

EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Autora: Elena Cano Alonso
Tutor: Miguel Ángel García Rodríguez
Curso: 2017-2018

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCION Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. Perspectiva de género.....	7
2.2. Historia de la mujer en la educación.....	7
2.3. El género y las Ciencias Sociales.....	10
2.4 Planteamiento del problema y estado de la cuestión.....	12
3. MARCO EMPÍRICO.....	12
3.1 Descripción de contexto de la investigación.....	12
3.2. Objetivo general y objetivos específicos.....	13
3.2.1. Objetivo general.....	13
3.2.2. Objetivos específicos.....	13
3.3. Hipótesis.....	14
3.4. Metodología.....	15
3.5. Instrumento.....	15
3.6. Muestreo.....	16
3.7 Procedimiento y análisis de datos.....	19
4. RESULTADOS.....	20
4.1. Cuestionario cuantitativo para los profesores de Ciencias Sociales.....	20
4.1.1. Cuestión de género y currículo académico.....	21
4.1.2. Cuestión de género y manuales escolares.....	22
4.1.3. Cuestión de género y profesorado	22
4.1.4. Cuestión de género y alumnado.....	23
4.1.5. Cuestión de género y las asignaturas de las CCSS.....	24
4.2. Cuestionario cualitativo para los profesores de Ciencias Sociales.....	25
4.3. Discusión de los resultados de las hipótesis.....	28
5. CONCLUSIONES	29
6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	30
7. BIBLIOGRAFÍA.....	32
8. ANEXOS.....	34

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	16
Tabla 2.....	17
Tabla 3.....	17
Tabla 4.....	18
Tabla 5.....	18
Tabla 6.....	19

Tabla 7.....	19
Tabla 8.....	21
Tabla 9.....	21
Tabla 10.....	21
Tabla 11.....	22
Tabla 12.....	22
Tabla 13.....	22
Tabla 14.....	23
Tabla 15.....	23
Tabla 16.....	23
Tabla 17.....	24
Tabla 18.....	24
Tabla 19.....	25

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster ha estado destinado a conocer el estado de la cuestión sobre el tratamiento de género en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para conocerlo, hemos realizado un cuestionario, como elemento cuantitativo, al que han respondido diferentes docentes de la zona nordeste de la isla, quienes nos han acercado a la realidad en la que ellos viven y tratan esta cuestión.

Por lo general, todos conocemos que el tratamiento de género es algo que está a la orden de día, comparado con años atrás. En lo relativo al campo de la educación, no podemos ignorar el papel fundamental que ésta juega a la hora de orientar a niños y jóvenes en la cuestión de género, un elemento que ha estado relegado a un plano casi invisible. La educación, como bien sabemos, ha ejercido, consciente o inconscientemente, un papel decisivo a la hora de consagrar las desigualdades y las diferencias entre un género y otro. Pese a que los programas políticos y en la representación de las diferentes instituciones, poco a poco, luchan por alcanzar un papel más igualitario entre los géneros, en no pocos casos ha sido en vano, puesto que la consecución de ese objetivo no siempre se resuelve en base a propuestas de carácter, digamos, legal, sino que, particularmente, creemos que el modo de conseguir esta inclusión no es de arriba a abajo, sino de abajo a arriba, es decir, tomando como premisa la educación y esta irá subiendo en la pirámide hasta llegar a todas las esferas de la vida social, política, laboral...

Palabras clave: Perspectiva de género, coeducación, cuestionario, ítems.

Abstract

This project is destined to clarify the state of the issue in gender treatment in teaching and the learning of Social Sciences. To do so, we carried out a questionnaire, as a quantitative element, to which different teachers from the northeast zone of the island answered. This brought us closer to the reality in which they live and how they deal with this issue.

Generally, we all know that dealing with gender issues is something that is commonplace if we compare it to previous years, is for that reason that education has the fundamental role of teaching, both, kids and young people, focusing also on the female aspect, which has always been in an almost invisible state. Education has had, consciously or unconsciously, a fundamental role when it comes to promoting inequality and differences between genders. In spite of political organigrams and different institutions representations being in charged, little by little, of reaching a more egalitarian role, in almost every case it has been done in vane, as the way of reaching this inclusion must be done, not from top to bottom, but from bottom to top. This means, the basis are established by education and this will continue going up in the pyramid until it reaches every sphere of social, political and labor life.

Key words: gender perspective, coeducation, questionnaire, ítem.

1. JUSTIFICACION DEL TEMA

En la actualidad, la cuestión de género es un tema que está muy en boga en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad, puesto que es desde hace pocos años cuando se le ha prestado atención al asunto. En cuanto al ámbito educativo, que es el que nosotros trataremos, es la base para llegar a una cultura basada en la igualdad. En este sentido, aunque su perspectiva va más allá del género, Emilio Lledó (2018), en una reciente publicación sobre la educación, y desde su profunda convicción sobre la lucha por la igualdad, alma – a nuestro entender- de esta reivindicación no ideológica del género (Albuquerque, E. 2017; Calvo Charro, M. 2014) que aquí confesamos, manifiesta:

Movidos por un loable idealismo, hemos creído alguna vez en el ya realizado sueño de la igualdad y no queremos ver las desigualdades reinantes. No, no somos iguales. Debido a las múltiples posibilidades de desigualdad, comprobamos el duro hecho de no poder entendernos con los otros, de apenas comprender el lenguaje que hablan, a pesar de que sean las palabras de una misma lengua. Somos, de hecho, desiguales. Nos encontramos ya, al nacer, instalados en la desigualdad. Y no en la desigualdad de culturas o costumbres que pueden enriquecer la saludable diversidad, sino en una desigualdad radical, en una desigualdad de futuro y de posibilidad. En la desigualdad provocada por los diferentes intereses, por los opuestos y, a veces, enmascarados valores o falsedades que se han hecho con nuestro ser.

El reconocimiento de la desigualdad real no debe, sin embargo, desanimarnos en la tensión ideal por la igualdad. Sólo las sociedades que luchan por la igualdad son las que pueden producir más riqueza cultural, más bienes materiales. Los pueblos marcados por grandes diferencias entre sus clases sociales son los más amenazados por la destrucción y la aniquilación, los más vencidos.

El principio esencial de ese sueño igualitario es la educación. Su más equitativo y generoso instrumento: la educación pública, con la pedagogía de la justicia y la solidaridad. El mal más terrible que puede instalarse en la consciencia democrática es, por el contrario, el cultivo solapado e hipócrita de la diferencia, de la desigualdad. (p. 31).

Atendiendo a esta demanda de lucha por la igualdad, frente a posibles sesgos de género que pueden minar esta aspiración, hemos querido con este trabajo iluminar, desde el ámbito de la educación, ese espacio de vital trascendencia poniendo especial atención, dentro del amplio espectro que supone esta cuestión y los actores implicados, en el profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales. Por ello, con en este trabajo queremos conocer la opinión del profesorado de Ciencias Sociales de los centros públicos y uno concertado de la zona nordeste de la isla de Tenerife, puesto que son quienes transmiten esta tarea de igualdad y son quienes perciben como la aceptan o la rechazan los alumnos, siendo los transmisores y a la vez los testigos de esta ardua pero necesaria tarea.

Creemos hacer este tipo de estudios de investigación puesto que nos acercan a la realidad existente desde un punto de vista más tangible, dejando de lado la pura teoría o, más bien, llevando la teoría a la práctica. En este caso, trasladando la inclusión del género femenino a las

aulas y, por tanto, en el epicentro del sistema educativo, algo que es fundamental para crecer como sociedad. Por lo tanto, saber, mediante la investigación, qué realidad existe es imprescindible para llegar al objetivo que nos proponemos y para conocer lo que nos sobra o, en su defecto, nos falta, en este caso, en la educación.

2. MARCO TEÓRICO

Este ensayo va a hablarnos sobre la perspectiva de género en la educación y, concretamente, de las Ciencias Sociales. La perspectiva de género tiene diversas formas de llamarse, como coeducación que, según la RAE, significa *Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo*. Nuestro trabajo vendrá a abordar si existe o no este problema en las aulas de los centros a estudio.

Tal como dice Francese López (2002):

Lo que en biología es un hecho natural —la diferenciación de sexos— en la práctica social se ha convertido en la dominación de un género respecto al oponente o complementario.

El androcentrismo ha pretendido a lo largo de la historia que las características biológicas sean consideradas o tengan carta de ciudadanía social, atribuyendo unas funciones y/o roles a cada uno de los sexos. Con lo cual, y desde esa misma óptica andrógina, se han reservado para el hombre aquellas funciones que algunas autoras definen como pertenecientes a la esfera pública (el trabajo fuera del hogar, la representatividad cualquiera que sea su naturaleza, el control de los medios de producción, etc.) y que, a su vez, confieren relevancia y poder a quien las detenta. Por contra, han atribuido a las mujeres aquellas funciones más cotidianas, más de infraestructura doméstica (por otro lado, imprescindibles), despreciando con mayor o menor sutileza dichas prácticas y relegándolas socialmente a un segundo plano.

Para perpetuar dicho estado de cosas, el varón ha utilizado —históricamente— diferentes armas y argucias, desde planteamientos biológicos u orgánicos, por ejemplo, el peso del cerebro o la función reproductora, hasta valores y virtudes supuestamente intrínsecos a su naturaleza, como la bondad o la piedad, pasando por argumentaciones groseras como apelar a la ignorancia propia del sexo o, sencillamente, reivindicando su rol en la estructura familiar en formato patriarcado.

Lo anteriormente dicho se traduce en un lenguaje, en unas prácticas, en unos supuestos vigentes y actuales en nuestra sociedad del siglo XXI, frente a lo cual se han alzado, y se siguen alzando, voces discrepantes y reivindicativas que pretenden una sociedad donde el sexo/género no sea un criterio determinante para alcanzar una finalidad, sea de la esfera pública o privada, sea para uno u otro género.

Y para conseguirlo contamos, también, con la institución educativa. Aunque los más pesimistas (algunos dirían realistas) alberguen dudas, más o menos razonables, sobre el peso real de la escuela frente a otros entes socializadores, como la familia y la televisión, no por ello debemos dejar de pensar que sigue siendo uno de los agentes más potentes para transmitir (¿perpetuar?) una cultura, unos valores, unos procedimientos determinados. Por este motivo, en el caso que nos ocupa, entendemos que el centro escolar ha de posibilitar que las diferencias (en este caso sexuales) no se conviertan en desigualdades.

