de las mujeres. En esta última tipología reevaluaría el discurso de los libros de texto para crear una narrativa que incorporándose de forma plural, colaborativa y diversa las perspectivas y experiencias de los dos géneros para construir una imagen de la historia inclusiva más significativa con las vivencias de la población de cada etapa.

Por otro lado, Jesús Marolla (2016) en sus reflexiones sobre la inclusión de la historia de las mujeres analiza tres posibilidades que beben de las tesis de Ten Dam y Rijkschroeff (1996). Marolla propone tres niveles que pueden ampliar o desafiar las tesis expuestas por Pagès y Edda. El primer nivel es incorporar los roles de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinas. El segundo nivel es afirmar y

revalorar la importancia de los dominios tradicionalmente femeninos para la evolución y el progreso de las sociedades, así como la implicación y necesario trabajo para la sobrevivencia y el éxito de eventos históricos. En tercer lugar, Marolla propone un nivel en el que se examina la evolución de los significados atribuidos al género y la feminidad como construcción social.

En el segundo nivel, podríamos enmarcar las investigaciones de Lauren Colley (2015) quién propone la importancia del concepto de agencia histórica para la incorporación de las mujeres en la historia. Colley entiende como agencia histórica es la capacidad que tiene una entidad, ya sea una persona, un grupo de personas, una ideología, etc. en impactar el desarrollo de los eventos de la historia. Ella propone incorporar todas aquellas personas, en especial las minorías, quien también tomaron acciones y influenciaron en los eventos históricos y no solamente considerar a la persona líder de un movimiento como la única influyente en ese periodo. En esta misma línea, Clark (2005) también propone una nueva perspectiva de la historia que reconozca “that both the public and the private sphere have great bearing on how we live our lives as people, and that they are interconnected and overlapping, then our concept of historical significance will be broadened and therefore, more inclusive of women” (Clark, 2005, p. 19). Además, por otro lado, Banks (1993) añade que es importante la re-conceptualización ya que la inclusión no reflexionada como un episodio anecdótico, solo hace que dividir más los géneros. Es decir, propicia crear la idea de las mujeres como “las otras”, lo opuesto a los hombres.

En cambio, el tercer nivel estaría más alineado con el pensamiento de Lisa Loutzensheiser (2014) quién argumenta que el primer paso para incorporar la historia de las mujeres en los libros de texto debe ser la comprensión de las diferentes terminologías referentes al género.

Según Loutzensheiser (2014) es imprescindible deconstruir las ideas sobre género para fomentar hacia la igualdad entre diferentes colectivos. La autora propone desarrollar las problemáticas y definiciones sobre las diferencias entre género, sexo y sexualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales y remarca la falta de contenido referente a los colectivos LGBTQ en el currículum. Así, argumenta que el estudio específico del género, el sexo y la sexualidad —primero de forma conceptual y posteriormente de forma histórica— una alternativa excelente para la educación hacia la igualdad. La autora comprende la identidad de género como la que “centers on how one see's oneself, and/or how you consider yourself in relation to gender norms” (Loutzensheiser, 2014, p. 258). Es decir, a partir de la comprensión de las definiciones, el estudiante podrá darse

cuenta que son categorías construidas socialmente en un contexto social particular.

Loutzensheiser (2014) no se centra en los estudios de los recursos pedagógicos sino que da un paso más allá y matiza que es justamente la figura del maestro la herramienta clave para la facilitación de la comprensión de géneros desde una perspectiva física y preformativa. Aunque remarca que hay una necesidad de cambiar la perspectiva del currículum y los libros de texto de las ciencias sociales, señala que con la comprensión de las terminologías y sus bases teóricas, ya se podría educar para la igualdad. Es decir, la concisión y uso de los términos adecuadamente es fundamental. De igual manera, es necesario ofrecer consejos a los profesores para que comprendan la importancia de la igualdad de género. Ambas dinámicas serán dos herramientas de gran utilidad para que los educadores creen una atmósfera respetuosa en la escuela.

Como se puede ver, en general se han introducido contenidos referentes a la historia de las mujeres pero el proceso ha sido superficial —relegado a los niveles 1, 2 y 3 expuestos por Pagès y Edda o al primer nivel presentado por Morella—. Así pues, hace falta una re-valorización de la agencia histórica de las mujeres así como una co-creación de la narrativa histórica plural y diversa. Aún así, es imprescindible que los maestros y los estudiantes conozcan con precisión las diferentes terminologías de género y su característica constructivista como primer paso hacia la igualdad de género y hacia unas ciencias sociales críticas y inclusivas.

4.3 ¿Por qué es necesario un cambio conceptual de la perspectiva de las ciencias sociales?

El artículo de Loutzensheiser (2014) no especifica exactamente qué importancia tiene el currículum dentro de la educación para la igualdad de género ni cómo incluir contenido histórico que eduque para tal fin. Justamente este es el tópico principal del libro de Tadeu da Silva, titulado *Espacios de Identidad* (2001). El autor analiza el currículum como el mecanismo de transmisión de género. Para ello expone las diferencias entre género y sexo y propone la necesaria incorporación de la perspectiva feminista en las ciencias sociales y el currículum ya que “el currículum es masculino, es la expresión de la perspectiva masculina del mundo” (Tadeu da Silva, 2001, p. 14). De esta forma, el autor sugiere que haya un cambio de paradigma epistemológico de la didáctica y la comprensión de la historia, aunque también anota que “la solución no es la inversión, sino que se construya un currículum en el que se representen tanto las experiencias masculinas como las femeninas” (Tadeu da Silva, 2001, p. 15).

Tadeu da Silva (2001, p. 39) diferencia entre las características consideradas femeninas, como “la importancia de las relaciones personales, la intuición, el pensamiento divergente, las artes y la estética, el trabajo comunitario y cooperativo” en comparación a las consideradas masculinas, resumidas en “la necesidad de controlar y dominar”. De todas formas, se pueden discutir estas características con un argumento que favorece, también, el trabajo de las masculinidades. La necesidad de controlar y dominar no es inherentemente masculino, sino que es inherente de aquellos que tienen el poder. Si una persona nace y se identifica con el género que socialmente tiene más poder, esta persona desarrollará una arma de doble hilo: crearse que tiene más poder y temer por perderlo. Este miedo y esta imposición social pueden limitar la persona en cuestión, un giro conceptual que va más allá de los estereotipos de género para colocar el *poder* como agente vital y destructor de esta epistemología.

Este concepto se puede relacionar con las dificultades de la incorporación de la historia de las mujeres o la reconceptualización de la didáctica de las ciencias sociales. Hériter (2002), quien bebe de las teorías críticas, concluye que es el poder el problema principal que limita la incorporación de la historia de las mujeres en la educación. Según este autor, es necesario preguntarse si las mujeres tuvieron algún poder sobre las diferentes esferas —la económica, la política o la militar— para poder realmente incorporar su historia dentro de la narración. Hériter tiene una visión simplista del poder y no reflexiona sobre uno de los factores clave del contenido histórico, el hecho que “aquellos que pudieron escribir la historia, son los que están en el poder” (Nash et al., 1997).

No solamente es interesante cuestionar la posición privilegiada del rol de los hombres en el currículum, sino también como éste reproduce y perpetúa estos privilegios. El pasado que se decide recordar define el carácter nacional, transmite los valores nacionales y la imagen colectiva del grupo. También ignora la construcción social de estas narrativas.

Scott (1989, p. 58), señala que “the meaning attributed to events of the past always vary, that the knowledge we produce is contextual, relative, open to revision and debate, and never absolute”. Esta idea asume una perspectiva innovadora: no solamente debemos enseñar a los estudiantes que las normas de género están construidas, pero que ellos también tienen el poder de construir nuevos significados y concepciones. Esto transmite a los estudiantes el poder de re-interpretar el pasado, como Christopher Hill propone, “history has to be rewritten in every generation because, although the past does not change, the present does; each generation asks new questions of the past, and finds new areas of sympathy as it re-lives different

aspects of the experiences of its predecessors” (cit. Nash et al., 1997, p. 93). Así pues, chicos y chicas y personas de género no identificado pueden hacer nuevas preguntas a la historia y generar contenido conjuntamente, con los métodos apropiados. Ellos pueden investigar qué hacía su comunidad en la historia y estudiar el pasado colectivo desde su propia perspectiva. Bajo la premisa de la teoría crítica en el que todo conocimiento es ideológico, su perspectiva, si se basa en el método y los procedimientos adecuados, puede ser de gran valor educativo, siempre y cuando se base en el escrutinio de los documentos primarios, el contraste de fuentes, la investigación histórica y el debate crítico.

4.4 La inclusión y la igualdad de género en los libros de texto de Historia y Geografía

Según Clark (2005) el estudio de los libros de texto proporciona una imagen muy precisa del contenido que se enseña en las escuelas. Estos manuales representan una legítima autoridad del conocimiento para los estudiantes y los profesores y, en muchos casos, son el centro de la instrucción de las clases. Además, como argumenta la autora, son considerados “*lieu de memoire*”, las narrativas que construyen la memoria colectiva y proporcionan una continuidad entre el pasado y el presente. La selección del contenido principal a exponer a los jóvenes de un país está basado en la ideología del presente. Por ello, su discurso transmite una idea de la comunidad que encaja con las necesidades y visiones contemporáneas. Clark (2005) remarca que la tradicional binariedad entre lo femenino y lo masculino organiza la comprensión del pasado y en los libros de texto los hombres son presentados como el género que domina la esfera política, económica y pública, con el detrimento de las mujeres. En sus páginas son presentadas como personas pasivas, personajes sin ningún tipo de poder, que están completamente restringidas a los espacios privados y a los roles domésticos.

López-Navajas (2014), en su análisis de 115 manuales españoles de la Educación Secundaria Obligatoria, estima que solo el 12.8% del contenido de los libros está dedicado a la historia de las mujeres. Para ella, este dato certifica la falta de consideración social hacia las mujeres y como la visión histórica transmitida en las escuelas excluye casi completamente las experiencias femeninas. La autora señala que la inclusión no debe ser cuantitativa, sino que la propia concepción del conocimiento debe ser modificado y que los criterios que limitan qué es importante y qué no deben ser repensados para incluir la visión femenina.

Esta problemática no solamente afecta España, sino que en países como Canadá también es motivo de estudio. En ese marco educativo, la investigadora y profesora Penny Clark, en su artículo “*A nice little wife to make things pleasant*”: *Portrayals of Women in Canadian History Textbooks approved in British Columbia* (2005) expone un gran número de evidencias, imágenes y citas de más de 55 libros de texto de Canadá. En su análisis prueba como la narrativa de la Historia es sexista. Se dan casos como no incluir el trabajo perpetuado mayoritariamente por las mujeres en los apartados de actividades económicas. Incluso se llegó a borrar su existencia de las páginas educativas dando perpetuación a la imagen de un género que su único objetivo era la reproducción y el cuidado de la casa, así como las cosas bonitas y la moda.

El catedrático en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, Joan Pagès (2011), defiende la necesidad de una didáctica de las ciencias sociales feminista. Aún así, argumenta que hay una necesidad del cambio paradigmático, ya que si los académicos continúan considerando como historia significativa aquella relacionada con la macro-economía, la política y los eventos militares, será más complicado la creación de espacio para las mujeres en los libros de texto en las edades más antiguas. Clark (2005, p. 19) propone una nueva perspectiva de la historia que reconozca “that both the public and the private sphere have great bearing on how we live our lives as people and as Canadian, and that they are interconnected and overlapping, then our concept of historical significance will be broadened and therefore, more inclusive of women”. Además, Banks (Banks, 1993) incluiría como importante la re-conceptualización ya que la inclusión no reflexionada, como un episodio anecdótico, solo hace que dividir más los géneros. Se trata de un *tokenismo* donde se da la clara distinción entre los hombres como los actores activos, dominantes y líderes. Por el contrario se presenta a las mujeres como las pasivas, dominadas y seguidoras, reforzando la idea de las féminas como “las otras”, lo opuesto a los valores típicamente masculinos.

López-Navajas (2014) y Terrón y Cobano-Delgado (2008) acentúan que el menoscabo de este contenido implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos expuestos en los manuales. Hay que tener en cuenta que en ellos se obvia la contribución de las mujeres al desarrollo intelectual, político, social, económico y humano se ha dado a lo largo de la historia. La mujeres escritoras, músicas, profesionales, científicas, entre otras, han aportado grandes logros hacia el progreso, así como la lucha hacia la igualdad social. Existe una extensa historiografía feminista que, desde medianos del s. XX, ha publicado numerosísimos artículos sobre el rol de las mujeres desde la antigüedad (Brown, 2009; Connelly, 2007;

James et al., 2012; Picazo, 2008; Salisbury, 2001; Suzack et al., 2010). Así pues, el carácter androcéntrico sistemático y tradicional ha puesto las mujeres en el olvido, aunque se disponga de suficiente información para revalorarlas y incorporarlas en los manuales.

4.5 Metodología: Coeducación, Issues-Centered Approach y Aprendizaje basado en proyectos.

4.5 Coeducación

Según el *Diccionario Online de Coeducación* publicado por el Gobierno de España y Educando en Igualdad la coeducación es un proceso intencionado para potenciar el desarrollo de los estudiantes independientemente de su sexo. Se especifica que un centro coeducativo es aquel que corrige y elimina las desigualdades y las sistematizaciones o discriminaciones por razón de sexo. Definen un clima de igualdad real en la que desarrollar las competencias y habilidades de forma libre.

Además, listan los principios de la coeducación como los siguientes (*Diccionario Online de Coeducación*, s. f., p. 8):

- “- Coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.
- Desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social entre hombres y mujeres.
- Tratar de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos relacionados con el género.
- Educación integral, y por lo tanto integradora, que no oculta el mundo y la experiencia de las mujeres.
- Práctica de lenguajes diversos, abiertos a la comunicación interpersonal.”