Con ese fin, las actuaciones promocionadoras han de ir más allá de las explicitaciones de buenas intenciones, que también son importantes; pero en educación —siempre lo decimos— es tan o más importante lo que se enseña como el cómo se enseña.

A través de nuestras prácticas como docentes, nuestros alumnos y alumnas aprenderán que la coeducación es algo mucho más profundo que ir juntos a clase y sentarse mezclados... (pp. 9-10).

2.1 Perspectiva de género

En primer lugar, incidiendo en el tema, debemos conocer que significa la perspectiva de género y qué influencia tiene. Según Susana Gamba (2008) ésta hace referencia a los marcos teóricos, adoptados para una investigación o capacitación. En primer lugar, su objetivo es reconocer las relaciones de poder que se dan entre ambos géneros, normalmente favoreciendo al varón y discriminando a la mujer. También, es importante conocer que estas relaciones han sido construidas social e históricamente. Y, por último, estas relaciones de poder atraviesan todo el entramado social y se van articulando con otras relaciones sociales como la etnia, edad, preferencia sexual o religión.

Esta misma autora (2008) afirma, que hay que saber distinguir entre sexo y género. El sexo corresponde a un hecho biológico. Sin embargo, el género es la significación social y las diferencias que se hace de los propios sexos (varón, mujer).

Nos vamos a centrar en la perspectiva de género en el contexto de la Educación, ya que queremos conocer si la equidad entre ambos sexos es visible o si es algo que aún nos queda por alcanzar y, por supuesto, conocer cuál es la opinión del profesorado de Ciencias Sociales que son los que más cerca están de estado de la cuestión.

2.2. Historia de la mujer en la educación.

Para entender cómo está el estado de la cuestión actualmente debemos hacer un paso por la Historia de la Educación femenina en España, desde el siglo XIX.

En el siglo XIX, tal como dice Pilar Ballarín (2001), en parte por la impronta de la iglesia católica que siempre ha estado muy ligada a la sociedad, la educación de las mujeres se basó exclusivamente en construir su papel social, siendo muy importante la formación del alma,

del corazón y de buenos modales, y valorando a la mujer que callaba y escuchaba, que no leyese y que no leyese ni hablase. Es decir, una mujer sumisa. “Así vemos que en el informe Quintana que proyectaba un sistema de instrucción universal, uniforme, pública, gratuita y libre” (Pilar Ballarín, 2001, p. 42). No será hasta 1857, con la llamada Ley Moyano¹, cuando se establezca la obligación de crear tanto escuelas de niños como de niñas. Sin embargo, años después de esta ley, las cifras demuestran que más de la mitad de ellas seguían sin ser escolarizadas (Susinos; Rodríguez-Hoyos, 2011). Cabe destacar que para ser maestra no se exigía la misma preparación que para el maestro y el sueldo también variaba mucho entre un maestro y una maestra. (Pilar Ballarín, 2001).

No obstante, esta tónica se mantuvo hasta principios de siglo XX, cuando se aprueba un nuevo plan de enseñanza impulsado por el ministro Romanones, puesto que España estaba a la cola de la industrialización y la educación era fundamental para una transformación social y la se consideraba importante el papel de la mujer dentro de este cambio (Ballarín, 2001). En estos momentos es necesario decir que la educación primaria iba avanzando, puesto que fue una enseñanza obligatoria para niños y para niñas, sin embargo, pese a los esfuerzos conseguidos en la enseñanza primaria, cabe destacar que en el ámbito de las enseñanzas superiores, es decir, enseñanza media, bachillerato y universidad, la incorporación de la mujer fue muy escasa, parte de ello sucedió por la obligatoriedad de pedir un permiso oficial para matricularse en estos niveles (Cobo Gutiérrez, 2015). Así llegamos a la dictadura de Primo de Rivera, donde se incrementó la presencia de mujeres en los niveles más altos de la Educación y, seguidamente, con la proclamación de la II República española hubo un gran avance, puesto que, desde un primer momento, con el Gobierno provisional (abril 1931 – diciembre 1931) se esbozaron una serie de medidas en la ley de instrucción pública de 1931 donde se consideraba la Educación como única, pública, laica y gratuita y se reconoce por primera vez la igualdad de género, tanto en educación como en la vida laboral, no obstante, los sectores más católicos de la sociedad se opusieron frontalmente a esto (Sánchez Blanco; Hernández Huerta, 2012). Por otro lado, cabe destacar que, en estos momentos, sólo en los niveles más altos de la educación, se pasó de una educación segregada por sexos a una educación mixta, sin embargo, en la educación primaria esta coeducación nunca ocurrió (Ballarín, 2001).

En 1939, España sufre un golpe de Estado por parte del ala más conservadora del ejército, y esto hace que comience la Guerra Civil, donde el país quedó dividida en dos bandos; el republicano y el nacional. Este momento supuso un enorme retroceso, puesto que se volvieron a segregar los roles de los hombres y de las mujeres de una forma muy marcada. Las mujeres tuvieron que aceptar vivir desde un modelo único, es decir, el papel de la mujer pasó a ser de sumisión. (Calvo; Rodríguez-Hoyo, 2011). Los órganos encargados de hacer cumplir a las mujeres con su papel en la sociedad serían la Iglesia y la Sección Femenina de la Falange. Por su parte, la educación pasó de ser laica a ser católica (Cobo Gutiérrez, 2015). En la *Ley de la Enseñanza Media* de 1953, se volvía a hacer hincapié sobre la segregación por sexos en las

¹ El ministro Claudio Moyano logró aprobar en 1857 la que ha sido la ley educativa más longeva de nuestra historia: permaneció vigente hasta 1970. Tenía una concepción elitista de la educación superior y otorgaba a la Iglesia gran control sobre los contenidos. (El Español, 5 de marzo de 2017).

aulas, sobre todo en la adolescencia, por el desarrollo sexual de los jóvenes. (Sánchez Blanco; Hernández Huerta, 2012).

«Art. 15.- *En la Enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otro sexo*».²

No obstante, y poco a poco, comenzó a aumentar el número de mujeres en la educación, sobre todo, en la media y en la universitaria. Y se pasó de un Estado autárquico a un mayor aperturismo en la década de 1960³. Se comenzó a respetar que la mujer quisiera trabajar fuera del hogar, pero si ésta no tenía ninguna responsabilidad familiar y, por lo tanto, aumentó en número las mujeres en las universidades españolas. (Del Amo, 2009). A partir de este momento se entra en una de las leyes más importantes de la educación española, La Ley General de la Educación (LGE) de 1970⁴, donde se quiso modernizar el sistema educativo español y en la que se quería solucionar problemas diversos como que las escuelas e institutos estuvieran llenos en las ciudades y vacíos en los pueblos. También que de por cada 100 alumnos en la enseñanza primaria, sólo hubieran 27 en la enseñanza media y 3 en la universidad. En cuanto al ámbito femenino, una de las bases era el Libro Blanco de la Educación decía que uno de los errores del sistema educativo era la poca participación que tenían las mujeres en él. En este momento, desaparece la referencia a la separación en las aulas según el sexo. Se estableció la igualdad de materias para todo el alumnado, tanto chicas como chicos, y desapareció los programas de Enseñanzas del Hogar, el modelo que se siguió fue el masculino (Cobo Gutiérrez, 2015).

El 20 de noviembre de 1975 muere el dictador Francisco Franco después de 39 años en el Gobierno de país, por lo que comienza en España una nueva época, comienza la Transición hacia la Democracia. Ese mismo año, fue considerado el Año Internacional de la Mujer por la ONU. En 1978, se aprueba la Constitución española, reconociendo los derechos del hombre, pero también de la mujer recogidos en el artículo 14⁵. Como dice Laura Sánchez Blanco y José Luis Hernández Huerta (2012) a partir de este momento, comenzó a descender el número de mujeres analfabetas. En 1982, el porcentaje era de 10,3% mientras que en 1992 se redujo hasta el 7%.

A raíz de aquí, se han sucedido diferentes partidos políticos, con diversas leyes educativas. La LOGSE (1990), sustituye la Ley de Educación de 1970, estableciendo que era necesario reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades. Se pretendió ir más allá de la escolarización –si bien en este aspecto su impacto también fue notable al ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años– y procuró introducir la igualdad en todos los aspectos de la vida escolar. Estos principios se recogieron en los currículos y se incorporaron metodologías para potenciar la coeducación que debería abordarse de manera transversal. Durante los años 90 se produjeron abundantes investigaciones y materiales didácticos, fruto de la colaboración institucional entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer, que recogieron el entusiasmo de un sector del profesorado por

² La enseñanza media en la España franquista (1936-1975) p. 149. Juan Antonio Lorenzo Vicente.

³ Desarrollo económico y modernización del país tras 20 años de bloqueo con el comercio y cultura exterior.

⁴ El ministro de Educación era Villar Palasí

⁵ Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

materializar la coeducación en los centros escolares en paralelo con el reconocimiento académico que experimentaron durante estos años los Estudios de Mujeres en los departamentos de las distintas universidades españolas. Sin embargo, el esfuerzo por promover una mayor igualdad en el ámbito escolar entre alumnos y alumnas a través de contenidos transversales no alcanzó el éxito esperado (Del Amo, 2009: 19).

Tras la LOCE (2002), una ley educativa del Partido Popular que nunca se llegó a aplicarse, llegó la LOE (2006), promulgada por el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, criticada por su lenguaje y abuso del genérico masculino, a pesar de ser una ley progresista y que en su preámbulo se aboga por la igualdad, la diversidad, todo esto para superar las desigualdades de corte sexista. Omite y deja de lado cualquier tipo de aclaración en el lenguaje de forma femenina. Se entiende que a veces el uso o abuso de aclaraciones en el lenguaje puede llegar a prestarse a confusiones, pero si se debería aclarar en algún punto (Subirats, 2011).

Un año después, el 15 de marzo de 2007, se aprueba en el Congreso de los Diputados La Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, con el objetivo de visibilizar la igualdad del sexo femenino en dignidad humana e igualdad de derechos y deberes frente al sexo masculino.