Es importante destacar que la coeducación no es una perspectiva libre de género. La perspectiva del *Gender-Free Education* (Houston, 2018) se define como aquella metodología que ignora el género, cosa que fuerza a los profesores a tratar las chicas, los chicos y aquellos de género no definido de la misma manera. Ella expone esta opción a partir de tres pasos: (1) ignorar el género, (2) celebrar las diferencias personales y (3) prestar una atención deliberada a estas. En cambio la

coeducación parte desde la existencia del género y desde la voluntad y la importancia de corregir las discriminaciones que los estudiantes pueden sufrir por razones de sexo o género.

Ambas metodologías requieren una formación del profesorado extensa y profunda, crítica y transformadora. Houston (2018) precisamente apunta que hay otro estrato importante para la educación en la igualdad de género que no es ni el contenido en el currículum, ni la metodología que se use en el aula. La autora identifica la importancia de cómo los maestros comprenden el género y como esta comprensión influenciará en la interacción entre profesores y estudiantes.

Este aspecto también es vital en la coeducación, como se indica en el *Diccionario Online de Coeducación*. En el documento se indica que “deberemos incluir todo aquello que nuestros alumnas y alumnos perciben pero que no les enseñamos: nuestras actitudes, nuestro lenguaje no verbal, nuestro Concepto de lo proxémico, nuestras reacciones ante situaciones determinadas” (s.f., p. 15).

4.5 Issues-Centered Approach

En este estudio se combinan la coeducación con la perspectiva del *Issues-Centered Approach*. El *Issues-Centered Approach* propone una metodología de la didáctica de las ciencias sociales que desafía la tradicional metodología cronológica. Justamente, Margeret Smith Crocco (2001) argumenta que la inclusión de la identidad de género y la identidad sexual en el currículum de las ciencias sociales tiene que incluir las inter-seccionalidades del género, a través de una perspectiva de acción social que analiza los principales sujetos y las discriminaciones que sufren . Crocco (2001), expone la metodología del *Issues-Centered Approach* como solución para un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomenta la igualdad de género. Para ello emplea el modelo de Evans y Brodkey entendiéndolo como el más válido.

Issues-Centered Approach es una metodología que, como su nombre indica, organiza o “centra” el currículum en problemáticas “issues” y las analiza históricamente. Por ejemplo, divide el currículum en “Áreas de problemas generales” o “Temas-problemas” tales como la guerra, las clases sociales, la política, los sistemas económicos o de producción, etc. (Brodkey and Evans, 1996). Estas áreas son estudiadas por los estudiantes desde una perspectiva histórica con preguntas como: ¿Qué diferencias hay en las primeras guerras documentadas y las guerras actuales?

A propósito de este trabajo, la organización del currículum a partir de la metodología *Issues-Centered Approach* facilita el estudio de las concepciones de la

feminidad y masculinidad y como estas marcaron las vidas de nuestros antepasados, quienes protagonizaron los principales eventos históricos. Se podrían analizar las concepciones para poder reconstruirlas, así los estudiantes podrían liberarse de las presiones sociales y desafiar las diferencias de poder relacionadas con estas en su día a día. Crocco (2001, p. 9) propone el género y el sexo como uno de los Temas-Problemas, pero no menciona que solamente tratarlo una vez en toda la secundaria podría marginar la perspectiva histórica de género del resto de la experiencia educativa.

Evans (2004) expone que esta metodología fue justamente ideada durante el movimiento para los derechos civiles del 1960, cuando surgieron las nuevas perspectivas más radicales de la escuela y la influencia del pensamiento crítico. Fue una metodología que fue pensada para dar respuesta a la concepción marxista de la didáctica de las ciencias sociales. Así pues propone un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie el pensamiento crítico, la emancipación de las personas oprimidas y las estructuras opresoras de la sociedad.

De esta forma, el uso mixto de estas dos perspectivas propone una interesante oportunidad. Por una parte, con la coeducación se garantiza un espacio donde la igualdad de género es la base ideológica y pedagógica y por otra parte, se emplea una metodología que facilita el aprendizaje profundo y crítico de un tema en concreto —en este caso la igualdad de género— de forma histórica. Esta metodología combinada también puede dar respuesta a otras temáticas que trabajan para la diversidad y la pluralidad. Por ejemplo, Pérez y Etxeberria (2017) destacan las desigualdades que sufren los estudiantes Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (LGTB) en las escuelas españolas. La metodología combinada de *Issues-Centered Approach* y coeducación puede desarrollar espacios de pensamiento crítico y inclusión para todo tipo de grupos marginales.

4.5 Aprendizaje colaborativo basado en proyectos

Según García-Varcalcel y Basilotta (2017) el Aprendizaje basado en proyectos –ABP– es una modalidad de aprendizaje centrado en la creación de un producto final, a partir del trabajo en grupo. Éste se basa en un aprendizaje individual, activo, autónomo, que se combina con un proceso compartido en grupo, que genera espacios de debate, negociación, respeto y trabajo colaborativo.

Durante la realización de una tarea planeada desde la perspectiva del ABP el estudiante es responsable de su aprendizaje y se le presenta el reto de descubrir las preferencias y las estrategias más eficaces para su rendimiento. Además, también

participa en las decisiones referentes a los contenidos y tiene un importante papel en la evaluación, a través de la autoevaluación o la co-evaluación.

Algunos de los aspectos positivos más destacados del aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje por proyectos son el hecho que facilita a los estudiantes de explorar y descubrir contenidos, desarrolla la capacidad de formular preguntas, organizar y temporalizar el trabajo y buscar información, comparar y valorar las concepciones propias en contraste con las de los demás, comunicar los resultados, etc.

Como apunta Aguirre (2012) el aprendizaje ABP parte de una perspectiva colaborativa, cuyo modelo epistemológico se basa en el constructivismo. García-Varcalcel y Basilotta (2017) citan a Popescu cuando presentan los tres principios del constructivismo que aportan la base conceptual a este marco:

- La comprensión es una construcción individual y proviene de nuestras interacciones con el medio ambiente.
- El aprendizaje es impulsado por el conflicto cognitivo.
- El conocimiento evoluciona a través de la negociación social.

El socio-constructivismo apunta que la educación y el aprendizaje son un proceso en que el estudiante se abre a la diversidad y la tolerancia y que justamente se fomenta a partir de la comunicación y la interacción entre iguales. El trabajo en grupos facilita la transición entre el interaprendizaje al intraaprendizaje. Este aprendizaje compartido, según Aguirre (2012), presta a la significatividad y profundidad del aprendizaje.

El trabajo por proyectos colaborativo puede proponer distintas dificultades y retos a considerar. García y Amante (2006) exponen que los estudiantes pueden tender a desconcentrarse de la tarea, los estudiantes pueden aprovechar la libertad para extenderse en el tiempo de forma no eficaz y que las co-evaluaciones o auto-evaluaciones sean superficiales y poco constructivas. Para paliar estos posibles efectos adversos, recomiendan una buena planificación de cada tarea y una temporalización de estas que ayude a los estudiantes a organizar su tiempo de forma eficaz.

Estas indicaciones guían la propuesta de este trabajo, que se basa en una modalidad considerablemente pautada de aprendizaje por proyectos. Los estudiantes deben completar un producto final (una obra teatral o *sketch*), pero cada sesión propone los pasos a seguir para completar el producto final en el tiempo requerido. Se podría considerar como una introducción al aprendizaje por

proyectos, ya que está elaborada para un grupo-clase que no ha tenido muchas experiencias trabajando con esta modalidad.

En definitiva, todas estas perspectivas y propuestas proponen diferentes metodologías. En ellas se posiciona la pedagogía desde la primacía del contenido que se enseña, recomendando la introducción y el trabajo de la terminología referente al género, el sexo y la sexualidad y la historia de estas construcciones sociales, así como el estudio de estas concepciones históricamente hablando. Para ello, se plantean opciones metodológicas que pueden apoyar esta propuesta de intervención en la educación de las ciencias sociales abriendo nuevas vías aunque partiendo del aprendizaje por proyectos o el *Issues-Centered Approach*. Ambas dinámicas permiten un estudio profundo de temáticas específicas, como la del género y el sexo. Eso sí, revisando, como se ha hecho anteriormente, las nuevas concepciones de la igualdad de sexos y la concepción libre de género.

5. Propuesta de intervención

5.1 Breve presentación

La propuesta de intervención que se elabora en este apartado trata de promover una visión crítica acerca de los estereotipos sexistas. Mediante su dinámica docente se pretende comprender el género desde una perspectiva histórica y de conocer los aspectos clave de las mujeres en la Historia Contemporánea. Se despliegan nueve actividades que proponen experiencias pedagógicas que apuestan por desarrollar la reflexión, el diálogo y el pensamiento crítico acerca del género como construcción social e histórica. Además, éstas facilitan que los educandos desenvuelvan habilidades comunicativas y de concienciación social que garanticen la disminución de los comportamientos sexistas y de los estereotipos de género.

La unidad se concibe a través de una visión constructivista del aprendizaje, que se basa en la introducción de nuevos conceptos ligados con los ya adquiridos hasta el momento. La metodología es la coeducación, que tiene como fundamento la igualdad de género en las prácticas educativas. Las actividades están desarrolladas a partir del trabajo por proyectos y las actividades experimentales y vivenciales que se conectan con los contenidos teóricos. Todas las actividades tienen al alumno como protagonista, ya que es el agente activo del proceso de aprendizaje. Las actividades facilitan la individualización del currículo y la cocreación de éste, a partir de la capacidad de elección que tiene el estudiante. Tal postura da protagonismo a la importancia de sus aportaciones con el fin de que la pueda desarrollar.

La evaluación de la unidad se comprende como una evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje y propone la observación, las rúbricas, las tablas y las listas como herramientas. Los distintos tipos de evaluación, la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la heteroevaluación, proporcionan los datos suficientes para triangular las observaciones y garantizar el aprendizaje.

5.2 Objetivos didácticos de la propuesta

5.2.1 Objetivo general

Fomentar una mayor concienciación sobre la igualdad de género mediante la revisión del papel de las mujeres en la Contemporaneidad desde una perspectiva propia de la historia comparada.

5.2.2 Objetivos específicos

- 1) Definir por parte de los alumnos el género tanto en su perspectiva conceptual como actitudinal.
- 2) Comprender el género como una construcción social e histórica y promover el diálogo reflexivo y crítico acerca de este y su significación comunitaria.
- 3) Mejorar la convivencia escolar y promover la intolerancia hacia comportamientos que discriminan a las mujeres.
- 4) Empatizar con las dificultades y discriminaciones políticas, económicas y sociales de las mujeres en la etapa Contemporánea a través de la escenificación de situaciones concretas de este período.
- 5) Dotar al alumnado del conocimiento de una historia plural e inclusiva que considere el rol activo y transformador de las mujeres.

5.3 Centro y destinatarios

El centro al que esta unidad va orientada específicamente —pero no de forma excluyente —es el centro educativo Escuela Pia de Balmes. Se trata de una escuela concertada ubicada en el barrio de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona. El área urbana en cuestión es de clase media-alta y el colegio pertenece a la congregación de los Escolapios, dentro de la entidad Escuela Pia de Cataluña. Estos centros ofrecen escolarización concertada desde infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria y escolarización privada en Bachillerato. Tienen unos 90 estudiantes por curso, divididos en tres clases con la oferta de Bachillerato artístico, científico, tecnológico,

social y humanístico. Además, la escuela ofrece la posibilidad de hacer Educación Primaria y Secundaria Musical y Primaria Escénica. Así mismo, se trata de una escuela multilingüe que se imparte un 20% de las asignaturas en inglés y el resto en catalán.

Todas las clases de la escuela disponen de proyectores, un ordenador para el profesor, equipo de audio y una pizarra interactiva. Por otro lado, los alumnos reciben un ordenador portátil al empezar la etapa de Secundaria que les dura hasta 4º de la ESO. Hay que señalar que tanto el proyector como los ordenadores son materiales necesarios para poner en práctica esta unidad.

La propuesta de este TFM va muy acorde con el Proyecto Educativo del Centro – PEC –, ya que la Escuela Pia de Balmes se rige por un modelo educativo centrado en las capacidades y las habilidades del alumno como ciudadano. Su perfil educativo propone una visión universal, abierta, integradora y inclusiva. Se especifica que la escuela trabaja para que los alumnos desarrollen una personalidad reflexiva, responsable, crítica y autónoma. De esta forma, se pretende que sean capaces de involucrarse en la mejora de la sociedad de una forma respetuosa, ética y comprometida. A la vez, estos valores y principios pedagógicos son los mismos que rigen la Unidad Didáctica que presenta este proyecto de propuesta educativa.

El grupo al que esta unidad va dirigida específicamente es la clase de 4º de la ESO B. El alumnado se muestra cohesionado y hay respeto entre los estudiantes. En el grupo hay 5 alumnos con necesidades especiales: dos con TDAH, dos con problemas de comportamiento y de bajo rendimiento sin justificación médica y una alumna con anorexia. Estos estudiantes tienen un Proyecto Educativo Individualizado que les garantiza una serie de adaptaciones curriculares y didácticas para satisfacer sus necesidades educativas especiales.

Las relaciones entre los alumnos son buenas y hay claramente cuatro grupos diferenciados de amistades. Las diferencias se podrían resumir algunas por género (hay un grupo solamente de chicas y otro solamente de chicos), por rendimiento académico (uno de los grupos reúne los estudiantes de bajo rendimiento y otro agrupa los de alto) o por afinidades en el tiempo libre (uno de los grupos tiene un gran amor por los deportes). Aún así, cuando se establecen grupos de trabajo heterogéneos no hay conflictos. La relación con los profesores es muy buena. Los alumnos tienen mucho respeto por los maestros, les escuchan con atención, completan las fichas y actividades que se les pide y normalmente las entregan a tiempo.

Aunque esta unidad está diseñada especialmente para este grupo-clase, teniendo en cuenta los recursos tecnológicos de la escuela y el PEC, puede ser

adaptada a otros contextos. Además, hay que recordar que el pensamiento crítico y la igualdad de género son valores que se incluyen como objetivos de etapa de Secundaria en la LOMCE (2013), así que son principios educativos compartidos en todos los centros de este país.