Pese a todos estos adelantos en cuanto a la igualdad de género, se aprueba en 2013 la LOMCE, impulsada por el Ministro de Educación, Cultura y Deportes, Ignacio Wert, del Partido Popular, con un rechazo social importante. Como nos dice Adelia Castañón (s.f. p.9) esta ley no tiene en cuenta que las niñas y niños vienen de procesos de socialización diferentes, por lo que van a incorporar esto a su experiencia educativa y que influirá a la hora de elegir un futuro vital y profesional, no tomando ninguna medida específica para avanzar, educativa y socialmente, en la igualdad de ambos sexos, una vez salgan de los centros. Es decir, en esta ley se produce un atraso, incluso a la hora de hacer referencias, puesto que sólo mencionan términos que hacen alusión exclusivamente al sexo masculino, es decir, alumnos, profesores, directores... También, esta ley continúa ignora la necesidad de incorporar en alguna asignatura la promoción de la igualdad relativa a las responsabilidades domésticas entre hombres y mujeres o, a su vez, la marginación de la educación afectivo-sexual inexcusable a la hora de que los chicos y las chicas vivan sus relaciones entre iguales, incidiendo la pobreza de esta realidad en el currículo a abundar en pluralidad de conductas y actitudes que pueden ahondar las dificultades de convivencia en las entre chicas y chicos.

Acabado este breve y sucinto repaso de la historia, concluyendo, lo que es ampliamente reconocido, es decir, cómo la mujer en el ámbito educativo ha estado relegada a un segundo plano, siempre por detrás del hombre.

2.3 El género y las Ciencias Sociales

En los años 70, el feminismo comenzó a cobrar fuerza con revueltas de mujeres en los países desarrollados. Ya que poco, o nada, se les tenía en cuenta en la vida política, social, económica... Hay que tener en cuenta que la capacidad de movilización ha sido inmensa y ha

tenido mucho éxito, sin embargo, hasta hace poco, nadie se sentía reconocido con sus principios y sus símbolos. (Alberdi, 1999).

Tal como dice Antonia Fernández (2001), en la Educación Secundaria, el estudio de la Historia está mucho más definido en el eje transversal de Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, que lo que está en la Educación Primaria. Por lo tanto, es necesario que el cambio venga desde la Educación Superior, puesto que es la base de la formación del futuro profesorado.

En la actualidad, la ausencia del colectivo femenino como objeto de estudio en las prácticas educativas no viene de ningún ámbito normativo, ya que en la presentación curricular de las asignaturas de Ciencias Sociales se reconoce la cuestión de género, a la vez, que se le da visibilidad a la equidad entre un sexo y otro. Sin embargo, pese a este amparo, sigue siendo una educación basada en el androcentrismo.

Para Antonia García Luque (2016), el rol secundario de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en especial de la Historia, se debe a diferentes factores, como, la predominancia de la historia política en la que las mujeres, lamentablemente, han tenido un papel muy limitado o prácticamente inexistente. Es decir, las pocas mujeres destacadas que salen en los libros, especialmente de Historia, están ahí por haber adquirido un rol masculino, como es el caso de Isabel de Castilla. Con ello, según la autora, se está impidiendo al alumnado su derecho cognitivo, es decir, el alumno tiene derecho a conocer el pasado en su totalidad, no solo el de una mitad de la población (hombres). Por otro lado, la autora también señala que hay falta de transparencia en las investigaciones históricas y que no se da la importancia necesaria a la perspectiva de género en las Ciencias Sociales. Así como, en ocasiones, se plantea como si la historia de las mujeres es algo que sólo deben -o tienen la necesidad- conocer las mismas, confundiendo de gran manera el sujeto con el objeto de estudio y creando titubeos a la hora de programar la enseñanza y aprendizaje de la Historia o la Historia del Arte como algo universal, más que sólo como algo masculino. A su vez, la misma autora también comenta que la Historia Social rescata del olvido a grupos desfavorecidos atendiendo a clase, raza, etnia o género. Esta Historia Social, de manera errónea, equipara a las mujeres al mismo nivel que las otras minorías, lo que consigue victimizarla y seguir sin convertirlas en sujetos reales. Pese a los avances que ha habido, especialmente legislativos, esta autora pone en énfasis el androcentrismo educativo que sigue existiendo tanto en las aulas -con las prácticas docentes- como en los manuales académicos o materiales didácticos. Por lo tanto, llega a la conclusión que está en el profesorado el papel de enseñar al alumnado mediante el pensamiento crítico la ausencia femenina o relegación a un segundo lugar de la misma, para que este llegue a una perspectiva crítica.

Por último, la autora citada también destaca la ausencia en la formación de género que hay en el profesorado que se va incorporando a las aulas, puesto que el profesorado tiene el derecho y el deber de crear un pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado. Parte de problema también recae en la falta de conexión que hay entre la investigación y la educación.

2.4. Planteamiento del problema y estado de la cuestión

Desde el momento en el que hablamos de la perspectiva de género en la educación española podemos comprobar cuánto están cambiando las cosas desde hace unos años hasta ahora, como hemos podido comprobar en el repaso por la historia de las mujeres y la Educación.

Sin embargo, pese a todos estos cambios y progresos educativos entre Mujer y Educación es necesario conocer cual es la realidad existente en los centros próximos a nosotros y mediante este trabajo lograremos llegar de una forma más real a lo que está sucediendo.

En cuanto al estado de la cuestión sobre el género en la Educación y, concretamente, en las Ciencias Sociales, en consonancia con la revisión bibliográfica (Carrasco – Calderero, 2000: 133-136), se puede decir que es un argumento que está muy en boga. Esto es debido a que, desde hace años, se ha estado intentado concienciar a buena parte del mundo, en su mayoría de cultura machista, mediante movimientos políticos, sociales, culturales y económicos, que el género femenino tiene los mismos derechos y capacidades que el género masculino, a esto se le llama el movimiento feminista. Obviamente, la equidad es fundamental en cualquier ámbito de la vida, y más, concretamente, en la Educación puesto que es parte clave de este cambio social y cultural que se pretende y, por supuesto, se necesita.

Con este trabajo se quiere conocer y constatar la opinión que tiene el profesorado *ad hoc* sobre la perspectiva de género en las Ciencias Sociales: tanto en el currículo, en los manuales escolares, el alumnado, como entre ellos, -los propios docentes-.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Descripción del contexto de la investigación

Hay que apuntar que el proyecto de investigación de este trabajo se situó en centros de la zona nordeste de la isla de Tenerife.

En las prácticas de centro desarrolladas en el Máster, he asistido al Instituto de Educación Secundaria Óscar Domínguez, por lo que, a la hora de realizar las encuestas al profesorado, me vino muy bien esa zona.

Pese a que todos se encuentran relativamente próximos, los centros de la zona seleccionados para esta investigación se sitúan en 4 municipios diferentes: El Sauzal, Tacoronte, Tegueste y La Laguna (sólo los centros de las localidades laguneras de Tejina y Valle de Guerra)⁶. La zona pertenece a la costa, medianía y llega hasta la cumbre central de la isla. Destaca la agricultura, el comercio y la pesca como las principales fuentes económicas. En el caso, sobre todo, de Tegueste, Tacoronte y El Sauzal, al tener un casco antiguo son también

⁶ Los datos demográficos de estas localidades los hemos recogido de las páginas web de los ayuntamientos que estarán en la bibliografía de trabajo.

zonas turísticas, aunque no al nivel de otras zonas de la isla. En las páginas web de los Ayuntamientos de cada localidad se encuentran todos estos datos.

En El Sauzal, que en total tiene 8905 habitantes. El casco del Sauzal se sitúa desde la costa hasta medianías, la otra parte del municipio va desde la zona por encima de la Autopista Norte hasta la zona de la cumbre central de la isla donde se encuentra Ravelo. Para la realización de este trabajo hemos seleccionado uno de los dos centros del municipio, el IES San Nicolás.⁷

En Tacoronte, habiendo 23812 habitantes es el municipio que más habitantes tiene de los seleccionados, y en él que se encuentran más institutos, puesto que, pese a que la zona del casco se encuentra en la zona de costa- medianías, por encima de la Autopista Norte se extiende hasta la zona de la cumbre central de la isla. En este municipio hemos seleccionado 4 centros: IES Tacoronte- Óscar Domínguez, IES Los Naranjeros, IES Barranco-Las Lajas y un centro concertado, situado enfrente del primero, llamado Colegio Tacoronte.

El caso de Tejina y Valle de Guerra, con 8250 y 6047 habitantes respectivamente, es algo diferente, puesto que son dos localidades pertenecientes al municipio de San Cristóbal de La Laguna, junto con La Punta del Hidalgo y Bajamar son los 4 barrios que se encuentran divididos del casco antiguo de La Laguna, los divide el municipio de Tegueste. La ciudad de La Laguna tiene mar por éstas 4 localidades. Aquí hemos seleccionados dos institutos: IES Valle de Guerra e IES Antonio González González (Tejina), éste último es el más antiguo y es en el que más suelen ir los chicos de Bajamar y Punta del Hidalgo, ya que en éstos dos lugares no hay institutos y deben trasladarse al más cercano.

Por último, tenemos el municipio de Tegueste, con 11108 habitantes, que se encuentra completamente en medianías, es uno de los tres municipios de la isla que no tienen costa. Este municipio comprende las zonas del casco de Tegueste, Las Toscas, El Portezuelo, El Socorro, Pedro Álvarez y Las Canteras. He seleccionado, también, en la investigación el único instituto del municipio: IES Tegueste.

3.2. Objetivo general y objetivos específicos

3.2.1 Objetivo general:

Conocer el tratamiento y opinión que sobre la perspectiva de género tiene el profesorado de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte) de los diferentes centros de Educación Secundaria de la zona nordeste de la isla de Tenerife, mediante un cuestionario.

3.2.2 Objetivos específicos

1. Conocer la opinión del profesorado de Ciencias Sociales sobre el tratamiento de la perspectiva de género en el currículo académico.

⁷ El otro centro con el que cuenta el municipio es el IES Sabino Berthelot, en Ravelo. Éste no lo hemos seleccionado a la hora de realizar la investigación.