5.4 Competencias a desarrollar

En esta propuesta de intervención se desarrollan cinco de las competencias propuestas por el Marco de Referencia Europeo y adscritas en la LOMCE (2013), para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Como apunta Ján Figel (Comunidades Europeas, 2007, p. 1) a partir del trabajo por competencias se trabajan capacidades que van más allá del contenido específico de cada asignatura, para potenciar el “aprendizaje permanente”. Así pues, se han escogido cinco competencias clave para desarrollar actitudes, procedimientos, conocimiento y saber hacer. Específicamente, las competencias a trabajar son: Competencias sociales y cívicas (CSC), Competencia digital (CD), Aprender a Aprender (AA), Competencia en comunicación lingüística (CL) y Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).

El trabajo por competencias se coordina con los objetivos didácticos de la propuesta lo que garantiza una propuesta de intervención en la que las competencias y los objetivos están en sintonía.

- Competencias sociales y cívicas (CSC):

Se fomentan las competencias sociales y cívicas mediante las actitudes y valores de la igualdad, la justicia y los derechos civiles que se trabajan a partir del conocimiento de los acontecimientos contemporáneos de la historia nacional y europea referentes a los derechos de las mujeres. Durante las actividades y trabajos en grupo se desarrolla la habilidad para interactuar, reflexionar crítica y creativamente y participar activamente para la mejora de la sociedad actual. Además, mediante la toma de decisiones que requiere el trabajo por proyectos se desarrollan las habilidades y valores democráticos de respeto a la pluralidad de opiniones y el comportamiento tolerante cuando hay conflicto. A partir de la creación de normas de convivencia no sexistas, se propone fomentar la igualdad y la no discriminación como base para la armonía.

- Competencia digital (CD):

El desarrollo de la competencia digital se trabajará a lo largo de las sesiones en diferentes variantes. Por una parte, con la visualización de fuentes primarias en formato vídeo, por otra parte a partir de la búsqueda de información en Internet, el uso de los procesadores de texto y el uso de las herramientas *Timetoast* y el *Google Sites*. Se trabajará específicamente cuando hayan de preparar la escenografía y el audio que acompañará a la teatralización de su trabajo de investigación y en la creación del eje cronológico digital. Deberán desarrollar la capacidad de utilizar programas de presentación o programas de edición de vídeo y de edición de audio.

- Aprender a Aprender (AA):

La competencia de aprender a aprender se desarrollará a partir de la motivación y la capacidad de superar los retos que presenta cada actividad educativa en base a las herramientas de autoevaluación y evaluación entre iguales. A partir de una actitud positiva y motivadora, en el trabajo por proyectos, el estudiante pondrá en práctica las capacidades necesarias para resolver los problemas planteados. De esta forma ha de desarrollar la capacidad de temporalizar y gestionar eficazmente el tiempo. También podrá trabajar la autodisciplina, plantear estrategias de aprendizaje que desarrollen sus puntos débiles y fomenten sus puntos fuertes y trabajar la confianza para iniciar y culminar un trabajo con éxito. Todas las actividades ofrecen un espacio seguro en el que el estudiante podrá desenvolver y aprender sobre la igualdad de género en la clase y han de ser la base para continuar aprendiendo durante el resto de su vida.

- Competencia en comunicación lingüística (CL):

Se desarrollará esta competencia de forma transversal en todas las actividades a través de la capacidad de expresar e interpretar conceptos y fuentes históricas de forma oral y escrita. Se trabajará la habilidad de interactuar lingüísticamente de forma correcta y creativa, respetando las libertades y los derechos de las personas, y siempre usando un vocabulario no discriminatorio. En los trabajos en grupo y en el diseño del guión y la puesta en práctica de la obra teatral se ha de mantener esta dinámica colaborativa. Durante la obra teatral trabajarán diferentes contextos sociales y podrán desarrollar distintas manera de expresarse acorde con el estilo, el registro y la diversidad del lenguaje en función con el contexto.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE):

Dicha competencia se desarrollará en las actividades que proponen ejercicios en los que la creatividad, la innovación y la habilidad de planificar y gestionar proyectos son habilidades necesarias. Durante el trabajo por proyectos y el trabajo en grupo los alumnos deberán poner en práctica actitudes y valores como la iniciativa, el esfuerzo, la independencia, la proactividad, la determinación para completar objetivos, la planificación y la toma de decisiones. Además, durante la creación de la obra teatral y la representación los estudiantes podrán trabajar la capacidad de determinar cuáles son sus puntos débiles y fuertes, así como dividirse los papeles y las tareas acorde con sus preferencias.

5.5 Contenidos a impartir

En referencia a los contenidos conceptuales:

- **Género:** Puede ser masculino o femenino y es aquel grupo de roles, concepciones y valores que marcan las actitudes, los sentimientos y los comportamientos asignados cultural e históricamente a las personas por ser del sexo femenino o masculino. Estos valores y roles afectarán a la persona dependiendo de la sociedad y el momento histórico en el que haya nacido. Tal instante va a concretar qué significa ser mujer y qué significa ser hombre. Esta construcción cultural va a ser limitante sobre el desarrollo integral de la persona, tanto de un género como del otro. (Mendoza & Reyes, 2007, p. 6)
- **Sexo:** Al contrario del género, el sexo es puramente un concepto biológico y físico. Son el grupo de características biológicas con las que la ciencia ha establecido las diferencias entre las hembras o los machos. (Mendoza & Reyes, 2007, p. 6)
- **Estereotipos de género:** Este tipo de estereotipos están muy ligados a la concepción de género de una sociedad y son aquellos que establecen una idea generalizada que fija y perpetúa las características personales, de habilidad y de capacidad propias de aquellas personas que nacieron hombre o mujer. Estos estereotipos no están ligados a las diferencias biológicas, sino a las diferencias construidas socialmente. Por ejemplo, algunas visiones habituales de estereotipos de género podrían ser: las mujeres son las amas de casa, los hombres deben cambiar las ruedas de los coches, los hombres no

lloran, las mujeres son cariñosas o histéricas, etc. (Mendoza & Reyes, 2007, p. 7)

- **Igualdad de oportunidades:** La igualdad de oportunidades es la ausencia de sexismo en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en la política, como en la sociedad y la economía. Especialmente en el acceso a aquellos ámbitos tradicionalmente masculinos. (Mendoza & Reyes, 2007, p. 6)
- **Roles de género:** Están ligados al género y a sus estereotipos y se definen como aquellas tareas o trabajos que se consideran típica y exclusivamente femeninos o masculinos. En nuestra sociedad, los roles femeninos han estado relacionados con el ámbito del cuidado de los ancianos, el trabajo doméstico, la crianza, la limpieza y la cocina. Los roles masculinos, a su vez, estaban relacionados con el ámbito público, fuera del hogar, como trabajadores remunerados. El problema de los roles de género no es solo que limita el desarrollo de las personas, sino que presenta un sistema de pensamiento que desvaloriza el trabajo doméstico y todos aquellos roles típicamente femeninos. (Mendoza & Reyes, 2007, p. 6).
- **Las mujeres en la Revolución Francesa (1789):** A partir de la lectura de un segmento la “Declaración de Derechos de las Mujeres y de la Ciudadanía”, de Olympe de Gouces (1780) y del “Cuaderno de Quejas de las Mujeres Francesas” (1789) comprender que las mujeres también fueron protagonistas de la revolución francesa y que se organizaron para promover valores democráticos, tales como el sufragio universal, y valores liberales y progresistas, tales como la igualdad de género.
- **Las mujeres en la Revolución Industrial (1760-1840):** Desde la lectura de un tramo de la fuente primaria “Condiciones Laborales de las Obreras” de Juan Mañé (1872) ilustrar la participación de las mujeres obreras y trabajadoras en la Revolución Industrial, conocer las condiciones laborales desiguales y el trabajo doméstico, así como la hostilidad que las mujeres vivieron al iniciarse en el mercado laboral retribuido económicamente.
- **La mujer moderna (O):** Comprender la evolución de la construcción ideológica de la concepción de los roles y estereotipos del género femenino a partir de la lectura de un fragmento del texto “Las mujeres al trabajo y los hombres en el paro”, de Joan Gaya (1936) en la que se presentan el nuevo perfil que las mujeres se construyeron para mejorar su situación.

- **La mujeres y el sufragio universal en España (1933):** Ser conscientes del hecho que las mujeres no podían votar y de los argumentos a favor y en contra.
- **Las mujeres en el franquismo, el retroceso:** A partir de la visualización del NODO comprender como la Dictadura redefinió el papel social de las mujeres, limitarlas al trabajo doméstico no remunerado, limitando legislativamente su presencia en el mundo laboral y reeducando las mujeres en los tradicionales roles inferiorizantes.

En referencia a los contenidos procedimentales:

- Elaboración especulativa de la vida de una persona en relación a su género.
- Detección de actitudes sexistas y capacidad de enumerar actitudes no discriminatorias como normas de clase.
- Estudio y clasificación de diferentes fuentes primarias históricas.
- Investigación en Internet de información histórica.
- Elaboración de un eje cronológico digital.
- Elaboración creativa de un guión para un *sketch* teatral con base a información sobre un periodo histórico.
- Teatralización del guión.
- Elaboración de la escenografía mediante las TIC.

En referencia a los contenidos actitudinales:

- Capacidad crítica sobre el sexismo y los estereotipos y los roles de género.
- Respeto a todos los compañeros por igual.
- Actitud positiva e interés por conocer las desigualdades que las mujeres han sufrido en la historia.
- Valoración de la falta de información sobre la historia de las mujeres en los libros de texto.
- Actitud abierta ante nuevas ideas y conceptos.
- Valoración de las opiniones ajenas y capacidad de trabajo en grupo.

5.6 Recursos humanos, materiales y económicos

La batería de recursos humanos necesarios para la ejecución de esta Unidad Didáctica se compone de un profesor especialista en Ciencias Sociales y un evaluador externo. Un docente del Departamento de Ciencias Sociales llevará a cabo

una heteroevaluación mediante una observación de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica y una evaluación de la misma. De este análisis debe gestarse un informe DAFO que permita valorar debilidades, puntos de mejora y aspectos fuertes y relevantes. Es decir, se ha de lograr una radiografía de sus debilidades, fortalezas a nivel intrínseco y sus amenazas y oportunidades desde el contexto exterior.

Por otro lado, los recursos materiales que requieren esta unidad son:

- Ordenadores portátiles para cada alumno.
- Ordenador en la clase.
- Acceso a Internet y a un espacio Moodle/Google Sites para compartir documentos *online*.
- Proyector o pizarra inteligente.
- Pizarra y tizas.
- 7 Cartulinas DN3.
- Una impresora, papel y tinta negra.
- Mesas y sillas.
- *Post-its*.

5.7 Metodología

Esta Unidad Didáctica tiene como fundamento una metodología participativa, activa y que sitúe al estudiante como el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno será el líder de la asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de actividades que tienen el estudiante como un agente principal y participativo.

El profesor será el guía, acompañante, facilitador de aprendizajes y acomodador de dificultades para que el estudiante pueda desarrollar las competencias de forma significativa y profunda. Ahora bien, nunca ha de dejar de ejercer su función de educador activo evitando posicionarse como un mero observador. Así mismo, el maestro ha de presentar una actitud respetuosa y crítica acerca de las actitudes sexistas, basada en los principios de la coeducación. Tratará a todos los estudiantes con la misma dedicación y actitud positiva y presentará las actividades con entusiasmo para fomentar la motivación.

Los conceptos introducidos por el profesor serán a partir de una visión constructivista del aprendizaje, facilitando la relación de contenidos ya aprendidos con contenidos nuevos. El profesor acompañará a los estudiantes en el

descubrimiento de estos conceptos con ejemplos y explicaciones individualizadas si algunos alumnos lo requieren. La participación de los estudiantes en clase será una oportunidad para que el profesor pueda evaluar y observar el desarrollo del aprendizaje.

La metodología del aprendizaje experiencial, a partir de dinámicas y juegos de roles o de teatralización, proporciona la oportunidad de construir paradigmas educativos significativos, vivenciales y experimentales. Son actividades que parten de los axiomas propios del 'learning by doing' y el 'hands-on learning' que facilitan un aprendizaje donde el estudiante interactúa creativamente con el objeto de conocimiento. En ese nuevo marco formativo se complementa la experiencia con la reflexión y la conexión con los contenidos. Este aprendizaje profundo está guiado por el profesor quién al final de cada actividad experiencial abre un espacio para compartir reflexiones y para enlazar las experiencias con el contenido conceptual.

El trabajo basado en la metodología 'Issues-Centered Approach' propicia un aprendizaje interdisciplinar, significativo y profundo, a partir de la investigación y la descubierta de información por parte de los estudiantes. La aproximación de un tema desde la comparación histórica facilita el desarrollo del pensamiento crítico, comparativo y valorativo. Además, acerca a los estudiantes a los conceptos de 'progreso histórico' y 'cambio histórico' que facilitan la comprensión de la progresión de los derechos de las mujeres.

El trabajo por grupos también representa uno de los principales ejes metodológicos de esta unidad. Este tipo de trabajo es esencialmente colaborativo y cooperativo, donde los estudiantes pueden compartir y aprender entre iguales. Los grupos serán heterogéneos, con estudiantes que presentan características aptitudinales distintas y con diferentes grados de desarrollo de las distintas inteligencias múltiples. A este respecto, las actividades están diseñadas para desarrollar las distintas inteligencias —en concreto, la inteligencia lingüística, espacial, corporal y cenestésica y intrapersonal—. El objetivo es que todos los estudiantes puedan aportar al grupo sus habilidades particulares y compartir con los otros sus destrezas personales. La participación en el trabajo por grupos presenta oportunidades para el respeto a las opiniones de los otros, el diálogo y la resolución de conflictos; así como el liderazgo y la autonomía de trabajo.

El trabajo por proyectos proporciona un espacio en el que el estudiante es líder y protagonista de su aprendizaje al tener libertad de tomar decisiones sobre su propia dinámica de adquisición de saberes. De esta forma, se le hace capaz de aprender a gestionar el tiempo y organizar el grupo para la creación del producto

final. También permite el aprendizaje multidisciplinar y ejercitar destrezas sociales para prepararles ante los retos de la vida.