2. Constatar si el profesorado de Ciencias Sociales hace uso de los manuales escolares teniendo en cuenta el tratamiento de género de éste.

3. Identificar si hay lenguaje machista y sesgo de género en las aulas de los centros a estudio.

4. Comprobar si el profesorado tiene la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

5. Conocer si en el estudio de las Ciencias Sociales están más interesadas las alumnas o los alumnos.

3.3. Hipótesis:

1. Conocer la opinión del profesorado de Ciencias Sociales sobre el tratamiento de la perspectiva de género en el currículo académico.

H.1.1 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales valora positivamente la manera en la que se trata en el currículo la perspectiva de género

H.1.2 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales valora negativamente las veces que aparece en el currículo la perspectiva de género

2. Constatar si el profesorado de Ciencias Sociales hace uso de los manuales escolares teniendo en cuenta el tratamiento de género de éste.

H.2.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales cree que los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género.

H.2.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales no cree que los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género.

3. Identificar si hay lenguaje machista y sesgo de género en las aulas de los centros a estudio.

H.3.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales piensa que el alumnado es consciente de la perspectiva de género.

H.3.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales piensa que el alumnado no es consciente de la perspectiva de género.

4. Comprobar si el profesorado tiene la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

H.4.1 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

H.4.2 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales no carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

5. Conocer si en el estudio de las Ciencias Sociales están más interesadas las alumnas o los alumnos.

H.4.1 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales constata que están más interesadas las alumnas que los alumnos.

H.4.2 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales no constata que están más interesadas las alumnas que los alumnos.

3.4 Metodología

La metodología que hemos empleado en este trabajo se ha fundamentado en una investigación de tipo cuantitativo. El modo de realización ha sido mediante una encuesta con la intención de conocer la perspectiva que tiene el profesorado de Ciencias Sociales.

Las dos últimas preguntas del cuestionario son de carácter cualitativo, debido a que son los propios profesores quienes dan su opinión acerca de si han echado de menos algún aspecto en el cuestionario o si quieren aportar alguna propuesta de mejora al mismo, al ser preguntas cualitativas pueden participar en ellas o dejarlas sin contestar.

En la muestra de la investigación, hemos seleccionado a 22 profesores tanto de Geografía, como de Historia, como de Historia del Arte, de 8 centros pertenecientes a la zona nordeste de la isla (IES San Nicolás, IES Tacoronte-Óscar Domínguez, IES Los Naranjeros, IES Barranco de las Lajas, Colegio Tacoronte, IES Valle de Guerra, IES Antonio González González e IES Tegueste).

También, por otro lado, a la hora de la realización de trabajo, hemos llevado a cabo diferentes tipos de consultas bibliográficas, tanto sobre la parte teórica, como para la parte práctica con la lectura de un libro de estadística.

Todo esto, nos ha llevado a la realización de la investigación y a llegar a comprender de una mejor manera cuál es el estado de la cuestión actual sobre la temática de la cuestión de género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

3.5 Instrumento

Como hemos dicho en el punto anterior, el instrumento utilizado a la hora de realizar la investigación de este trabajo es un cuestionario (Anexo 1), que se les ha dado a los docentes de Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Historia del Arte) de los centros elegidos.

En primer lugar, el relativo a los datos de clasificación o variables de control analítico, el cuestionario tiene una parte destinada a los datos relacionados con el nombre del centro, sexo, tipo de enseñanza, nivel o niveles en los que imparte docencia, edad, años de experiencia y especialidad.

A continuación, dichos cuestionarios tienen un total de 12 ítems, separados a su vez por 5 bloques:

1º bloque: Cuestión de género y currículo académico (3 ítems)

2º bloque: Cuestión de género y manuales escolares (2 ítems)

3º bloque: Cuestión de género y profesorado (2 ítems)

4º bloque: Cuestión de género y alumnado (3 ítems)

5º bloque: Cuestión de género y asignatura (2 ítems)

Estos ítems, elaborados en un formato de escala unipolar tipo Likert con cinco niveles de respuesta, serán contestados por los docentes según su grado de conformidad o disconformidad, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Se debería aumentar el contenido curricular sobre la perspectiva de género.	1	2	3	4	5

Tabla 1. Ejemplo de 1 ítem del cuestionario que hemos entregado al profesorado

Por último, la parte final del cuestionario, de tipo cualitativo, contiene dos preguntas por si alguno de los docentes quiere añadir algo o hacer alguna propuesta de mejora a la hora de abordar la cuestión de género en nuestras aulas o si han echado de menos algún dato en el conjunto de la propia encuesta.

3.6 Muestreo

En este apartado hemos de apuntar básicamente los conceptos claves que acompañan al muestreo, es decir, los conceptos de Universo, población y muestra:

-Universo: por “universo” nos referimos al conjunto (finito o infinito) de elementos o sujetos que cumplen ciertas propiedades (Tomás-Sábado, 2009, p. 21). En este contexto, el universo será el conjunto del profesorado de la zona objeto de estudio: 24.

-Población: conjunto de todos los elementos o sujetos que cumplen determinadas propiedades y que desean ser estudiados (Tomás-Sábado, 2009, p. 21). En este caso, el profesorado de Ciencias Sociales de la misma zona y que coincide con el Universo.

-Muestra: una muestra es una porción de algo (Tomás-Sábado, 2014, p. 22), en este caso una porción del profesorado mencionado, 22.

Por tanto, la investigación, como hemos dicho anteriormente, se ha llevado a cabo con el profesorado de Ciencias Sociales seleccionado de los institutos y un colegio concertado de la zona nordeste de la isla de Tenerife. La zona la hemos elegido a razón de que es donde he desarrollado las prácticas del Máster y nos ha parecido interesante acotar el análisis en un emplazamiento concreto de la isla. Hemos escogido una muestra de 22 profesores, de un universo de 24. Este profesorado se encuentra repartido en 7 centros públicos y 1 concertado.

CENTROS	UNIVERSO/POBLACIÓN	MUESTRA
IES SAN NICOLÁS (El Sauzal)	3	3
IES LOS NARANJEROS (Tacoronte)	3	2
IES TACORONTE - ÓSCAR DOMÍNGUEZ (Tacoronte)	4	4
IES BARRANCO DE LAS LAJAS (Tacoronte)	2	2
COLEGIO TACORONTE (Tacoronte)	1	1
IES VALLE DE GUERRA (Valle de Guerra – La Laguna)	3	3
IES DR. ANTONIO GONZÁLEZ GONZÁLEZ (Tejina – La Laguna)	3	3
IES TEGUESTE (Tegueste)	5	4
	24	22

Tabla 2. Los centros a estudio, el universo/población y la muestra.

El profesorado encuestado muestra las siguientes características:



Tabla 3. Sexo de los docentes encuestados

En cuanto a la variable de sexo, el 45% (fi=10) de los encuestados son mujeres en relación al 55% (fi=12) que son hombres.

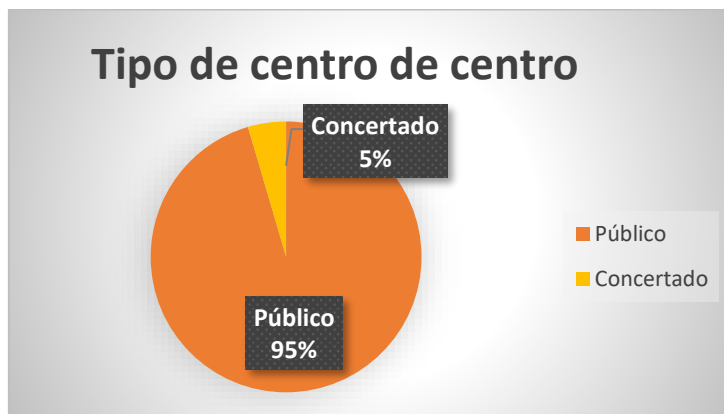


Tabla 4. Tipo de centro dónde imparten clases los docentes encuestados

Por otro lado, en cuanto a la variable del tipo de centro al que hemos hecho la encuesta, el 5% (fi=1) del profesorado da la docencia en un centro concertado, el 95% (fi=21) restante la imparte en un instituto público. Esta gran diferencia es consecuencia de que sólo hay un centro concertado en la zona a estudio, y sólo un profesor que imparte Ciencias Sociales en los cursos de la ESO.

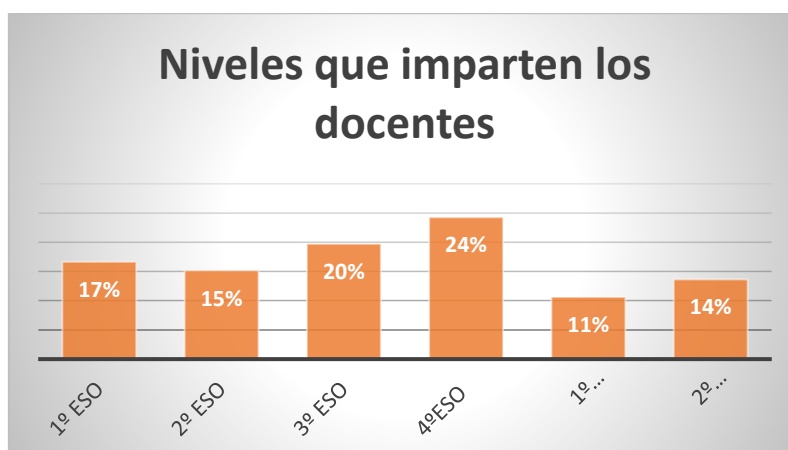


Tabla 5. Niveles escolares en los que imparte la docencia el profesorado encuestado

En cuanto a los niveles en los que imparten clase los profesores a los que le hemos hecho el estudio, con esta gráfica podemos ver como en 1º de la ESO imparte el 17% (fi=11) de los encuestados, en 2º de la ESO el 15% (fi=10), en 3º de la ESO el 20% (fi=13), en 4º de la ESO el 24% (fi=16), en Bachillerato el 11% (fi=7) y, por último, el 14% (fi=9) en 2º de Bachillerato.