5.7.1 Técnicas y estilos de enseñanza aplicados

Esta Unidad Didáctica propone diferentes técnicas y estilos de enseñanza. Entre las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje se hallarán la redacción, la clasificación cronológica de datos, el mapa mental, el 'brain storming', la creación de un guión teatral, el poder escenificar etapas de la historia, el saber formular preguntas en clase, el deducir e inducir, o el valorar y comparar trabajos de los compañeros. Por todo ello, los estilos de enseñanza aplicados serán una combinación de cuatro modelos: el integrador, el instrumental expresivo, el indirecto y el progresista o liberal (Aguilera, 2012).

Por una parte, se valora el estilo integrador como aquél en el que el profesor que crea un clima social en el aula de tipo amistoso. En este modelo predomina el refuerzo positivo, se valoran las iniciativas personales de los educandos y el profesor se presenta dinámico y flexible y sus evaluaciones son constructivas. También hace falta destacar la importancia del estilo instrumental expresivo que define a aquellos profesionales que se preocupan por las necesidades específicas de cada estudiante, su estado emocional y su contexto social. Los maestros combinan con el interés para la enseñanza del contenido disciplinar específico de su especialidad la formación personalizada del alumno.

Esta Unidad Didáctica está pensada para profesores con estilos indirectos, que tienen en cuenta la capacidad de creación de los estudiantes. Deben propiciar la transformación del contenido en productos creativos propios que promuevan el diálogo y la creación colaborativa del currículum entre los alumnos. Finalmente, el profesor debe mostrar un estilo innovador y progresista acerca del cambio pedagógico actual. Es decir, debe abogar por una integración interdisciplinar de la materia a través de un aprendizaje por competencias mediante una motivación y vocación educativa entusiasta.

5.7.2 Temporalización

Tabla 1. Temporalización de la Unidad Didáctica.

Sesión	Actividades	Duración
1ª Sesión	¿Qué es el género? ¿Cómo influencia mi vida?	55 minutos
2ª Sesión	Micromachismos y un reto: ¡nuestra clase sin sexismo!	55 minutos

3º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 1 ¿Por qué no hay mujeres en mi libro de texto?	55 minutos
4º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 2 Eje cronológico digital de las mujeres en la Historia Contemporánea	55 minutos
5º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 3 Investigación histórica y <i>brain storming</i> del guión de la obra	55 minutos
6º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 4 ¡A redactar el guión!	55 minutos
7º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 5 Escenificación digital	55 minutos
8º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 6 ¡Manos a la obra! Escenificación del <i>sketch</i> grupos 1 - 5	55 minutos
9º Sesión	Trabajo por Proyectos: sesión 7 Escenificación del <i>sketch</i> grupos 5-7 y evaluaciones	55 minutos

Fuente: Tabla de creación propia.

3.7.3 Actividades a desarrollar

Tabla 2. Descripción de la Actividad 1.

Actividad 1
Nombre: ¿Qué es el género? ¿Cómo influencia mi vida?
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado de ‘género’ y las diferencias entre ‘género’ y ‘sexo’. - Comprender que los roles de género no son biológicos, sino construidos socialmente. - Reflexionar sobre la influencia del género y los estereotipos de género en la vida de las personas. - Promover un pensamiento crítico acerca de los estereotipos de género.
Descripción de la actividad
<p>Al ser la primera actividad, el profesor abrirá un pequeño espacio de debate para evaluar el conocimiento de los estudiantes referente al tema. Les preguntará:</p> <p>¿Conocéis por qué las mujeres no podían votar en España hasta el 1931? ¿Qué mujeres conocéis que se hicieron famosas por su participación a la historia de Europa? ¿Por qué creéis que estudiamos a muchos más hombres que a mujeres en las clases de historia? Duración 10 minutos</p> <p>El profesor dividirá la clase en grupos de cuatro estudiantes. Los grupos los habrá</p>

creado el profesor con anterioridad para asegurarse que sean heterogéneos y que combinen estudiantes con diferentes grados de inteligencias múltiples. El profesor les comunicará los grupos y les comentará que trabajarán en el mismo grupo durante toda la unidad. Les pedirá que coloquen las mesas en cuadrados para facilitar el trabajo en grupo y que organicen el aula de esa manera al empezar cada clase de esta unidad.

Duración 5 minutos

El profesor explicará la actividad y cada grupo recibirá una fotografía en la que se verá un bebé recién nacido. Cada fotografía será de distintos bebés y la mitad de los bebés estarán vestidos de azul y la otra mitad de rosa.

Cada grupo deberá imaginar cómo será la vida del bebé. Se les indicará que deberán responder las siguientes preguntas (estas preguntas pueden estar compartidas en el *Google Sites* o mediante una fotocopia):

- ¿Qué juguetes creéis que le regalarán?
 - ¿Quién serán sus amigos?
 - ¿A qué jugará en el patio de la escuela?
 - ¿Cómo se comportará en la clase?
 - ¿Qué asignaturas le gustarán más?
 - ¿Qué actividades extraescolares le apuntarán sus padres?
 - ¿Qué carrera escogerá o cual será su trabajo?
 - ¿Cómo sería su vida adulta?
 - ¿Tendrá miedo de andar solo/a por la calle?
 - ¿Qué derechos tendrá políticamente y legalmente?
 - ¿Qué tareas hará en la casa como adulto?
 - ¿Cómo pasará la vejez?
- Otras sugerencias o situaciones que queréis añadir.

Duración 20 minutos

Ponerlo en común y escribir en la pizarra las diferencias entre los grupos que describieron una vida típicamente de un niño o niña. En la pizarra el profesor irá anotando las diferencias y el grupo clase reflexionará sobre ellas.

Duración 10 minutos

Al final el profesor dirá que justamente todos aquellos bebés vestidos de azul eran niñas y que todos los bebés vestidos de rosa eran niños. A partir de esta reflexión, el profesor explicará la diferencia entre 'sexo' y 'género'.

Debatir sobre los estereotipos de género y como influyen negativamente a la vida de las mujeres.

Duración 10 minutos

Contenidos

- El concepto de género y el concepto de sexo.
- Los estereotipos del género masculino y del género femenino.
- Comprender como género afecta a la vida de las personas.

Tiempo recomendable: 55 minutos.

Recursos necesarios

- Fotografías de bebés, unos vestidos de azul y otros de rosa.
- Lista de preguntas impresas o compartidas en el Google Site.
- Pizarra y tizas.

Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación formativa del desarrollo del contenido conceptual durante la actividad de compartir con la clase los productos creados.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 3. Descripción de la Actividad 2.

Actividad 2
Nombre: Micromachismos y un reto: inuestra clase sin sexismo!
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Definir el concepto de micro-machismo y conocer ejemplos de esta práctica. - Imaginar y valorar reglas de comportamiento que garanticen una actitud libre de discriminación de género.
Descripción de la actividad
<p>Definición del significado de ‘micro-machismo’ por parte del profesor. Duración 5 minutos</p> <p>Entregar una hoja a cada alumno con las siguientes situaciones micro-machistas. Cada alumno de forma individual y privada redactará situaciones en las que los hayas vivido, ya sea como observador o como protagonista.</p> <p>Las situaciones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando estaba hablando un chico me ha cortado y ha hablado él. 2. Los chicos hablan más fuerte y con más energía que yo y raras veces encuentro que pueda participar en las conversaciones. 3. Un chico me ha explicado una cosa que ya sabía perfectamente, pero no me he atrevido a decirle que ya lo sabía. 4. Me miran por los pasillos de una manera que me hace sentir incómodo/a. 5. Cuando voy a un bar, nunca me dan a mí la cuenta para pagar. Siempre le dan a mi amigo. 6. Nunca me invitan a jugar a fútbol, ni me preguntan por temas como la política, el dinero, la economía, etc. Si hablo sobre estos temas, no me toman en serio y no escuchan mis opiniones. 7. El feminismo es solamente cosa de las chicas de la clase. 8. La gente siempre me dice que soy “guapo/a” pero nunca que soy muy fuerte o inteligente. 9. Las matemáticas no son para mí. 10. En la clase o en los pasillos, hay gente que me toca el cuerpo sin que yo quiera que lo hagan. <p>Duración 10 minutos</p> <p>Reflexión general de clase en la que los alumnos pueden compartir su experiencia rellenando la tabla: ¿Les ha sorprendido que hubieran vivido la mayoría de esas situaciones? Si quieren pueden compartir algunas de las situaciones, pero es totalmente opcional. Duración 10 minutos</p> <p>En grupos de cuatro estudiantes deberán redactar en una cartulina un código de</p>

<p>conducta o las normas de la clase para asegurarse que no haya micro machismos en el aula. Estas se deben redactar en positivo. Duración 20 minutos</p> <p>Poner las ideas en conjunto y pensar en cómo intervenir si algún estudiante tiene comportamientos sexistas. Duración 10 minutos</p>
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el significado de micro-machismos. - Comprender críticamente el desprecio y la falta de respeto que representan los micro-machismos. - Desarrollar una capacidad crítica de reconocer el sexismo en las actitudes de las personas. - Crear las bases para las actitudes no discriminatorias en el aula.
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas DN3, bolígrafos para redactar. - La tabla con los micro-machismos impresa o compartida en Google Sites.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación formativa del desarrollo del contenido conceptual durante la actividad de compartir con la clase los productos creados. - Evaluación sumativa con la recogida de los documentos creados por grupos para la evaluación final.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 4. Descripción de la Actividad 3.

Actividad 3
<p>Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 2 ¿Por qué no hay mujeres en mi libro de texto?</p>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la disparidad entre la presencia de los hombres y las mujeres en los libros de texto. - Desarrollar una visión crítica sobre la invisibilidad de la historia de las mujeres en el discurso histórico. - Relacionar el machismo con la participación en la política, economía y eventos militares de las mujeres y con la invisibilización de la historia de las mujeres en los libros de texto.
Descripción de la actividad
<p>El profesor recordará a los alumnos de los grupos del primer día y de cambiar la distribución de los pupitres en el aula para facilitar el trabajo en grupo</p>

<p>Duración 5 minutos</p> <p>Explicación de la actividad. Cada grupo analizará un tema del libro de texto a escoger entre: La Revolución Francesa, la Revolución Industrial, El movimiento obrero, El Imperialismo, España (1898-1975) y La I Guerra Mundial.</p> <p>Deberán hacer un pequeño trabajo de investigación en el que anotarán las frases en las que se citen mujeres, los nombres propios de mujeres y las imágenes que hay mujeres.</p> <p>A partir de su investigación, deberán responder:</p> <p>¿Quiénes son estas mujeres? ¿Por qué razón son nombradas? ¿Hay algunas mujeres o historia de las mujeres que vosotros sabéis que no están incluidas en el libro de texto? ¿Compáralas con la presencia de los hombres en el libro de texto, cuántos son nombrados, por qué razón?</p> <p>Duración 35 minutos</p> <p>Cada grupo compartirá sus respuestas y se extraerán conclusiones como grupo-clase. Intentar responder a la siguiente pregunta: ¿Creéis que tenían más importancia de lo que se escribe en el libro de texto?</p> <p>Duración 15 minutos</p> <p>El profesor recoge los productos creados para la evaluación sumativa.</p>
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Afianzar los conceptos de ‘género’, ‘sexo’, ‘estereotipos de género’ y ‘roles de género’ - Reflexionar sobre la invisibilidad de la historia de las mujeres.
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto. - Pizarra y tizas. - Papel y bolígrafos.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación formativa del desarrollo del contenido conceptual durante la actividad de compartir con la clase los productos creados. - Evaluación sumativa con la recogida de los documentos creados por grupos para la evaluación final.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 5. Descripción de la Actividad 4.

Actividad 4
Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 2. Eje cronológico digital de las mujeres en

la Historia Contemporánea.

Objetivos

- Leer, comprender y sintetizar las principales ideas de cada fuente
- Desarrollar un eje cronológico con la herramienta timetoast.com
- Adquirir una visión introductoria sobre la situación política, laboral y social de las mujeres en la historia contemporánea.

Descripción de la actividad

El profesor pedirá a los alumnos que se sienten con los grupos creados en las sesiones anteriores y que coloquen los pupitres en forma de círculo para facilitar el trabajo en grupo.

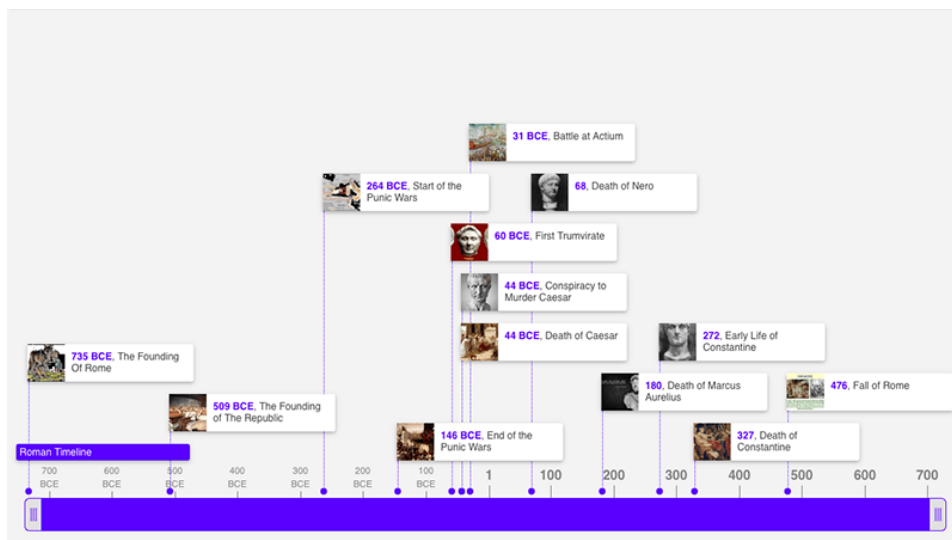
Duración 5 minutos

El profesor les explicará que están empezando un trabajo por proyectos con un *sketch* como proyecto final. Este *sketch* lo van teatralizar delante los compañeros de la clase para compartir el conocimiento sobre la historia de las mujeres y para promover el pensamiento crítico acerca de cada tema en concreto.

Teniendo el *sketch* como producto final de este trabajo, empezaremos por contextualizar el contenido e introducir los temas de los *sketchs* a escoger.

Durante esta sesión, los estudiantes deberán crear un eje cronológico con la herramienta web gratuita www.timetoast.com con los siete documentos que el profesor les entregue.

Imagen 1. Ejemplo de eje cronológico hecho con timetoast.



Fuente: www.timetoast.com

Los alumnos encontrarán en el Google Sites siete documentos históricos: cinco fragmentos de fuentes primarias y dos vídeos. En base a estos, deberán crear un eje cronológico con siete entradas, en las que sitúen el documento y resuman las principales ideas de este.

Timetoast permite crear ejes cronológicos online de forma colaborativa. Deberán crearse un usuario y crear un eje cronológico compartido, en el que varios usuarios

<p>pueden trabajar al mismo tiempo.</p> <p>Los documentos y vídeos están adjuntados en los Anexos y se pueden dividir en siete temáticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo <p>El profesor les comentará que evaluará siguiendo estos criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las fuentes deben estar incluidas en el eje cronológico 2. Todas las fuentes deben estar correctamente sintetizadas (mínimo de 3 ideas por texto) 3. El eje cronológico debe incluir los años ordenados de forma correcta. <p>Duración 50 minutos</p> <p>El final de la clase, el profesor pedirá que cada grupo escoja los tres documentos o temas que más les interesen como equipo. El profesor recogerá la lista. Duración 5 minutos</p> <p>Si no terminan el eje cronológico deberán terminarlo como deberes y entregarlo en la siguiente sesión.</p>
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a las condiciones políticas y laborales de las mujeres en la Revolución Francesa - Introducción al concepto de ‘mujer moderna’ - Introducción al sufragio universal en España (1931) - Introducción la situación política y social de en el franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores portátiles para cada alumno - Acceso a Internet
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación del producto creado a partir de los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las fuentes deben estar incluidas en el eje cronológico 2. Todas las fuentes deben estar correctamente sintetizadas (mínimo de 3 ideas por texto) 3. El eje cronológico debe incluir los años ordenados de forma correcta.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 6. Descripción de la Actividad 5.

Actividad 5
Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 3 Investigación histórica y <i>brain storming</i>

del guión de la obra
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Buscar, escoger críticamente y sintetizar información de Internet para ampliar el contenido histórico de uno de los seis temas acerca de las mujeres en la Historia Contemporánea. - Desarrollar una idea creativa a partir de la metodología <i>Brain Storming</i> - Concretar la trama argumental del <i>sketch</i> teatral sobre el tema escogido.
Descripción de la actividad
<p>El profesor pedirá a los alumnos que se sienten con los grupos creados en las sesiones anteriores y que coloquen los pupitres en forma de círculo para facilitar el trabajo en grupo.</p> <p>Previamente, el profesor habrá otorgado a cada grupo uno de los temas coincidiendo con su interés y asegurándose que todos los temas están repartidos. Les notificará a cada grupo cual es su tema de investigación.</p> <p>El profesor les explicará a los estudiantes que tienen tres sesiones para crear un <i>sketch</i> teatral que escenifique la realidad de las mujeres en el tema que les ha tocado y que presente el género como un concepto construido social y históricamente. Para hacerlo deberán completar las siguientes actividades.</p> <p>Primero, deberán hacer investigación online para ampliar información, informarse sobre el contexto, la situación de las mujeres, etc. Duración 20 minutos.</p> <p>Segundo, completar un ejercicio creativo de <i>Brain Storming</i> para crear la trama argumental. Este ejercicio será el siguiente:</p> <p>El profesor les entregará un paquete de <i>post-its</i> a cada grupo. Primero deberán escribir los conceptos principales extraídos de la investigación online y repartirlos por la mesa.</p> <p>Segundo, deberán escribir sentimientos que ellos crean que se pueden experimentar si vives las situaciones históricas expresadas en la primera parte. Repartirlos por la mesa.</p> <p>Tercero, deberán escribir nombres de personajes y características de personajes y repartirlas por la mesa.</p> <p>Cuarto, deberán escribir conceptos que especifiquen que el género es construido social y históricamente.</p> <p>A partir de todos los <i>post-its</i> los estudiantes deberán ordenarlos y intentar crear una trama que tenga todos los conceptos e ideas en mente. Hacer una fotografía de la creación para la siguiente sesión. Duración 20 minutos</p>
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar sus conocimientos de los siguientes temas, dependiendo de cada grupo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa

<ol style="list-style-type: none"> 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores portátiles para cada alumno - Acceso a Internet - <i>Post-its</i>
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 7. Descripción de la Actividad 6.

Actividad 6
Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 4 ¡A redactar el guión!
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Redactar el guión/guía para el <i>sketch</i> teatral - Desarrollar capacidades lingüísticas
Descripción de la actividad
<p>El profesor pedirá a los alumnos que se sienten con los grupos creados en las sesiones anteriores y que coloquen los pupitres en forma de círculo para facilitar el trabajo en grupo. Duración 5 minutos</p> <p>Durante esta sesión los alumnos deberán crear el guión o guía del <i>sketch</i>. Estas son las instrucciones para la realización del <i>sketch</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La duración aproximada del <i>sketch</i> es de 5 minutos. 2. Todos los alumnos deben tener un papel en el <i>sketch</i>, ya sea de actores o de coordinadores de la escenografía multimedia. 3. La información con la que se base la obra o <i>sketch</i> debe estar justificada con las fuentes e información histórica. 4. La obra debe fomentar el pensamiento crítico del espectador y tener en cuenta que el género es un concepto social e históricamente construido. 5. No es necesario que el guión concrete exactamente las palabras que dirá cada personaje, pueden apuntar una aproximación como “Laura se queja que no es justo al jefe de la fábrica” y dejar al actor improvisar las palabras en concreto. <p>Al final de la clase deben compartir el documento del guión con el profesor. Duración 50 minutos.</p> <p>Si les sobra tiempo pueden empezar a practicarlo.</p>
Contenidos

<p>- Profundizar sus conocimientos de los siguientes temas, dependiendo de cada grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores portátiles para cada alumno - Acceso a Internet
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - El guión será un documento para evaluar a partir de la rúbrica de evaluación sumativa.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 8. Descripción de la Actividad 7.

Actividad 7
Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 5. Escenificación digital
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Crear la escenografía a partir de programas y herramientas online - Editar y terminar el guión - Terminar el documento bibliográfico en el que justifiquen el argumento y escenas del <i>sketch</i> históricamente.
Descripción de la actividad
<p>El profesor pedirá a los alumnos que se sienten con los grupos creados en las sesiones anteriores y que coloquen los pupitres en forma de círculo para facilitar el trabajo en grupo. Duración 5 minutos</p> <p>El profesor explicará la actividad. Hay distintas tareas para este día, que los alumnos deberán repartirse entre los miembros del grupo. El día de entrega de estos productos es el siguiente día de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear una escenografía multimedia. Pueden usar un powerpoint con imágenes y música, pueden crear un vídeo o utilizar cualquier herramienta y programa online que les facilite la creación de este. - Editar y terminar el guión para ser entregado. - Crear un documento bibliográfico en el que justifiquen el argumento y escenas del <i>sketch</i> históricamente. <p>Duración 50 minutos</p>

Si no terminan estas tareas deberán acabarlas en casa.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Uso del powerpoint, audio, vídeo y recursos de multimedia - Profundizar sus conocimientos de los siguientes temas, dependiendo de cada grupo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores portátiles para cada alumno - Acceso a Internet
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 9. Descripción de la Actividad 8.

Actividad 8
Nombre: Trabajo por Proyectos: sesión 6. ¡Manos a la obra! Escenificación del <i>sketch</i> grupos 1 - 5
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Exponer el proyecto final delante de los compañeros - Desarrollar la capacidad de expresión oral - Fomentar la participación y el pensamiento crítico
Descripción de la actividad
<p>Entre 4 y 5 grupos escenificarán sus <i>sketchs</i>. Todos los alumnos recibirán una fotocopia con preguntas para hacerles a los actores al terminar la obra. Estas preguntas propiciarán una clarificación de los términos relacionados con el género, una profundización del contextualización histórica y el pensamiento crítico y social.</p> <p>Habrán 4 tipos de cuestionarios de diferentes dificultades, el profesor los repartirá según las capacidades de los estudiantes. Los estudiantes que presentan necesidades especiales o bajo rendimiento recibirán las fichas 1 o 2 y los de alto rendimiento, las fichas 3 y 4. Al haber diferentes preguntas, muchos más estudiantes tendrán la oportunidad de preguntar al final de la obra. Se les motivará para que pregunten sobre temas no especificados en las fichas.</p> <p>Todos los estudiantes deberán guardarse la ficha para completarla en la sesión siguiente.</p> <p>Duración 55 minutos</p>
Contenidos

<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar sus conocimientos de los siguientes temas: 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador portátil conectado con un proyector - Acceso a Internet - Fotocopias de las fichas de preguntas
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación de las obras a partir de la rúbrica. - Evaluación de las fichas a partir de la rúbrica final.

Fuente: Tabla de creación propia.

Tabla 10. Descripción de la Actividad 9.

Actividad 9
Nombre: Trabajo por proyectos: sesión 7. ¡Manos a la obra! Escenificación del <i>sketch</i> grupos 5-7 y evaluaciones
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Exponer el proyecto final delante de los compañeros - Desarrollar la capacidad de expresión oral - Fomentar la participación y el pensamiento crítico - Potenciar la capacidad crítica de autoevaluarse y de evaluar a los compañeros de forma constructiva.
Descripción de la actividad
<p>Representación de las obras por parte de los grupos que no tuvieron tiempo de hacerlo en la sesión anterior, seguramente entre 2 y 3 grupos. Los alumnos continuarán respondiendo a las preguntas de las fichas entregadas en la sesión anterior.</p> <p>Todos los estudiantes deberán entregar la ficha de preguntas al profesor. Duración entre 20 y 30 minutos (dependiendo de los grupos)</p> <p>Al finalizar, se realizarán las actividades de evaluación de la unidad, de autoevaluación y evaluación entre iguales. Se les entregará la rúbrica de autoevaluación, la rúbrica a rellenar de evaluación entre iguales y la rúbrica de evaluación de la unidad y del profesor. Todos los estudiantes deberán entregar las rúbricas y fichas al profesor. Duración entre 20 y 30 minutos</p> <p>Si sobra tiempo, se compartirán las opiniones sobre la unidad y se les incitará a proponer mejoras para los años siguientes.</p>

Duración 10 minutos
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar sus conocimientos de los siguientes temas: 1. Las Mujeres en la Revolución Francesa 2. Las Mujeres en la revolución Industrial 3. El discurso sobre el rol de las mujeres 4. Las mujeres y la guerra 5. Las mujeres y el derecho de voto 6. Las mujeres en el Franquismo
Tiempo recomendable: 55 minutos.
Recursos necesarios
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador portátil conectado con un proyector - Acceso a Internet - Fotocopias de las rúbricas
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del desarrollo del contenido actitudinal y procedimental a partir de la observación diaria del profesor. - Evaluación de las obras a partir de la rúbrica. - Evaluación de las fichas a partir de la rúbrica final. - Evaluación de la autoevaluación, evaluación entre iguales y de la evaluación de la unidad.

Fuente: Tabla de creación propia.

5.8 Evaluación

El proceso evaluativo presenta complejidades y muchas posibilidades. En esta unidad se combinarán diferentes metodologías y herramientas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Se utilizarán las observaciones, rúbricas y *check-in lists* que propiciarán tres tipos de evaluaciones: la evaluación del aprendizaje (sumativa), evaluación para el aprendizaje (formativa) y evaluación como aprendizaje (reflexiva).

- La autoevaluación proporciona un espacio en el que el estudiante reflexiona sobre su desarrollo competencial, conceptual, actitudinal y procedimental en relación a los estándares y criterios de evaluación. Este espacio de reflexión proporciona al estudiante la posibilidad de tomar conciencia, autonomía, responsabilidad y liderazgo sobre su proceso de aprendizaje.
- La coevaluación, es aquella evaluación en la que los iguales se evalúan entre sí. Este modelo abre un espacio para la evaluación constructiva y regula el aprendizaje. En el proceso de observar al compañero y elaborar juicios

críticos sobre el trabajo de ellos, el alumno toma conciencia de los objetivos didácticos, los criterios de evaluación y se responsabiliza del proceso de aprendizaje de sus compañeros.

- La heteroevaluación es aquella en que tanto puede ser efectuada por un profesor a los alumnos como por un evaluador externo al profesor. La heteroevaluación facilita la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la práctica docente.

Estas tres herramientas y procedimientos pueden contribuir a distintos tipos de evaluación: la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. Esta multiplicidad de examen es lo que en el mundo académico anglo-sajón se conoce como ‘assessment of learning’, ‘assessment for learning’ y ‘assessment as learning’.

- La evaluación del aprendizaje, o ‘assessment of learning’, es la de tipo tradicional sumativo que determina la adquisición de los objetivos y competencias de forma final. Un ejemplo serían las notas de un examen final de trimestre.
- La evaluación para el aprendizaje, o ‘assessment for learning’, es la de carácter formativo que se desarrolla durante el transcurso de Unidad Didáctica y con la finalidad de mejorar el proceso educativo. Debe proporcionar al estudiante un *feedback* constructivo que facilite herramientas para la mejora del aprendizaje durante las actividades. Un ejemplo de este tipo serían los comentarios en los trabajos o las indicaciones que hacen los profesores a los estudiantes durante la realización de actividades.
- La evaluación como aprendizaje, o el ‘assessment as learning’, representa aquella en la que en la acción de evaluar el estudiante está aprendiendo. Incluye la evaluación como uno de los procesos necesarios durante el aprendizaje y mediante el cual el estudiante participa activamente en el suyo propio. Por ejemplo, durante la autoevaluación, el estudiante está aprendiendo a crear juicios críticos, a revisar su propio trabajo de forma constructiva, está revisando el contenido, clarificando los objetivos y las competencias a desarrollar. En la se realiza entre iguales, el estudiante está compartiendo técnicas y estrategias, aprendiendo otras maneras de redactar y desarrollar proyectos que le pueden ser de guía para sus futuros retos y está aprendiendo a compartir opiniones de forma constructiva y respetuosa.