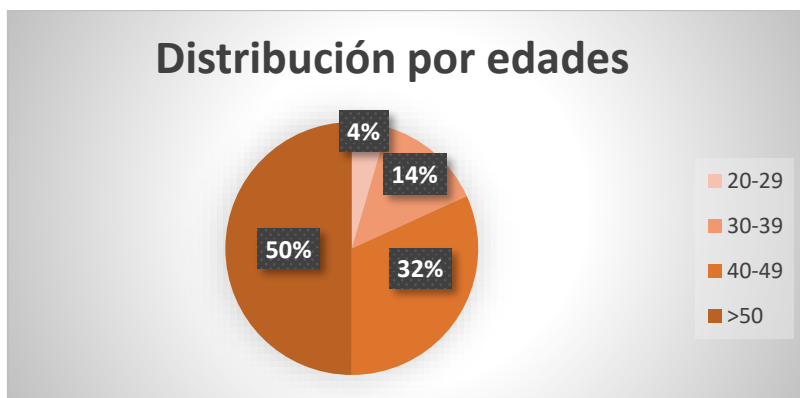


Tabla 6. Rango de edad del profesorado encuestado

Por su parte, en la variable de distribución por edades de los docentes, podemos ver cómo el 50% ($f_i=11$) de los profesores encuestados, es decir, la mitad de ellos, tienen 50 años o más. El 32% ($f_i=7$) lo ocupan los docentes con un rango de edad entre 40 y 49 años. El 14% ($f_i=3$) tienen entre 30 y 39 y, por último, menos numeroso es el profesorado de entre 20 y 29 años, siendo sólo el 4% ($f_i=1$) de los encuestados.



Tabla 7. Años de experiencia en la docencia del profesorado encuestado

Para terminar con esta parte inicial del cuestionario, nos centramos en los años de experiencia en la docencia del profesorado sometido a encuesta. En primer lugar, la mayor parte el 41% ($f_i=9$) tienen más de 20 años en el oficio de docente. Por su parte, un 18% ($f_i=4$) de los encuestados tiene entre 15 y 20 años. Otro 18% ($f_i=4$) tiene entre 10 y 14 años de dedicación. Sólo el 5% ($f_i=1$) lleva entre 5 y 9 años dedicados a este trabajo. Y, por último, otro 18% ($f_i=4$) lleva entre 0 y 4 años.

3.7. Procedimiento y análisis de datos

En cuanto al procedimiento llevado a cabo en la investigación, éste consta de dos fases. En primer lugar, hemos realizado el cuestionario que hemos remitido a los centros escogidos

para la investigación. Nos hemos trasladado a cada centro para expresarles la forma de realización o aclarar cualquier duda que les surgiera.

Una vez ya teníamos las encuestas, hemos realizado la segunda fase del trabajo, es decir, hemos efectuado el análisis de los datos, mediante una tabla de frecuencias absolutas en una hoja de cálculo del programa Excel. Hemos colocado los ítems en una columna a la izquierda, mientras que el grado de conformidad del profesorado ha sido colocado en la parte superior y hemos anotado las veces que se repite las respuestas, es decir *Nada de acuerdo*, *Poco de acuerdo*, *Algo de acuerdo*, *Bastante de acuerdo* y *Muy de acuerdo*, de los 22 encuestados - habiendo un universo de 24-.

Por su parte, para realizar la primera parte del cuestionario, es decir, los datos estadísticos relacionados con el sexo, la edad, años en la docencia, etc., hemos hecho otra tabla de arriba abajo con dos (o más datos) como, por ejemplo: público y concertado (en relación con el tipo de centro), y en la parte superior del 1 al 22 (número de encuestados) donde hemos colocado un 1 en caso de ser cierto o un 0 en caso de no ser cierto. Al finalizar hemos hecho el recuento y la regla de tres correspondiente para llegar al por ciento y ponerlo en una gráfica.

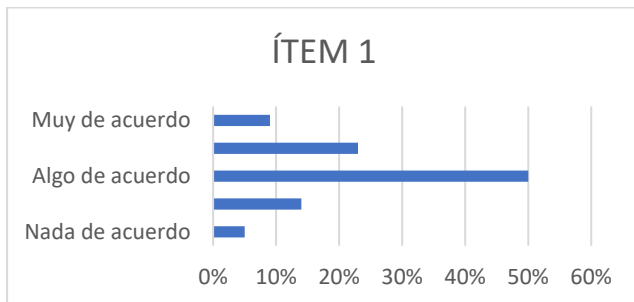
4. RESULTADOS

Seguidamente pasamos a considerar los resultados descriptivos correspondientes al cuestionario del profesorado de Ciencias Sociales de los centros a estudio. Este análisis está orientado a conocer y valorar el tratamiento que se da en los centros de nuestro entorno sobre la cuestión de género. Al mismo tiempo intentamos percatarnos de la opinión que sobre el tema que tienen los profesores y las profesoras de CCSS.

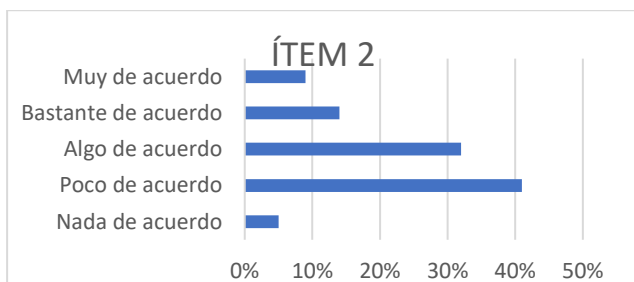
4.1. Cuestionario cuantitativo para los profesores de las Ciencias Sociales

En este apartado nos centraremos en la segunda parte del cuestionario a estudio, donde hemos hecho diferentes afirmaciones -llamadas ítems-. Como hemos dicho en apartados anteriores, hemos dividido los 12 ítems en 5 bloques diferenciados, todos ellos destinados a conocer y valorar la cuestión de género en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: un 1º bloque para comprobar la cuestión de género y currículo académico (que ocupa 3 ítems), un 2º bloque (de 2 ítems) que tratan sobre la cuestión de género y manuales escolares (2 ítems), un 3º bloque que aborda la cuestión de género con relación al profesorado (con 2 ítems), un 4º bloque donde la cuestión de género va en relación con el alumnado (que contiene 3 ítems) y, un 5º, y último, bloque (con 2 ítems) sobre la cuestión de género y las asignaturas de las Ciencias Sociales en sí.

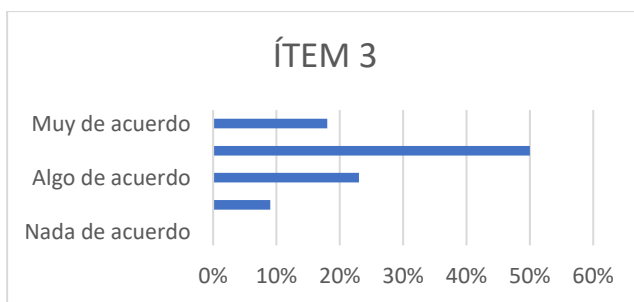
4.1.1 Cuestión de género y currículo académico



(Tabla 8. Ítem 1)



(Tabla 9. Ítem 2)



(Tabla 10. Ítem 3)

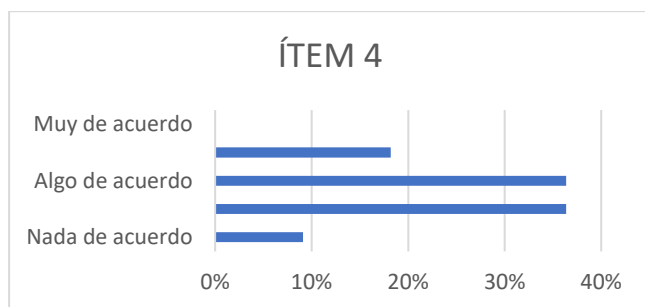
El primer grupo de las preguntas del cuestionario tiene que ver con la cuestión de género en el currículo académico, correspondiente a los ítems 1,2 y 3 de la encuesta.

El ítem 1 **“En los elementos del currículo de Geografía e Historia (criterios, estándares de aprendizaje, competencias...) se trata correctamente la perspectiva de género.”** la mitad del profesorado está *Algo de acuerdo* 50% (fi=11), la sigue un *Bastante de acuerdo* con un 23% (fi=5).

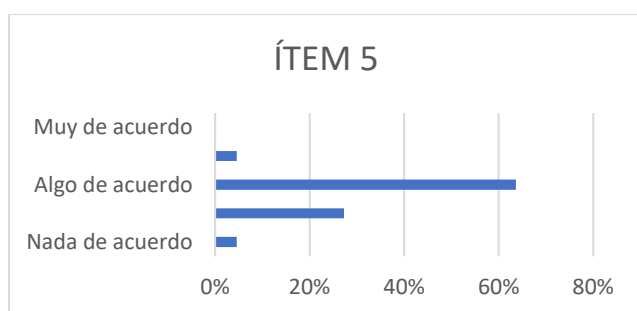
En cuanto al ítem 2 **“Cree que es suficiente las veces que aparece en el currículo el tratamiento de la cuestión de género”**, el 41% (fi=9) están *Poco de acuerdo*, mientras que un 32% (fi=7) están *Algo de acuerdo*, no obstante, un 14% (fi=3) está *Bastante de acuerdo*.

El ítem 3 **“Se debería aumentar el contenido curricular sobre la perspectiva de género.”**, la mitad de los encuestados, es decir, el 50% (fi=11) está *Bastante de acuerdo* con esta afirmación. Le sigue los que están *Algo de acuerdo*, un 23% (fi=5) y continúan lo que están *Muy de acuerdo*, el 18% (fi=4).

4.1.2 Cuestión de género y manuales escolares



(Tabla 11. Ítem 4)



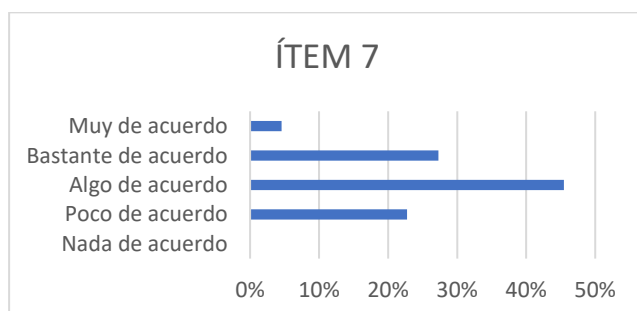
(Tabla 12. Ítem 5)

En cuanto a la cuestión de género y los manuales escolares, hemos cogidos dos ítems en nuestro trabajo. El ítem 4 y el 5.

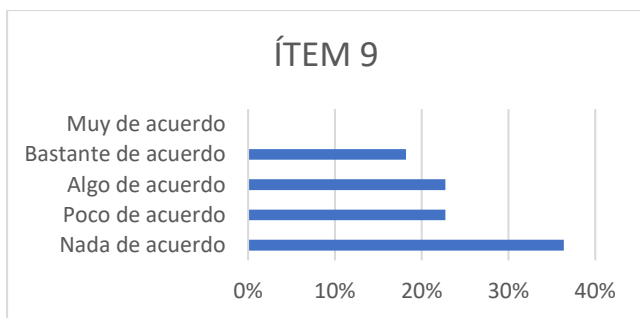
El ítem 4 “**Los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género**”, es decir, todo lo que aparece en los manuales de las Ciencias Sociales sobre el tema de la mujer. Un 36% (fi=8) está *Algo de acuerdo*, otro 36% (fi=8) está *Poco de acuerdo*. Los sigue un 18 % con un *Bastante de acuerdo*.

Por su parte, el ítem 5 “**A la hora de elegir un manual, mi Departamento tiene en cuenta el tratamiento que en el mismo se hace de la cuestión de género**”, el 64% (fi=14) de los encuestados está *Algo de acuerdo*, le siguen los que están *Poco de acuerdo* siendo un 27% (fi=6).

4.1.3. Cuestión de género y profesorado



(Tabla 13. Ítem 7)



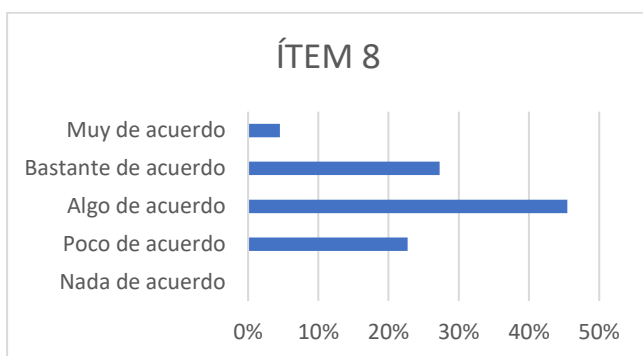
(Tabla 14. Ítem 9)

Por su parte, la cuestión de género y profesorado, lo hemos preguntado con los ítems 7 y 9.

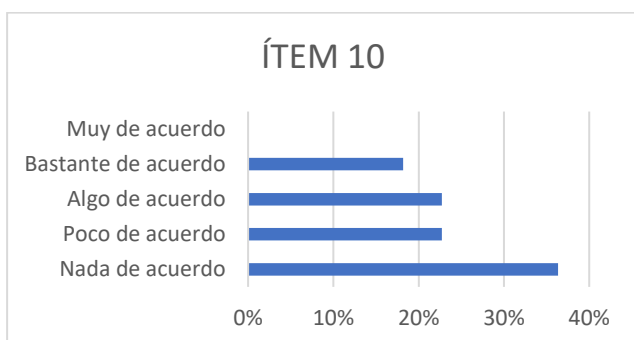
El ítem 7 **“Cree que el profesorado carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género”**, en este caso, el 55% (fi=12) está *Poco de acuerdo*, mientras que el 18% (fi=4) está *Nada de acuerdo* con la afirmación. Sin embargo, un 27% (fi=10) está *Algo de acuerdo*.

En cuanto al ítem 9 **“En mis clases evito usar un lenguaje sexista”**, un 45% (fi=10) está *Muy de acuerdo*, un 41% (fi=9) *Bastante de acuerdo* y un 14% (fi=3) está *Algo de acuerdo*.

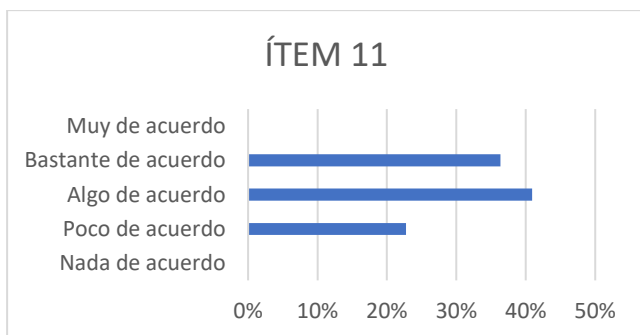
4.1.4. Cuestión de género y alumnado



(Tabla 15. Ítem 8)



(Tabla 16. Ítem 10)



(Tabla 17. Ítem 11)

En cuanto al asunto de la cuestión de género y el alumnado hemos dedicado 3 ítems del cuestionario: el 8, 10 y 11.

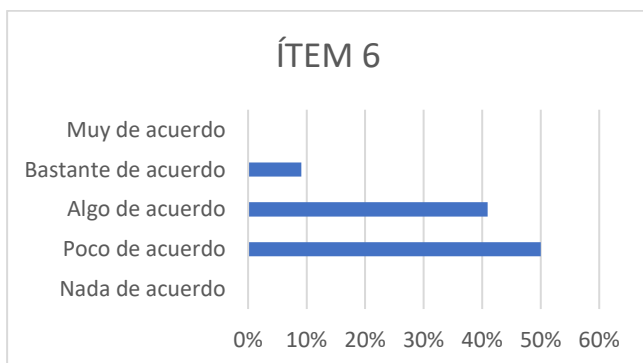
El ítem 8 **“En el aula constato cómo los alumnos (varones) utilizan un generalizado lenguaje sexista”**, el 45% (fi=10) del profesorado está *Algo de acuerdo*, el 27% (fi=6) está *Bastante de acuerdo*, un 23% (fi=5) está *Poco de acuerdo*, no obstante, un 5% (fi=1) está *Muy de acuerdo* con la afirmación.

En cuanto al ítem 10 **“En el estudio de las Ciencias Sociales están más interesadas mis alumnas que mis alumnos”**, el 36% (fi=8) no está *Nada de acuerdo* con esta afirmación que le hemos planteado, contrasta con un 18% (fi=4) que están *Bastante de acuerdo*. Un 5% (fi=1) está *Poco de acuerdo* otro 5% (fi=1) está *Algo de acuerdo*.

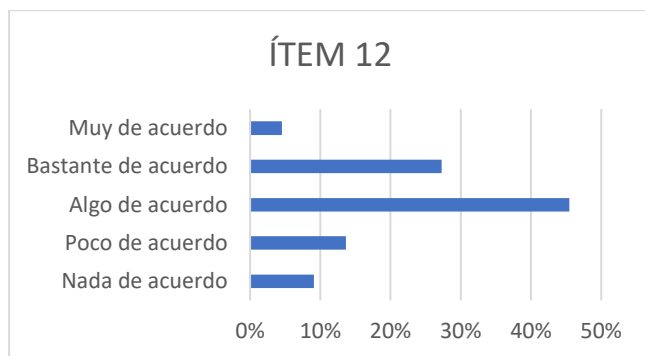
Por último, en este apartado tenemos el ítem 11 **“Pienso que el alumnado es consciente de la importancia de la perspectiva de género”**, el 41% del profesorado (fi=9) está *Algo de acuerdo*, el 36% (fi=8) está *Bastante de acuerdo* y, por último, el 23% (fi=5) está *Poco de acuerdo* con esta afirmación.

4.1.5. Cuestión de género y las asignaturas de las CCSS

Para finalizar los resultados de la parte cuantitativa de la encuesta, tenemos 2 últimos ítems, el 6 y el 12, relacionados con la manera de abordar la perspectiva de género en las asignaturas de las Ciencias Sociales.



(Tabla 18. Ítem 6)



(Tabla 19. Ítem 12)

A la hora de abordar el ítem 6 **“Creo que tanto en Geografía, en Historia como en Historia del Arte se estudia el género femenino”**, el 50% de profesorado encuestado (fi=11) está Poco de acuerdo con esta afirmación, un 41% (fi=9) está Algo de acuerdo y un 9% (fi=2) está Bastante de acuerdo.

Para finalizar, el ítem 12 **“A la hora de realizar un trabajo colaborativo en mi asignatura, suelo hacer equipos equilibrados atendiendo a la cuestión de género”**, el 45% del profesorado (fi=10) está Algo de acuerdo, el 27% (fi=6) está Bastante de acuerdo, mientras que un 14% (fi=3) está Poco de acuerdo.

4.2. Cuestionario cualitativo para los profesores de las Ciencias Sociales

Para finalizar la encuesta, hemos dejado 2 ítems (13 y 14) de carácter cualitativo para que los profesores escriban ayudas o mejoras en caso de que lo vean necesario. Hemos de destacar que han respondido bastantes de ellos a estos 2 ítems.

A continuación, volcaremos la información que nos han dejado los docentes en ambos ítems.

El ítem 13 **“Comparta alguna propuesta de mejora (si considera que la hay) que crea importante a la hora de abordar el problema de género en el planteamiento educativo en nuestras asignaturas”**:

La mayor parte de los profesores que han respondido a este ítem, un total de 13, piensan -en su mayoría- que se debería ampliar la investigación y destacar más figuras femeninas dentro de las asignaturas de CCSS, puesto que siempre se han dejado de lado y han premiado al sexo masculino, sobre el sexo femenino, siendo ellas meras acompañantes del hombre.

Por otro lado, otros piensan que son los manuales quienes deben de hacer más preciso la temática de género y que se recalque su evolución histórica. También, destacan el papel del profesorado, quien debe de coger la asignatura como algo suyo, y dar la temática femenina de modo que el alumnado tome consciencia.

Por último, nos ha llamado la atención algunas de las respuestas de los docentes, y es que la cuestión de género no solo se debe aportar desde el Sistema Educativo, sino que debe hacerse desde una Educación Social, es decir, desde los medios de comunicación, medidas políticas,

etc. Otros creen que es necesario el papel de las familias, es decir, que dentro de las Situaciones de Aprendizaje, las familias logren llegar a tener un lugar en el que ayudar al alumnado a ser más justo y equitativos con ambos sexos.