Se puede afirmar que la heteroevaluación, la autoevaluación y la evaluación entre iguales o coevaluación se constituyen como herramientas que pueden desarrollar los tres tipos de revisión de logros ya expuestos dependiendo de las características concretas. Todas las técnicas, herramientas y metodologías pretenden evaluar los objetivos didácticos, el desarrollo de las competencias indicadas para esta Unidad Didáctica y de las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales expuestas en la primera parte de este trabajo.

5.8.1 Criterios de evaluación y la ponderación

La ponderación de la unidad se dividirá entre el contenido actitudinal y procedimental y el contenido conceptual que se considerarán de igual importancia.

1. Contenido actitudinal y procedimental: 50%
2. Contenido conceptual: 50%

Las herramientas que proporcionarán la ponderación para cada contenido son las siguientes:

1. Contenido actitudinal procedimental: observaciones del profesor a partir de la rúbrica de evaluación heteroevaluativa individual (tabla 14), autoevaluación del contenido actitudinal y procedimental (Tabla 15), rúbrica para la coevaluación del trabajo por proyectos (Tabla 13).
2. Contenido conceptual: 'Check-in list' para la evaluación del producto final (tabla 12), evaluación individual heteroevaluativa del contenido conceptual (Tabla 16).

En referencia a los criterios de evaluación, la siguiente tabla esquematiza los principales criterios, los contenidos que incluye y los contenidos procedimentales.

Tabla 11. Criterios de evaluación.

Criterio de evaluación	Contenidos incluidos	Procedimientos
Conocer el significado de 'género' y saber diferenciarlo del 'género'	Género, sexo	Comprender, comparar y diferenciar
Analizar críticamente los estereotipos de género y los roles de género	Estereotipos de género y roles de género	Analizar y pensamiento crítico
Comprender la importancia de la igualdad de género y proponer actuaciones para trabajar hacia este objetivo	Igualdad de género	Comprender, valorar y crear
Comprender la situación política de las	Situación política de las	Comprender y

mujeres en la Revolución Francesa	mujeres en la Revolución Francesa	valorar
Entender la disparidad de las realidades laborales entre mujeres y hombres en la Revolución Industrial	Realidad laborales de las mujeres en la Revolución Industrial	Comprender y comparar
Comprender los valores y las distinciones entre la 'mujer moderna' y la 'mujer tradicional'	Los conceptos de 'mujer moderna' y 'mujer tradicional'	Entender y comprender las causas y consecuencias de los dos conceptos
Conocer la situación de desigualdad y la lucha para conseguir el sufragio universal en España a principios del S. XX	Desigualdad política de las mujeres en España del 1931	Conocer y valorar
Conocer el retroceso que sucedió durante el Franquismo de las libertades, los roles y los estereotipos de género	Situación política, económica y social de las mujeres durante el Franquismo	Conocer, valorar críticamente y comparar

Fuente: Tabla de creación propia.

5.8.2 Herramientas de evaluación y autoevaluación

Para evaluar esta unidad se utilizarán diversas herramientas de evaluación y autoevaluación. Están divididas entre: (1) las evaluaciones grupales, que considera la evaluación del producto final y las co-evaluaciones, (2) las evaluaciones individuales, que se consideran las de contenido actitudinal y procedimental, y las de contenido conceptual, y (3) las evaluaciones al profesor y a la Unidad Didáctica.

5.8.2.1 Grupales

Para evaluar el trabajo por proyectos de forma grupal se utilizarán dos herramientas. Una evaluará el producto final creado por el grupo, por competencias y de forma sumativa, y la otra facilitará la coevaluación del trabajo en grupo. Para evaluar el producto final de forma heteroevaluativa y sumativa, el profesor usará una herramienta de check-list durante la observación escenificación de la obra teatral. Durante los 5 minutos de duración de la obra, el profesor rellenará la siguiente tabla para considerar si es una actividad APTA o NO APTA. Será APTA si hay más de 5 respuestas con 'Sí' y NO APTA si hay menos de 5 respuestas con 'Sí'. Esta herramienta está creada con la intención de facilitar la evaluación por competencias, ya que presenta las cuatro competencias clave a trabajar en esta unidad. La única

que no se contempla es Aprender a Aprender que se evaluará a partir de las rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

Tabla 12. Rúbrica para la evaluación del producto final del Trabajo por proyectos.

Grupo:	Fecha:
4º ESO B – Geografía e Historia	Ponderación:

1. Adecuación histórica – Competencia Social y Cívica	
El guión, los eventos y las situaciones se adecuan al momento histórico de la obra.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Se han consultado más fuentes históricas y documentos en Internet que los proporcionados por el profesor.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Las fuentes históricas consultadas para la creación del guión están justificadas y entregadas al profesor.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Observaciones:	

2. Creatividad artística – Sentido de Innovación y Espíritu Emprendedor	
Presentan un argumento original y innovador con una lógica argumental creativa.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
La escenografía creada de forma digital es original, creativa y utiliza programas innovadores.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Observaciones:	

3. Adecuación lingüística - Competencia en Comunicación Lingüística	
El vocabulario del guión se adecua al contexto escenificado, es respetuoso y coherente.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
La trama de la historia presenta un argumento bien trabajado (con introducción, nudo y desenlace) y propicia al espectador a reflexionar críticamente sobre la situación histórica.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Observaciones:	

4. Competencia Digital	
La escenografía creada de forma digital está temporalizada con la escenificación y utiliza los programas indicados.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

La escenografía combina audio e imagen de forma satisfactoria.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Observaciones:	

Fuente: Tabla de creación propia.

La segunda herramienta para evaluar de forma grupal es una rúbrica que los alumnos deberán rellenar para coevaluarse. En esta se evalúan tanto el desarrollo de los contenidos conceptuales básicos referentes al género, como el desarrollo de los contenidos procedimentales referentes al trabajo en grupo. Los alumnos rellenarán esta tabla al final de la Unidad Didáctica.

Tabla 13. Rúbrica para la coevaluación del trabajo por proyectos.

Indicadores de logro Contenidos	INSUFICIENTE (2 PUNTOS)	SUFICIENTE (5 PUNTOS)	NOTABLE (7 PUNTOS)	EXCELENTE (10 PUNTOS)	PUN TOS
Conoce el significado de 'sexo' y saber diferenciarlo de 'género'					
Conoce los estereotipos de género y los roles de género y mostrarse crítico hacia estos					
Comprende la importancia de la igualdad de género y proponer actuaciones para trabajar hacia este objetivo					
Lee con atención las fuentes primarias y aporta su opinión sobre ellas en el grupo					
Presentar una actitud positiva y constructiva en el trabajo en grupo					
Se muestra respetuoso con las opiniones de					

los otros compañeros					
Presenta liderazgo y propone ideas para la elaboración del trabajo					
Ayuda a otros compañeros si es necesario					
Sabe expresarse oralmente de forma correcta y coherente					
Termina el trabajo a tiempo para ser entregado					
TOTAL /100					

Fuente: Tabla de creación propia.

3.8.2.1 Individuales

Para la evaluación individual se utilizarán distintas herramientas para poder triangular la evaluación. Entre estas se incluyen, la (1) evaluación individual del contenido actitudinal y procedimental, que se divide entre las heteroevaluativas y la autoevaluación, la (2) evaluación individual del contenido conceptual heteroevaluativa y la (3) evaluación al profesor y la Unidad Didáctica.

3.8.2.1.1 Evaluación individual del contenido actitudinal y procedimental

3.8.2.1.1.1 Evaluación heteroevaluativa individual del contenido actitudinal y procedimental

Durante cada sesión el profesor observará a los alumnos y ponderará el desarrollo del contenido actitudinal a partir de su comportamiento en clase. Al ser una rúbrica que guía la ponderación que se debe utilizar en cada clase es simplista para facilitar la rapidez de la evolución. El profesor tendrá una lista de los nombres de los estudiantes y podrá anotar el desarrollo del contenido actitudinal en esta. La ponderación actitudinal de la Unidad Didáctica será la media de las nueve sesiones.

Tabla 14. Rúbrica para la evaluación heteroevaluativa de los estudiantes.

	D	C	B	A
Actitud en clase	Se muestra irrespetuoso, molesta y distrae a los compañeros y no es colaborativo en el trabajo en grupo.	Respeto todos sus compañeros por igual, se muestra desmotivado, le cuesta ponerse a trabajar y colabora en el trabajo en grupo.	Respeto todos sus compañero por igual, se muestra motivado y trabajador y tiene una actitud abierta en el trabajo en grupo.	Respeto todos sus compañeros por igual, se muestra motivado y trabajador, con capacidad crítica y actitud abierta y de liderazgo positivo en el trabajo en grupo.

Fuente: Tabla de creación propia.

3.8.2.1.1.2 Autoevaluación del contenido actitudinal y procedimental

Al final de la Unidad Didáctica el alumno reflexionará sobre su proceso de aprendizaje a partir de la rúbrica de autoevaluación. El alumno podrá valorar cuales fueron los conceptos que más asimiló y cuáles fueron los que tiene que trabajar.

Tabla 15. Rúbrica para la autoevaluación.

Indicadores de logro	INSUFICIENTE (2 PUNTOS)	SUFICIENTE (5 PUNTOS)	NOTABLE (7 PUNTOS)	EXCELENTE (10 PUNTOS)	PUN TOS
Conocer el significado de 'sexo' y saber diferenciarlo de 'género'					
Conocer los estereotipos de género y los roles de género y mostrarse crítico hacia estos					
Comprender la importancia de la igualdad de género y proponer actuaciones para trabajar hacia este objetivo					
Comprender la situación política de las mujeres en la Revolución Francesa					

Entender la disparidad de las realidades laborales entre mujeres y hombres en la Revolución Industrial					
Comprender los valores y las distinciones entre la 'mujer moderna' y la 'mujer tradicional'					
Conocer la situación de desigualdad y la lucha para conseguir el sufragio universal en España a principios del S. XX					
Conocer el retroceso que sucedió durante el Franquismo de las libertades, los roles y los estereotipos de género					
Saber trabajar en equipo					
Presentar una actitud positiva y constructiva en el trabajo en grupo					
TOTAL /100					

Fuente: Tabla de creación propia.

3.8.2.1.1 Evaluación individual heteroevaluativa del contenido conceptual

Para evaluar el desarrollo del contenido conceptual el profesor deberá rellenar la siguiente rúbrica para especificar el grado de aprendizaje de cada alumno relacionado con los contenidos conceptuales. Esta rúbrica se rellenará al final de la Unidad Didáctica a partir de las observaciones en clase, el material y actividades recogidas de cada sesión. Estas actividades son: la descripción de la vida de una persona relacionado con su género, las reflexiones de grupo sobre la actividad experiencial de los micromachismos, la actividad reflexiva sobre las fuentes

primarias, el guión de la obra teatral y la complementación de las preguntas durante las exposiciones.

Tabla 16. Rúbrica para la evaluación individual heteroevaluativa.

Indicadores de logro Contenidos	INSUFICIENTE NTE (2 PUNTOS)	SUFICIENTE (5 PUNTOS)	NOTABLE (7 PUNTOS)	EXCELENTE (10 PUNTOS)	PUNTOS
Género	No sabe qué significa 'género'	Identifica el significado de 'género' de forma superficial	Conoce el significado de 'género' y su efecto en la vida de las personas	Analiza y conceptualiza críticamente el concepto de 'género' y propone alternativas al sistema binario actual	
Sexo	No reconoce el significado de 'sexo'	Identifica el significado de 'sexo' de forma superficial	Conoce el significado de 'sexo' y lo diferencia de 'género'	Analiza y conceptualiza críticamente el concepto de 'sexo'	
Estereotipos de género	Comprende los estereotipos de género como naturales y normales	Identifica algunos estereotipos de género	Conoce la mayoría de estereotipos de género y se muestra crítico hacia estos	Analiza y conceptualiza críticamente los estereotipos de género y propone alternativas no discriminatorias	
Igualdad de oportunidades	No entiende el concepto de 'igualdad de oportunidades'	Identifica el significado de 'sexo' de forma superficial	Comprende la importancia de la igualdad de género y propone actuaciones para trabajar hacia este objetivo	Analiza y conceptualiza críticamente e históricamente la igualdad de oportunidades y valora y propone alternativas para conseguir la igualdad	
Roles de género	No identifica que haya roles asociados a los géneros	Identifica los diferentes roles asociados al género	Comprende la relación entre los estereotipos de género y los roles de género y los identifica	Analiza y conceptualiza críticamente los roles de género y los sabe relacionar (influencia, causa, consecuencia) con	

				los otros conceptos aprendidos	
Las mujeres en la Revolución Francesa	No conoce el rol de las mujeres en la Revolución Francesa	Conoce las principales ideas expuestas en las dos fuentes primarias	Comprende las principales ideas expuestas en las dos fuentes primarias y sabe contextualizarlas	Analiza, valora y reflexiona críticamente sobre el rol de las mujeres en la lucha por la igualdad expuesto en las fuentes primarias	
Las mujeres en la Revolución Industrial	Está desinformado sobre la existencia de las mujeres obreras y sus condiciones laborales	Conoce la realidad laboral de las mujeres en la Revolución Industrial	Entiende la disparidad de las realidades laborales entre mujeres y hombres en la Revolución Industrial	Analiza, valora y reflexiona críticamente sobre la disparidad de las realidades laborales entre mujeres y hombres en la Revolución Industrial	
La mujer moderna	No comprende el concepto 'mujer moderna' ni su implicación en la historia	Conoce el significado de 'mujer moderna' de forma superficial	Comprende los valores y las distinciones entre la 'mujer moderna' y la 'mujer tradicional'	Analiza, valora y reflexiona críticamente acerca de el nuevo concepto de 'mujer moderna' y lo compara con la actualidad	
La mujeres y el sufragio universal en España	No conoce el significado de 'sufragio universal' ni cuando se consiguió en España	Sabe el momento y los argumentos a favor del sufragio universal en España	Conoce la situación de desigualdad y la lucha para conseguir el sufragio universal y sabe diferenciar los argumentos entre los opositores y los favorables al cambio	Analiza, valora y reflexiona críticamente sobre el proceso y la lucha para conseguir el sufragio universal y conoce las causas y consecuencias de las diferentes posiciones al respeto	
La mujeres en el Franquismo	Desconoce el rol de las mujeres en durante el Franquismo	Entiende superficialmente el retroceso en la igualdad de género en el	Conoce el retroceso de las libertades, los roles y los estereotipos de	Analiza, valora y reflexiona críticamente sobre las causas y consecuencias, la	

		Franquismo	género que se recuperaron en el Franquismo, así como las causas de estos	ideología y las entidades involucradas en el retroceso de las libertades, el rol y los estereotipos discriminatorios que sufrieron las mujeres durante el Franquismo	
TOTAL					
/100					

Fuente: Tabla de creación propia.

3.8.2.1 Evaluación del Profesor y la Unidad Didáctica

En la evaluación del profesor y de la Unidad Didáctica se proponen dos herramientas para triangular la información. Por una parte, la evaluación de los alumnos y, por otra parte, una heteroevaluación a partir de las observaciones de otro docente. Así, la evaluación de los alumnos será realizada al finalizar la unidad a partir de la tabla siguiente:

Tabla 17. Tabla para la evaluación de la Unidad Didáctica.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTIA	
1. GENERAL	
A) ¿Qué es lo que más te gustó de esta unidad?	
B) ¿Cuál fue la actividad o sesión que menos te gustó y por qué?	
D) ¿Qué sugerencias harías para mejorar la unidad?	
2. ACTIVIDADES (Introducción al género, Juego de roles sobre los microsexismos, creación de un mapa conceptual, actividad de Brainstorming, obra de teatro)	
A) ¿Qué actividad te gustó más?	
B) ¿En qué actividad crees que aprendiste más?	
C) ¿Qué actividad crees que te gustó menos?	

D) ¿Entendías las actividades y las instrucciones, o te costaba comprender qué se pedía en cada una de ellas?	
3. ACTITUD/ MOTIVACIÓN:	
A) ¿Te sentías motivado durante las clases de sociales?	
B) ¿Crees que la actitud general de la clase era positiva? Crees que el profesor sabía cómo crear un buen ambiente de trabajo?	
C) ¿Crees que el profesor fomentaba el debate y la exposición de distintas opiniones?	
4. EVALUACIÓN:	
A) ¿Crees que son oportunas las herramientas de evaluación? (Autoevaluación, evaluación entre iguales, etc.)	
B) ¿Crees que la evaluación fue justa, apropiada y válida?	
C) ¿Cómo mejorarías el proceso de evaluación?	
¿TIENES OTROS COMENTARIOS QUE TE GUSTARÍA AÑADIR?	

Fuente: Tabla de creación propia.

Para evaluar la Unidad Didáctica proponemos una heteroevaluación conducida por un docente del centro del Departamento de Ciencias Sociales. El docente evaluador observará todas las clases y evaluará la coherencia, la efectividad y la puesta en práctica de la Unidad Didáctica. El profesor y el observador se reunirán durante una hora al finalizar la Unidad Didáctica para que el observador pueda compartir las evaluaciones y para que entre los dos puedan redactar indicaciones y mejoras. El observador hará un análisis con la herramienta DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Un ejemplo puede encontrarse en <http://dafo.ipyme.org/>.

6. Conclusiones

Según la LOMCE (2013) y la LEC (2009), la educación para la igualdad, la coeducación y los espacios libres de discriminación son valores clave de nuestro sistema educativo. Esta Unidad Didáctica ha tenido estos valores como base, bajo la

asignatura de Ciencias Sociales y desde una perspectiva histórica. Tal punto de inflexión se ha combinado con una metodología activa y colaborativa a través de una evaluación estructurada con herramientas y perspectivas diversas.

El objetivo general de esta propuesta ha sido logrado, al crear una Unidad Didáctica que aboga por la igualdad de género y que revisa la historia de las mujeres de los últimos siglos como punto de partida para la comprensión del género entendido como construcción social e histórica. Esta Unidad está enmarcada en el contexto de una clase de 4^o de la ESO, a partir de la metodología 'Issues-Centered Approach' que facilita la combinación de dos disciplinas: estudio de género y la Historia.

En relación al logro de los objetivos específicos se puede comentar que uno de los conceptos clave para garantizar la igualdad de género es comprender el significado de 'género', la diferencia entre 'género' y 'sexo', y la posibilidad de detectar y no contribuir a los estereotipos discriminatorios hacia las mujeres. Las actividades introductorias de esta Unidad Didáctica fueron planteadas específicamente para clarificar estos términos con dinámicas vivenciales que conectan la teoría y la práctica. En esta propuesta, no sólo se comprende la diferencia entre 'género' y 'sexo' sino que a ésta cuestión se le otorga el rango de elemento clave en el proceso formativo. Esto es especialmente clave para la comprensión de este constructo conceptual como un discurso dinámico y cambiante. Claro está, todo ello es posible desde el análisis de la evolución de la concepción de feminidad en los últimos siglos.

El desarrollo del pensamiento crítico y analítico que caracterizaban el segundo objetivo específico, se pueden lograr a partir del trabajo por proyectos. Con esta metodología los estudiantes deben analizar fuentes primarias y secundarias, valorarlas, evaluarlas, compararlas y extraer información para crear un producto. El pensamiento crítico es estimulado en todas las sesiones, especialmente en la puesta en común de las ideas y en la capacidad de razonar, justificar y argumentar sus posiciones, así como evaluar los argumentos de los compañeros desde una postura respetuosa y abierta.

Durante el trabajo por proyectos, la creación del *sketch* y la visualización y diálogo posterior de los *sketchs* de sus compañeros, los estudiantes podrán valorar diferentes conceptualizaciones de la feminidad, así como relacionar las diferencias con los distintos periodos históricos. A partir de este trabajo, se puede alcanzar el último objetivo específico, ya que los estudiantes podrán valorar como el contexto histórico y el género marcaba grandes diferencias en las posibilidades y las limitaciones de la vida de las mujeres.

A partir de las actividades de esta Unidad Didáctica que facilitan la comprensión y la escenificación de las discriminaciones políticas, económicas y sociales que las mujeres han sufrido -y también de su lucha para conseguir la igualdad de género- los educandos desarrollan sus capacidades :

- 1) concebirse como agentes de cambio
- 2) empatizar con las discriminaciones sufridas

Cuando se habla de agentes de cambio, se refiere la propuesta al hecho que el educando se considere capacitado, autónomo y participe para lograr la igualdad de género. Primero, esto se puede lograr a partir de sus acciones cotidianas libres de discriminación. Como se practica en la actividad de la sesión 2, en la que se está recreando una sociedad igualitaria, es viable transportar estas situaciones al aula. Además, el educando puede tomar las acciones que garanticen la igualdad como, por ejemplo, continuar con la labor de garantizar el mismo trato tanto a hombres como a mujeres. El estudiante puede darse cuenta que es un agente partícipe que influye en el concepto de feminidad del 2018, y que puede cambiarlo si todavía lo considera discriminatorio.

Desarrollar la empatía con las discriminaciones sufridas es una técnica que acerca a los alumnos a las realidades y los caracteres históricos y que proporciona un aprendizaje por experiencia. Además, acerca a los chicos a unas desigualdades que nunca han sufrido y a las chicas a su pasado más cercano. A través de la escenificación de *sketches* -en los que los educandos se ponen en el papel tanto las mujeres como los hombres de la época- pueden acercarse superficialmente a su circunstancia.

La metodología de esta unidad, que combina la coeducación con el 'Issues-Centered Approach' y el trabajo por proyectos, permite que los estudiantes se empoderen y empatizen. A la par, puede acercarse a un conocimiento activo de la historia contemporánea de las mujeres manteniendo una actitud participativa, autónoma y crítica. Además, la inclusión de las TIC, TAC y TED como herramienta clave para el desarrollo de las competencias necesarias para el s. XXI acerca a los estudiantes a sus realidades digitales que complementan el desarrollo de las capacidades sociales de trabajo en grupo.

La evaluación toma gran importancia como proceso implícito en el aprendizaje. En esta Unidad se combinan metodologías y perspectivas que permiten triangular las observaciones y ponderaciones sobre el aprendizaje del educando. Teniendo la autoevaluación y la co-evaluación se muestran como procesos básicos para aprender a aprender y para reconceptualizar la evaluación como un proceso necesario más dentro del aprendizaje. Así, se valorará la reflexión individual del

estudiante acerca de su implicación. Las observaciones del profesor en el aula proporcionarán la información necesaria para garantizar el logro de los objetivos actitudinales y procedimentales y las rúbricas garantizarán una evaluación justa, confiable y efectiva.

En definitiva, esta propuesta presentaba grandes complejidades, al ser una unidad interdisciplinar que combina temas de género, con el estudio de la Historia Contemporánea y el teatro. Aún así, la base multidisciplinar facilita el desarrollo de cinco competencias clave diferentes y interrelaciona capacidades lingüísticas, críticas, digitales, sociales, interpersonales y comparativas. Son competencias estas que enriquecen el aprendizaje y la preparación para la vida de los estudiantes. Se trata en definitiva de una unidad que pretende desarrollar futuros ciudadanos que tengan la igualdad de género como un valor imprescindible para la democracia y la justicia de este país.

7. Limitaciones y prospectiva

Durante la creación de esta Unidad Didáctica se pueden dar diversas limitaciones a tener en cuenta. Desde el tiempo, el exceso de contenido, hasta la formación del profesorado y la adecuación con los recursos económicos.

- **Tiempo:** Esta Unidad tiene la Historia de las Mujeres y el género como ejes centrales a trabajar revisando los principales temas de la Historia Contemporánea. Aún así, no representa ningún tema en concreto relativo al currículo de 4º de la ESO. El profesor que quiera ponerla en práctica deberá reducir las sesiones para las otras unidades con el fin de incorporar esta unidad en el transcurso del año escolar.
- **Contenido:** Esta Unidad propone la adquisición de vocabulario relativo a los estudios de género, así como la rectificación de actitudes sexistas en el aula, combinado con una revisión histórica y la valoración del papel de las mujeres durante la Historia Contemporánea. Esto puede parecer un exceso de contenido para los estudiantes, aunque al trabajar por proyectos cada grupo se especializa en un tópico en concreto.
- **Puesta en práctica:** Una de las principales limitaciones que se encuentra esta Unidad Didáctica es que no se ha podido poner en práctica lo que dificulta saber exactamente como el grupo responde a cada actividad, la temporalización real de las actividades, el conocimiento previo de los estudiantes acerca del género y la Historia de las mujeres, así como las dificultades y la fiabilidad de las herramientas de evaluación.

- **Heteroevaluación:** Ligado con la anterior limitación, si se hubiera hecho una heteroevaluación de la Unidad Didáctica por parte de otro profesional del Departamento de Ciencias Sociales, se hubiera podido modificar y evaluar los puntos débiles de la propuesta, así como mejorar las actividades a partir de su criterio atendiendo a un informe DAFO. La heteroevaluación es una herramienta que podría aportar una evaluación constructiva y una mirada profesional a la unidad.
- **Recursos materiales:** Para poner en práctica esta Unidad se necesitan diversos recursos materiales (ordenadores portátiles para cada estudiante, proyector, equipos de sonido, etc.) que puede dificultar su implementación si el centro no posee de estos equipamientos. Se podría adaptar la propuesta si hubiera solamente un ordenador y un proyector en clase y se anima a los profesores a acomodarla de forma creativa.
- **Formación del profesorado:** Para ejecutar esta propuesta es necesario que el profesorado esté familiarizado con los conceptos referentes al género y el vocabulario y contenido conceptual que dan soporte a esta unidad. Si el profesorado no está informado, el alumno puede tener dificultades para comprender los conceptos. Otro aspecto clave es que el claustro de docentes esté habituado a trabajar a partir de la coeducación, que haya participado en formaciones referente a esta metodología y que sepa implementarla en clase. También debe saber acompañar a sus alumnos en el trabajo por proyectos, así como ejecutar evaluaciones a partir de rúbricas.
- **Actitudes no sexistas:** Durante la segunda sesión, los estudiantes crean un código de conducta que propone las bases para garantizar una clase sin sexismo. Una de las limitaciones es que este código debería ser respetado no solamente durante esta unidad, sino durante todo el curso escolar, en todas las disciplinas. Además, no se especifica un código para el comportamiento en las redes sociales, un espacio de gran vulnerabilidad y anónimo que los adolescentes frecuentan.

A estas limitaciones se suman a la prospectiva o preguntas para próximos trabajos: ¿Cómo podríamos incluir la Historia de las Mujeres en todas y cada una de las clases de Ciencias Sociales para abogar para la igualdad de género en las sesiones de aprendizaje? ¿Cómo podemos garantizar una escuela y un espacio clase que esté libre de actitudes sexistas? ¿Cómo podemos planificar y asegurar que el aprendizaje de todos los alumnos durante el trabajo por proyectos son eficaces y eficientes?

Esta Unidad Didáctica propone la reflexión sobre el género en 4º de la ESO, aunque es una temática que se debería tratar desde el primer curso de la Educación

Secundaria. Una prospectiva sería crear Unidades Didácticas para cada curso que incluyeran la historia de las mujeres, el pensamiento crítico y proporcionen una base teórica y práctica para la igualdad de género.

Otro estudio o línea de trabajo sería la creación de técnicas y herramientas que garanticen una escuela libre de sexismo. Es decir, desvinculada de todo tipo de tendencia a la perpetuación de roles y estereotipos de género y de lenguaje sexista preexistentes. Este trabajo se podría hacer a partir de Unidad Didácticas que sólo tuvieran la igualdad de género como objetivo, aunque está claro que tal propuesta debe contar previamente con un debate en el sector educativo que lance dicha cuestión a los propios centros y a los investigadores de la pedagogía.

Finalmente, la metodología del trabajo por proyectos presenta grandes posibilidades, pero también retos. La productividad, el trabajo repartido por igual entre todos los miembros del grupo, la gestión del tiempo, la evaluación individual o grupal, la creación de hábitos de co-evaluación o autoevaluación eficientes son algunos de los retos para resolver a partir de nuevas técnicas o herramientas para el profesorado. La eficiencia y la eficacia son algunos de los interrogantes que aún están por resolver en esta metodología. De ahí quizás que se abra una nueva vía de investigación en el futuro dentro de la teoría educativa. Eso sí, tal proceso de análisis sólo podrá ser llevado a cabo si se cuentan con datos extraídos del trabajo de campo mediante la implementación de modelos de propuestas educativas activas como la aquí presentada.

8. Bibliografía

- Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad par la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10), 1-10.
- Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. En Banks, J., & Banks, C. (Coord.), *Multicultural education: Issues and perspectives. Multicultural resource series: Professional development for educators*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Blundell, S. (1995). *Women in Ancient Greece*. London, England: British Museum Press.
- Brodkey, J., & Evans, R. (1996). An Issues-Centered Curriculum for High School Social Studies. En Evans, R., & Saxe, D. (Coord.) *Handbook on teaching social issues, Bulletin 93*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Brown, D. F. (2009). Social Class and Status. En Mey, J. (Coord.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. London, England: Elsevier Science.
- Clark, P. (2005). "A nice little wife to make things pleasant": Portrayals of women in canadian history textbooks approved in British Columbia. *McGill Journal of Education, Vol 40:2, 241-265*.
- Colley, L. M. (2015). "Taking the Stairs" to break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action. Theses and Dissertations -- Education Science, 4. https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/4
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente: Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Comunidades Europeas.
- Connelly, J. (2007). *Portait of a priestess: Woman and ritual in Ancient Greece*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Crocco, M. S. (2001) The Missing Discourse About Gender and Sexuality in the Social Studies. *Theory Into Practice, 40:1, 65-71*.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and Social Education: What's the problem? En Ross, W. E. (Coord.) *The Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities (3rd Ed.)*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En Levstik, L., & Tyson, C. (Coord.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New

- York: Routledge.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teacher Collage Press.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18.
- García, D., & Amante, B. (2006). Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos. A: *I Jornadas de Innovación Educativa. "I Jornadas de Innovación Educativa"*. Zamora: Escuela Politécnica Superior de Zamora, 2006.
- García-Varcácel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- González Jiménez, R. (2009). Estudios de género en educación: Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42 (14), 681-699.
- González, A. & Lomas, C. (2006). *Mujer y educación: Educar par la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Houston, B. (2018). Gender freedom and the subtleties of sexist education. En A. Diller (Coord.), *The gender question in education*. New York: Routledge.
- Ibero Constansó, A. (1995). *Les dones a la història contemporània: Materials per a l'elaboració d'un crèdit variable*. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Institut Català de la Dona.
- James, S. L., & Dillon, S. (Eds.). (2012). *A Companion to Women In The Ancient World*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa: Costa Rica.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Lerner, G. (1997). *Why History Matters?* Oxford, England: Oxford University Press.
- Loutzenheiser, L. W. (2015). 'Who are you calling a problem?': addressing transphobia and homophobia through school policy. *Critical Studies in Education*, 56:1, 43-67.
- Loutzensheiser, L. W. (2014). The Language of gender, sex, and sexuality and youth experiences in schools. In Ross, W. E. (Coord.). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities (4th Edition)*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Nash, G. B., Crabtree, C., & Runn, R.E. (1997). *History on Trial Culture Wars and The Teaching Of The Past*. New York, NY: Alfred A. Knoff.
- National Center for History in Schools.(1996). *National Standards for History Basic Edition*. Los Angeles, CA: National Council for the Social Studies.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Picazo, Marina. (2008). *Alguien se acordará de nosotras*. Barcelona: Bellaterra, DL.
- Ruíz Aguirre, I. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (2), 79-89.
- Salisbury, J. E. (2001). *Encyclopedia of women in the ancient world*. Santa Barbara, CA: Abc-clio.
- Suzack, C., Huhndorf, S. M., Perreault, J., & Barma, J. (Eds.). (2010). *Indigenous women and feminism: politics, activism, culture*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Sant, E., & Pagès, J. (2011). “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”. *Historia y Memoria*, 3, 23-45.
- Scott, J. W. (1989). History in Crisis? The Others’ Side of the Story. *American Historical Review*, 94, 690.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Ten Dam, G., & Rijkschroeff, R. (1996). “Teaching women’s history in secondary education: constructing gender identity”, *Theory and Research in Social Education*, 14 (1), 122-134.
- Terrón Caro, M., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.

9. Anexos

Anexo 1: Fuentes primarias y secundarias para el trabajo basado en proyectos

Fragmentos extraídos de la selección de Ibero Constansó (1995)

A. Las Mujeres en la Revolución Francesa

Fragmento de “La declaración de los Derechos de las Mujeres y la Ciudadanía”, de Olympe de Gouges, 1789-1793.

- 1** - La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos.

- 3** - El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

- 6** - La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

- 10** - Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley.

- 13** - Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas, por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades.

- 16** - Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene constitución; la constitución es nula

si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción.

Fragmento del Cuaderno de Reclamaciones de las Mujeres Francesas, Madame B***
B***, 1789.

“Me doy cuenta de que mi reclamación parecerá en primer lugar y por lo menos inconsiderada: *La admisión de las mujeres en los estados-generales es, exclamarán, una pretensión de un ridículo inconcebible*; jamás las mujeres han sido admitidas en los consejos de los reyes o de las repúblicas. Hay más las soberanas que han gobernado estados, desde Semíramis hasta nuestros días, sólo han admitido hombres en su consejo. La divisa de las mujeres es *trabajar, obedecer y callarse*. Éste es ciertamente un sistema digno de siglos de ignorancia, en los que los más fuertes han hecho las leyes; y sometido a los más débiles pero hoy la luz y la razón han demostrado su absurdidad.

No aspiramos a los honores del gobierno ni a las ventajas de ser iniciadas en los secretos del ministerio; pero creemos que es totalmente equitativo permitir a las mujeres, viuda o soltera que posean tierras u otras propiedades, que lleven sus quejas al pie del trono; que es igualmente justo recoger sus sufragios, puesto que se ven obligadas como los hombres a pagar imposiciones reales y a cumplir los compromisos del comercio”

B. Las Mujeres en la revolución Industrial:

Condiciones Laborales de las Obreras, Juan Mañé, 1872.

“Una clase hay en Barcelona muy numerosa, muy desgraciada, muy digna de compasión y muy olvidada. Hablo de las jornaleras de las fábricas a quienes se da el apodo ofensivo de “chinchés”, cuyo origen ignoro. Esas infelices desde la edad de doce años o poco más entran en una fábrica, donde durante doce horas diarias respiran un aire infecto en medio de un ruido infernal. En el taller se llega a dudar del sexo al que pertenecen: haraposas, sucias, medio desnudas, con la voz cascada y las facciones contraídas y descompuestas por una vejez prematura (...) y todo cobrando menos de la mitad que los hombres”

C. Cómo debían comportarse las mujeres:

Joan, Gaya. "Les dones al treball i els homes a l'atur" A: Catalunya Social, juliol de 1936

"Hemos dicho que la intervención de la mujer en el trabajo es antisocial y antieconómica. Se saca a la mujer del hogar donde el hombre, decorosamente, no puede ni debe estar, y se la coloca en el cargo que tendría que ocupar el hombre y se deja a éste sin trabajo. Con el agravante de que la retribución que gana, en el caso del hombre serviría para su subsistencia y la de la familia que piensa y desearía crear _ so sea, en último terminan, para la mujer misma a quien tomaría por compañera, y para los hijos que traería al mundo-; en la mujer, en cambio, no sirve sino para gastos superfluos y vanidades: vestidos que no corresponden a su condición, sombreros, maquillajes y perfumería, y muy a menudo, para fumar y contraer vicios..."

Y peor aún si alguna vez sirve para subvenir las cargas del matrimonio, en suplencia del trabajo del marido, pues entonces se trastoca el orden fundamental de la familia; pasa la autoridad da la mujer, que es quien trae el pan a casa, en detrimento de la dignidad del marido, que se ve postergado y humillado. (...) ¿por qué han de trabajar las mueres? ¡Ah, por si acaso, por si se quedan solteras! Qué tontería."

D. Las mujeres y la guerra:

Las mujeres y la supervivencia cotidiana: Un trabajo olvidado, Consuelo García, 1985.

" Nosotras formábamos una especie de puente entre los organismos oficiales y la gente. Organizábamos guarderías para los niños. Tomamos equipos rápidos de desescombro para después de los bombardeos, grupos sanitarios para ayudar a los heridos. Íbamos a las fábricas, veíamos qué gente se necesitaba, y a los refugiados les proporcionábamos viviendas y trabajo. Buscábamos también locales y viviendas vacías para la gente que por los bombardeos se habían quedado sin ella, o íbamos al frente cuando llegaban paquetes con ropa o víveres para repartirlos a los soldados, o a veces íbamos haciendo teatro u organizando un baile cuando nos lo pedían. Trabajábamos en las escuelas enseñando, hacíamos compañías de cara al extranjero para pedir comida y ayuda que luego distribuíamos. Buscábamos alojamiento para los evacuados de las zonas que se iban perdiendo, y les buscábamos trabajo en las fábricas de armas y los talleres de ropa. Ayudábamos, pues, a los organismos oficiales en esta misión."

E. Las mujeres y el derecho de voto:

Vídeo que recopila distintas fuentes primarias y secundarias sobre el derecho de voto a las mujeres, España, 1931

https://www.youtube.com/watch?v=y9oF-xjo_9s

F. Las mujeres en el Franquismo: Retroceso

La mujer en el NO-DO

<https://www.youtube.com/watch?v=clC6I5DdElo>

Anexo 2: Fichas para la evaluación de la escenificación de las obras

Nombre:	FICHA 1
Ciencias Sociales, 4º ESO B	Ponderación:

A. Las Mujeres en la Revolución Francesa

¿Cuál era la situación política de las mujeres en la Revolución Francesa?

B. Las Mujeres en la revolución Industrial

¿Cuáles eran las situaciones más difíciles que las mujeres sufrían durante la Revolución Industrial?

C. El discurso sobre el rol de las mujeres

¿Cuál era el rol de las mujeres en la sociedad?

D. Las mujeres y la guerra

¿Cuáles eran los trabajos que las mujeres hacían durante la guerra?

E. Las mujeres y el derecho de voto

¿Por qué las mujeres no podían votar en España hasta el 1931?

F. Las mujeres en el Franquismo

¿Cuál era el papel de las mujeres durante el Franquismo?

Nombre:	FICHA 2
Ciencias Sociales, 4º ESO B	Ponderación:

G. Las Mujeres en la Revolución Francesa

¿Cómo se sentían las mujeres cuando se reunían para escribir los cuadernos de quejas o las declaraciones para sus derechos? ¿Consiguieron lo que querían?

H. Las Mujeres en la Revolución Industrial

¿Qué diferencias había entre el trabajo de las mujeres y el de los hombres? ¿A quién beneficiaba esta diferencia?

I. El discurso sobre el rol de las mujeres

¿Quién definía el rol de las mujeres en la sociedad? ¿A quién beneficiaba este rol?

J. Las mujeres y la guerra

¿Creéis que eran igual de importantes que los de los soldados? ¿Creéis que trabajaban más o menos horas que los soldados?

K. Las mujeres y el derecho de voto

¿A quién beneficiaba que las mujeres no pudieran votar?

L. Las mujeres en el Franquismo

¿Qué relación encuentras en la ideología franquista y la sexista?

Nombre:	FICHA 3
Ciencias Sociales, 4º ESO B	Ponderación:

M. Las Mujeres en la Revolución Francesa

¿Crees que beneficiaba a los franceses hombres, que las mujeres no pudieran tener derechos políticos?

N. Las Mujeres en la Revolución Industrial

¿Cuándo empezaron a tener los mismos derechos laborales, las mujeres?

O. El discurso sobre el rol de las mujeres

¿Cómo creéis que se sentían las mujeres en la sociedad de aquél momento?

P. Las mujeres y la guerra

¿Sabéis de algún país que tenga mujeres soldados en la actualidad?

Q. Las mujeres y el derecho de voto

¿Cuáles fueron las mujeres que más lucharon por su derecho a voto?

R. Las mujeres en el Franquismo

¿Hay algunos valores que se continúan considerando en España, que se heredaron durante el Franquismo?

Nombre:	FICHA 4
Ciencias Sociales, 4º ESO B	Ponderación:

S. Las Mujeres en la Revolución Francesa

¿Cómo ha cambiado la concepción política de las mujeres hasta el día de hoy?

T. Las Mujeres en la revolución Industrial

¿Creéis que ahora mismo las mujeres todavía están discriminadas laboralmente, en su salario o en las posiciones que pueden acceder? ¿A quién creéis que beneficia esto?

U. El discurso sobre el rol de las mujeres

¿Cuál es el rol de las mujeres en la actualidad? ¿Cómo se compara con el de esta etapa histórica?

V. Las mujeres y la guerra

¿Por qué creéis que se invisibiliza el papel de las mujeres en la guerra?

W. Las mujeres y el derecho de voto

¿Conocéis países que los hombres todavía no permiten a las mujeres votar?

X. Las mujeres en el Franquismo

¿Cómo crees que las mujeres se sentían al ver reducidos sus derechos? ¿Se organizaron de forma clandestina?