El ítem 14 “**Por último, si lo desea, puede aportar algún dato que haya echado en falta en este cuestionario o matizar alguna cuestión**”:

Algunos de ellos piensan que es necesario preguntar en el modo en el que trabaja la cuestión de género el profesorado y en qué grado. O las razones por las que no se trata la cuestión de género en las aulas.

Por su parte, algunos de ellos piensan que no es positivo hacer grupos equilibrados por géneros. Por otro lado, en este ítem, otros ponen en manifiesto la necesidad de incluir en la formación del profesorado alguna materia que atienda a la razón de género.

Después de haber presentado el análisis de resultados, pasamos a relacionar este análisis con las diferentes hipótesis, con el fin de constatar su cumplimiento o no, su confirmación o rechazo.

1. Conocer la opinión del profesorado de Ciencias Sociales sobre el tratamiento de la perspectiva de género en el currículo académico.

-Hipótesis 1: H.1.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales valora positivamente la manera en la que se trata en el currículo la perspectiva de género.

-Hipótesis 2: H.1.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales valora negativamente las veces que aparece en el currículo la perspectiva de género.

En cuanto a los resultados de ambas hipótesis, éstas se recogen tanto en el ítem 1 como en el ítem 2. El ítem 1 “En los elementos del currículo de Geografía e Historia (criterios, estándares de aprendizaje, competencias...) se trata correctamente la perspectiva de género.” corresponde a la 1ª hipótesis, la mitad del profesorado el 50% (fi=11) está *Algo de acuerdo*, otro 23% (fi=5) están *Bastante de acuerdo*, mientras que sólo un 14% (fi=3) están *Poco de acuerdo* con esta afirmación. Por otra parte, el ítem 2 “Cree que es suficiente las veces que aparece en el currículo el tratamiento de la cuestión de género”, que corresponde a la 2ª hipótesis, el 41% (fi=9) están *Poco de acuerdo*, un 32% (fi=7) está *Algo de acuerdo* y, por último, un 14% (fi=3) está *Bastante de acuerdo* con la afirmación. Con estos resultados 2, llegamos a la conclusión de que la hipótesis **H.1.1 se confirma**, y la **H.1.2. se rechaza**.

2. Constatar si el profesorado de Ciencias Sociales hace uso de los manuales escolares teniendo en cuenta el tratamiento de género de éste.

-Hipótesis 3: H.2.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales cree que los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género.

-Hipótesis 4: H.2.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales no cree que los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género.

La hipótesis 3ª y 4ª están relacionados con el ítem 4 “Los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género”, el 73% (fi=18) de los profesores encuestados están *Algo de acuerdo* o *Poco de acuerdo* con la afirmación, 9% (fi=2) está *Nada de acuerdo*, sin embargo, un 18% (fi=4) está *Bastante de acuerdo*. Ninguno está Muy de acuerdo. Por lo tanto, la hipótesis **H.2.1 se acepta**, mientras que la hipótesis **H.2.2 se rechaza**.

3. Identificar si hay lenguaje machista y sesgo de género en las aulas de los centros a estudio.

-Hipótesis 5: H.3.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales piensa que el alumnado es consciente de la perspectiva de género.

-Hipótesis 6: H.3.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales piensa que el alumnado no es consciente de la perspectiva de género.

En cuanto a la 5ª y 6ª hipótesis, éstas tienen que ver con el bloque de la cuestión de género y alumnado. Estas dos hipótesis están relacionadas con el ítem 11 “Pienso que el alumnado es consciente de la importancia de la perspectiva de género”, el 23% (fi=5) está *Poco de acuerdo*, el 41% (fi=9) está *Algo de acuerdo* y un 36% (fi=8) del profesorado está *Bastante de acuerdo* con la afirmación. De modo que, la hipótesis **H.3.1 se acepta**, mientras que la hipótesis **H.3.2. se rechaza**.

4. Comprobar si el profesorado tiene la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

Hipótesis 7: H.4.1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

Hipótesis 8: H.4.2. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales no carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.

Por su parte, estas 2 hipótesis, la 7ª y la 8ª, pertenecen al bloque de la cuestión de género y profesorado y es el ítem 7 del cuestionario es el que está relacionado con las mismas “Cree que el profesorado carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género”, un 18% (fi=4) de los docentes está *Nada de acuerdo* con la afirmación, un 55% (fi=12) está *Poco de acuerdo* y un 27% (fi=6) está *Algo de acuerdo*. Así pues, con esos resultados llegamos a la conclusión de que la hipótesis **H.4.1 se rechaza** y la hipótesis **H.4.2 se acepta**.

5. Conocer si en la docencia de las Ciencias Sociales se estudia el género femenino de forma habitual.

-Hipótesis 9: H.4.1 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales constata que, tanto en Geografía, como en Historia e Historia del Arte, se estudia lo suficiente el género femenino.

-Hipótesis 10: H.4.2 El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales constata que, tanto en Geografía, como en Historia e Historia del Arte, no se estudia lo suficiente el género femenino.

Por último, tenemos las dos últimas hipótesis, la 9ª y la 10ª, que están relacionadas con el ítem 6 del cuestionario “Creo que tanto en Geografía, en Historia, como en Historia del Arte se estudia el género femenino”, el 50% (fi=11) está *Poco de acuerdo* con la afirmación, un 41% (fi=9) está *Algo de acuerdo*, mientras que un 9% (fi=2) está *Bastante de acuerdo*. Por consiguiente, la hipótesis **H.4.1 se rechaza**, mientras que la hipótesis **H.4.2. se acepta**.

4.3. Discusión de los resultados

Tras presentar los resultados y análisis de los datos obtenidos, como la verificación de las hipótesis que habíamos planteado, es decir, su confirmación o, por contrario, su rechazo, nos adentramos someramente en la fase de la discusión.

La discusión de datos en artículos científicos, como sabemos (Eslava – Schmalbalch, J. – Alzate, A. 2011), corresponde a la forma como los resultados son interpretados por el investigador, tanto a la luz de la hipótesis planteada, como a la de lo que otros autores dicen o han encontrado sobre el tema. Se trata de dilucidar qué significan los resultados y por qué ocurrieron de ese modo las cosas. En concreto, en este apartado se intenta: que se haga la interpretación de los resultados encontrados en el estudio; que se reflexione sobre las implicaciones de estos resultados; que se incluyan las potenciales limitaciones del estudio. En definitiva, nos tendríamos que preguntar sobre las fortalezas y debilidades del estudio realizado; cómo hacer (o no) el ajuste de resultados con otras pruebas publicadas; en qué queda la investigación, etc.

En la presente discusión, atendiendo a la naturaleza de este trabajo, la interpretación y significado los resultados obtenidos lo haremos básicamente a un estudio que, sobre la misma cuestión hiciera Betsabé Rodríguez (2017), es decir, sobre el género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Cabe destacar que los resultados varían de un trabajo a otro. En su caso, ella ha elegido los centros no por su localización o el tipo de centro sino buscando una equidad numérica entre hombres y mujeres. Sin embargo, en nuestro trabajo sí hemos escogido una zona concreta, y casualmente hemos tenido también una equidad entre sexos, aunque siendo un ligero porcentaje más alto los hombres, en su caso el porcentaje mayor de mujeres. En su caso, también tiene más centros concertados, un total de 3, en nuestro trabajo, es tan solo 1, puesto que en la zona donde hemos centrado el estudio sólo cuenta con ese centro de carácter concertado. Esto no afecta especialmente a los resultados ni las conclusiones puesto que, pese a ser centros de zonas diferentes, los resultados que se vislumbran en su trabajo y en el nuestro son bastante parecidos. Por otro lado, en cuanto al desglose del profesorado según los cursos que imparte, en su caso al igual que el nuestro, la mayor parte de porcentaje de profesores encuestados dan clase en 4º de la ESO, no obstante, ya luego las cifras cambian puesto que a ella le sigue el porcentaje de profesores que imparten en 1º y 2º de la ESO, mientras que, en nuestro caso, le sigue el curso de 3º de la ESO.

Ya pasando al apartado de la comparación de hipótesis entre trabajos, Betsabé Rodríguez (2017) ha hecho un total de 24 hipótesis, sin embargo, en nuestro trabajo hemos realizado un total de 10, centrándonos en 2 por cada objetivo específico. En nuestro trabajo, las hipótesis planteadas son considerablemente menores que en caso de Betsabé, en su trabajo ella

ha conseguido conocer la opinión que tienen al respecto las profesoras, sin embargo, en el nuestro no, nos centramos en todo el profesorado, es decir, no hemos hecho hipótesis para conocer la opinión a razón de sexo puesto que no lo consideramos relevante a la hora de realizar el estudio. No obstante, los objetivos específicos han sido prácticamente los mismos, al menos en los que se asemejan hemos llegado a los mismos resultados, pese a ser centros de zonas diferentes. Por su parte, en el apartado de la cuestión de género y los manuales escolares, ambas hemos realizado unas hipótesis para conocer si el profesorado valora positivamente o no el enfoque que se le da a la perspectiva de género en los manuales académicos, en ambos trabajos los docentes aceptan la hipótesis, mientras que rechazan que los manuales académicos no enfocan el tema adecuadamente. Por otra parte, las hipótesis relacionadas con el currículo académico y género son diferentes en los trabajos pese a que ella haga más hipótesis de este apartado. En cuanto al profesorado y el tratamiento de la perspectiva de género, hacemos hipótesis diferentes por lo que no podemos poner en relación los resultados. Sin embargo, ambas hacemos hipótesis relacionadas con el alumnado, si este valora positivamente o negativamente el tratamiento de género, en ambos casos se confirma el tratamiento positivo, mientras que se rechaza el tratamiento negativo del alumnado. Por lo general, los resultados coinciden, menos en el caso en el que las hipótesis que planteamos ambas no están en relación.

Para concluir, digamos que si en el estudio de Betsabé Rodríguez, la autora hace comparaciones entre algunas hipótesis atendiendo al género del profesorado, en nuestro caso, como hemos dicho anteriormente, lo hacemos sin tener en cuenta esta variable. La zona puede ser importante a la hora de extraer los resultados, ya que no es lo mismo el profesorado y el alumnado de las zonas urbanas que el de las zonas rurales. No obstante, ambos estudios llegan a conclusiones semejantes pese a las diferencias de zonas. También, en ambos trabajos y, tras los resultados de las hipótesis confirmadas y rechazadas de los dos, que ya hemos dicho anteriormente que están muy en relación entre su trabajo y el nuestro, llegamos ambas a la conclusión de que el tratamiento de la cuestión de género va en alza, tanto en las aulas como en todo el entorno académico, sin embargo, aún queda mucho para llegar a la equidad necesaria.

5. CONCLUSIONES

Para concluir los resultados de esta encuesta realizada a los profesores de Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato sobre la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, hemos cogido en diferentes aspectos.

1. El profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales valora positivamente la manera en la que se trata en el currículo la perspectiva de género. No obstante, algunos de ellos proponen que se incluyan a las familias, ya que es el factor social más próximo al alumno, a la hora de realizar las unidades didácticas y situaciones de aprendizaje.
2. Aunque no se observan contundentes en esta cuestión, en líneas generales el profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales cree que los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género. Sin embargo, algunos docentes proponen que se haga una revisión de los materiales didácticos, especialmente los manuales, para que se trate de mejor manera la cuestión a estudio.

3. El profesorado de la ESO y Bachillerato encuestado cree, en su mayoría, que el alumnado es consciente de la perspectiva de género. No obstante, llama la atención como algunos comentan cómo advierten que los alumnos siguen utilizando un lenguaje sexista en las aulas.
4. Se observan resultados contundentes cuando se les plantea la cuestión sobre si piensan que el profesorado tiene la sensibilidad necesaria para tratar la cuestión de género, puesto que son determinantes respondiendo que establecen vínculos igualitarios en el aula.
5. Los resultados vislumbran como el profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales constata cómo en el estudio de las asignaturas que de Geografía, Historia e Historia del Arte -especialmente en las dos últimas- no se estudia lo de manera suficiente el género femenino.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

A la hora de realizar diferentes propuestas de mejora, hay que tener presente varios factores. Teniendo en cuenta que el problema de género en las aulas y, concretamente, en el estudio de las Ciencias Sociales está muy presente, se debería de tomar algunas medidas que ayuden a una equidad real.

En primer lugar, nos parecería muy significativo comenzar por el profesorado, es decir, que en el Máster de profesionalización de Profesorado exista alguna asignatura relacionada con la cuestión de género y, concretamente, en las Ciencias Sociales que se logre llegar a sensibilizar y dar pautas para que los futuros profesores sepan incorporar a la mujer como parte fundamental de las asignaturas. Por su parte, para los docentes ya integrados en los centros educativos, que el Gobierno, en este caso de Canarias, incorpore los cursos necesarios que lleguen a crear una igualdad real en el estudio de nuestras materias.

Por otro lado, hay que tener muy en cuenta al alumnado. Todos somos conscientes que cada uno de los chicos tiene una historia diferente detrás, es decir, que han tenido una educación diferente. No sabemos qué ocurre en su familia, ni cómo se trata el tema de género -si es que se trata-, pero hay que poner en evidencia dentro del aula y de centro, que el uso del lenguaje sexista está completamente vetado, puesto que la educación de género comienza por el respeto y la abolición de las actitudes machistas que hemos visto como algo normal, aunque realmente no lo sea.

El currículo y los manuales académicos también son muy importantes para conseguir darle la trascendencia que tiene la cuestión. No obstante, las bases las sentará siempre el profesor ya que es quien realmente decide lo que va a incorporar en su clase y cómo va a enfocar el tema de género y el respeto. Se han hecho bastantes mejoras en cuanto a la cuestión de género y el currículo en los manuales académicos actuales, no obstante, queda mucho por hacer y por investigar para que se conozcan y, sobre todo, para que aparezcan.

Por último, pese a los esfuerzos que tiene que hacer el profesorado, el equipo directivo, los pedagogos, el alumnado, etc., la sociedad es la que debería de plantearse la cuestión, de

modo que, desde el mundo de la política y los medios de comunicación, se logre dar una equidad y un respeto a ambos sexos que permita, por primera vez, que haya una igualdad real y que sea apreciable en todos los ámbitos de la vida. Con esto, los chicos serán conscientes de que es un tema que está completamente arraigado en la colectividad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alburquerque, E. (2017). *Ideología de género. Pretensiones y desafíos*. Madrid: Ed. CCS.
- Alberdi, I. (1999). *El significado del género en las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid: Política y sociedad. Recuperado el 29 de junio de 2018 de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/25799/24657>
- Amo del Amo, M^a. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la universidad. *Rev. Participación educativa*, nº 11, pp. 8-22.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Gutiérrez, B (2017). *El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Calvo, A.; Susinos T.; García Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. *Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar*. Cantabria: Revista de Educación Nº 354, pp. 319-320.
- Calvo Charro, M. (2014). *Alteridad sexual. Razones frente a la ideología de género*. Madrid: Digital Reason.
- Castañón, A (s.f). *La LOMCE desde la perspectiva de género: por la coeducación*. Recuperado el 14 de junio de 2018 de <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/036383LOMCEPerspectivaGenero.pdf>
- Carrasco, J.B y Calderero Hernández, J.F (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp
- Cobo Gutiérrez, D. (2015). *Rescatando la Historia: la educación de las mujeres en los últimos dos siglos. Notas de una investigación empírica a través de entrevistas en profundidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Eslava - Schmalbalch, J., Alzate, A. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1),14-17.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Barcelona: Ed. Taurus.
- López Rodríguez, F. (2002). Introducción, en: AA.VV. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Grao.
- Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Diccionario de Estudios de Género y Feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- García Luque, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH*, nº89, 147-149. Instituto andaluz del

Patrimonio Histórico. Recuperado el 15 de junio de 2018 de <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/viewFile/3739/3734>.

Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J.L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado, Revista Electrónica de Historia*, nº3, 255-381. Recuperado el 8 de junio de 2018 de <http://www.elfuturodelpasado.com/eFdP03/014%2017.pdf>

Subirats, M. (2011). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. País Vasco: Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado el 12 de junio de 2018 de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_de_f/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf

Susinos, T y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 1(25), 15-30. Recuperado el 12 de junio de 2018 de <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/164030b960fad71b?projector=1&messagePartId=0.1>

Tomas-Sábado, J. (2009). *Fundamentos de bioestadística y análisis de datos para enfermería*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

WEB DE INSTITUCIONES PÚBLICAS:

Ayuntamiento de La Laguna. Recuperado el 29 de junio de 2018 de <http://www.aytolalaguna.com/>

Ayuntamiento de Tacoronte. Recuperado el 29 de junio de 2018 de <http://www.tacoronte.es/>

Ayuntamiento del Sauzal. Recuperado el 29 de junio de 2018 de <http://www.elsauzal.es/>

Ayuntamiento de Tegueste. Recuperado el 29 de junio de 2018 de <http://www.teguste.es/>

8. ANEXOS

CUESTIONARIO

Esta encuesta va dirigida a docentes pertenecientes al Departamento de Geografía e Historia de institutos de la zona Nordeste de la isla de Tenerife. Los datos recogidos en esta encuesta se utilizarán para un Trabajo de Final de Máster con el título “La cuestión de género en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales” correspondiente al Máster en Formación del Profesorado impartido en la Universidad de La Laguna. Los resultados de este cuestionario serán anónimos.

Alumna del Máster y responsable de este cuestionario: Elena Cano Alonso (elenacanoalonso1@gmail.com).

Muchas gracias por su colaboración.

-Nombre del Centro de Enseñanza:

-Sexo del docente:

-Tipo de centro de enseñanza:

Público	<input type="checkbox"/>
Concertado	<input type="checkbox"/>

-Nivel en que imparte clases:

1º ESO	<input type="checkbox"/>
2º ESO	<input type="checkbox"/>
3º ESO	<input type="checkbox"/>
4º ESO	<input type="checkbox"/>
1º BACHILLERATO	<input type="checkbox"/>

2° BACHILLERATO

-Edad del docente:

-Años de experiencia:

-Especialidad del docente:

· Ante las siguientes afirmaciones, indica con un “X” el grado de acuerdo, siendo el 1 el mínimo acuerdo y el 5 el máximo acuerdo respecto a la afirmación:

	1. Nada de acuerdo	2. Poco de acuerdo	3. Algo de acuerdo	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
En los elementos del currículo de Geografía e Historia (criterios, estándares de aprendizaje, competencias...) se trata la perspectiva de género.	1	2	3	4	5
Cree que es suficiente las veces que aparece en el currículo el tratamiento de la cuestión de género.	1	2	3	4	5
Se debería aumentar el contenido curricular sobre la perspectiva de género.	1	2	3	4	5

Los manuales escolares enfocan adecuadamente la cuestión de género.	1	2	3	4	5
A la hora de elegir un manual, mi Departamento tiene en cuenta el tratamiento que en el mismo se hace de la cuestión de género.	1	2	3	4	5
Creo que tanto en Geografía, en Historia como en Historia del Arte se estudia el género femenino.	1	2	3	4	5
Cree que el profesorado carece de la sensibilidad necesaria a la hora de abordar en su docencia la cuestión de género.	1	2	3	4	5
En el aula constato cómo los alumnos (varones) utilizan un generalizado lenguaje sexista.	1	2	3	4	5
En mis clases evito usar un lenguaje sexista.	1	2	3	4	5
En el estudio de las Ciencias Sociales están más interesadas mis alumnas que mis alumnos.	1	2	3	4	5
Pienso que el alumnado es consciente de la importancia de la perspectiva de género	1	2	3	4	5
A la hora de realizar un trabajo colaborativo en mi asignatura, suelo hacer equipos equilibrados atendiendo a la cuestión de género	1	2	3	4	5

Comparta alguna propuesta de mejora (si considera que la hay) que crea importante a la hora de abordar el problema de género en el planteamiento educativo en nuestras asignaturas:

Por último, si lo desea, puede aportar algún dato que haya echado en falta en este cuestionario o matizar alguna cuestión:
