



Universidad
de La Laguna

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales



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

Autora: Betsabé Rodríguez Gutiérrez

Tutor: Miguel Ángel García Rodríguez

Curso 2016/2017



INDICE

RESUMEN.....	3
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 Género y educación.....	7
2.2 Género y Ciencias Sociales.....	9
2.3 Planteamiento del problema y estado de la cuestión.....	12
3. MARCO EMPÍRICO.....	13
3.1 Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis.....	13
3.2 Metodología.....	15
3.3 Instrumento.....	15
3.4 Muestreo.....	16
3.5 Procedimiento y análisis de datos.....	18
4. RESULTADOS.....	18
4.1 Cuestionario cuantitativo para el profesorado de Ciencias Sociales.....	19
4.1.1 Perspectiva de género y manuales académicos.....	19
4.1.2 Perspectiva de género y currículo académico.....	20
4.1.3 Currículo académico y profesorado.....	21
4.1.4 Práctica educativa.....	22
4.1.5 Sesgo sexista.....	24
4.1.6 Respuesta del alumnado.....	25
4.2 Cuestionario cualitativo para el profesorado de Ciencias Sociales.....	26
4.3 Discusión de los resultados.....	27
5. CONCLUSIONES.....	31
6. PROPUESTA DE MEJORA.....	32
ANEXO.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

Título: “El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales”

Autora: Betsabé Rodríguez Gutiérrez

Tutor: Miguel Ángel García Rodríguez

En este trabajo hemos querido conocer el estado de cuestión respecto al tratamiento de la perspectiva de género que se hace en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para ello hemos atendido la opinión del profesorado de Secundaria y Bachillerato en Geografía, Historia e Historia del Arte, a través de un cuestionario como instrumento cuantitativo. Esta investigación persigue averiguar en qué estado realmente se encuentra esta cuestión dentro de las aulas, si es un concepto más mecanizado de manera burocrática en los elementos institucionales o si, por el contrario, es una realidad que emerge en la sociedad a través de la educación.

Palabras claves: Didáctica, Ciencias Sociales, Enseñanza-Aprendizaje, Género, Coeducación, Cuestionario, Opinión.

Abstract

In this research we wanted to know the state of the question in respect of the perception of gender in relation to the learning and teaching of Social Sciences. To achieve this, we sought the opinions of teachers of both GCSE and Baccalaureate levels in history, geography and history of art, using a questionnaire as the quantitative instrument. The investigation focussed on ascertaining the actual extent to which this subject was encountered within the classroom. That is, whether it is a situation where the institutional elements are a concept of the bureaucratic machine, or if it is a reality which has emerged within society that has transferred into education.

Key words: Didactic, Social Science, learning-teaching/ teaching-learning process, gender, co-education, questionnaire.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Son nuestros centros educativos sexistas? ¿El tratamiento de la perspectiva de género dentro del aula es un punto más a tratar como lo son las TIC? Bien entrados en el siglo XXI nuestra preocupación se centra en si hemos incorporado la cuestión de género en nuestro repertorio de “obligaciones morales” de forma mecanizada o si, por el contrario, somos conscientes de la importancia que comporta formar adolescentes desde la igualdad, una igualdad en todos los ámbitos y áreas pero, en este caso, igualdad de género. Posteriormente trataremos la evolución que ha sufrido esta cuestión a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, y bien es cierto que hemos descubierto en esta investigación la larga andadura que lleva a sus espaldas la lucha por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sin embargo, no deja de ser una pregunta frecuente la que nos ha rondado a lo largo de todo el proceso: “¿Ha sido suficiente? ¿Ya hemos llegado a destino?”.

Este es el objeto de nuestra investigación, conocer el estado en el que se encuentra la perspectiva de género en un aula cualquiera de un centro cualquiera, desde las Ciencias Sociales. Con ello, perseguimos averiguar cómo se desenvuelve el docente con esta cuestión, qué recursos aprovecha de los ofrecidos institucionalmente, qué tratamiento hace, en definitiva, de la perspectiva de género con su alumnado en su propia materia. En principio, abordar este asunto parece un poco absurdo porque es una cuestión muy manida en nuestra sociedad y nadie que sea políticamente correcto va a responder contrariamente a lo que la sociedad demanda. Sin embargo, partiendo del hecho de conocer cómo funciona este tipo de investigaciones y sabiendo que debemos hilar fino para poder sacar resultados concluyentes, hemos ido descubriendo ciertos detalles que nos han permitido formarnos una opinión válida sobre el estado de cuestión.

Poniendo pies sobre tierra decidimos realizar un cuestionario para el profesorado. No obstante, observamos un desinterés generalizado en contribuir a investigaciones como éstas. El profesorado, en líneas generales, no está por la labor de invertir tiempo en encuestas. Por ello, nos ha resultado muy complicado realizar la tarea de campo de nuestra investigación. En honor a la verdad, por una parte es comprensible esta actitud ante tal avalancha de trabajo que llevan a costas y la pérdida de derechos y condiciones que han ido sufriendo a lo largo de estos últimos años. Sin embargo, en este tipo de situaciones radica el buen profesorado, que no se apabulla por la coyuntura y no hace suyo ese término tan trillado de “estar quemado”. Por fortuna, conseguimos recabar suficientes contestaciones para nuestra muestra. Por otra parte, como sugerimos anteriormente, en cualquier investigación que se preste se entiende que las respuestas de los encuestados son relativamente sinceras, es decir, es difícil contestar con total honestidad ante juicios de valores que la propia sociedad demanda. Siendo conscientes de esto, manifestaremos unos resultados, los analizaremos y los interpretaremos con la susceptibilidad que se presta para ello.

¿Qué tipo de cuestiones planteamos al profesorado? ¿Qué nos interesa descubrir? ¿Cómo plantear una cuestión para intuir la verdadera realidad? Bien, éstas fueron varias de las cuestiones que nos propusimos a la hora de elaborar el cuestionario. Por ello, establecimos distintos grupos de cuestiones que, a la postre, nos iba a facilitar el análisis de los resultados.

Primeramente queríamos conocer en qué estado se encuentran los manuales académicos ante la cuestión de género. El uso de un manual en el aula puede ser un buen punto de apoyo ante esta problemática. La cuestión se basa en qué tratamiento hacen los manuales académicos sobre la perspectiva de género y qué actitud tiene el profesorado ante ellos, es decir, si la cuestión de género es una prioridad ante la elección del manual. Además de esto, otro factor fundamental son los recursos ofrecidos por la Consejería de Educación sobre este tema a través del currículo académico. Como estudiantes del Máster de Profesorado somos conscientes del tratamiento que se hace en los diferentes elementos del currículo, ya sea en los objetivos generales de la etapa, en las competencias, en los estándares de aprendizaje o en los contenidos. Sin embargo, ante un currículo que se renueva con cada cambio de ley es importante averiguar si el profesorado es consciente de dichos recursos que están a su favor. No sólo perseguimos el conocimiento del profesorado sino, además, su aprovechamiento. El docente se vale de diversos recursos para impartir y evaluar sus materias, por ello la importancia de conocer si se aprovecha suficientemente todo lo que está a disposición de la enseñanza de género.

Por otra parte, a través de esta investigación se busca conocer y valorar el tratamiento de la perspectiva de género en la práctica educativa de cada docente. La preocupación que muestra el profesorado en este asunto no es suficiente si no se determina una práctica en la vida cotidiana del alumnado. También intentamos indagar sobre el sesgo sexista que aún está latente en nuestros esquemas sociales y morales. Y, por último, qué tipo de respuesta presenta el alumnado a estas cuestiones, si participan con interés en temas que relacionan explícitamente la perspectiva de género. Además de perseguir unos objetivos marcados hemos querido conocer si el mismo sesgo sexista del que hablamos se halla también entre las propias respuestas del profesorado. Por ello, hemos realizado una comparativa de algunas cuestiones más concernientes a juicio de valores que de hecho entre el profesorado masculino y femenino.

Antes de entrar en materia queremos dejar constancia que esta investigación nos ha ayudado a marcarnos unos objetivos claros como futuros docentes. La importancia de realizar nuestro trabajo en consciencia es fundamental. Entender que formamos personas, con todo lo que ello conlleva, y que somos verdaderos transmisores no sólo de conocimientos y habilidades sino también de principios y valores; creemos que ahí radica el buen docente, el verdadero profesional.

2. MARCO TEÓRICO

La necesidad de hacer uso de diversos términos que aluden a una misma cuestión se manifiesta de forma relevante ante la intención de debatir sobre la perspectiva de género dentro del marco educativo español. Hablamos de “perspectiva de género” porque es el término que encabeza nuestro discurso, sin embargo, la inagotable fuente emanada a través de las últimas décadas en el campo de la investigación educativa sobre esta cuestión, la aborda desde términos como “perspectiva de género” y “coeducación” frente a otros términos como “androcentrismo” y “sexismo”. Observaremos cómo el desarrollo de los diversos conceptos se encuentran íntimamente ligados. La historiadora estadounidense, Joan Scott (1996), apunta la acepción de “género” como sinónimo de “mujeres”. En las últimas décadas, los artículos y

libros centrados en la historia de las mujeres o diferentes cuestiones del mismo campo manifiestan una evidente sustitución del término “mujeres” por “género”. Joan Scott lo relaciona a la buena acogida política del tema. Y bien es cierto que, el empleo de “género”, podría parecer implicar mayor seriedad, objetividad y neutralidad que su sinónimo “mujeres”, que de alguna manera sigue considerándose unido a un término polémico como es el del “feminismo”¹. Si, además, subrayamos la constante batalla de las Ciencias Sociales en demostrarse como tales, el nuevo término se ajusta de forma digna a una terminología más “científica”. Joan Scott acierta, “este uso de “género” es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de los ochenta” (p.28)

Nos interesa ahondar sobre la cuestión de género en las Ciencias Sociales y, para ello, la socióloga Inés Alberdi (1999) nos sirve de guía para conocer su origen y significado. Acertada es la sencilla definición a la que apunta, “los estudios de género se ocupan de una de las cuestiones que más nos interesan a todos: las relaciones entre los hombres y las mujeres”(p.9). La evolución de los estudios de género parten del movimiento feminista que surgió en los años setenta y, a su vez, el movimiento feminista es heredero de los movimientos sufragistas del siglo XIX que surgieron por la lucha del derecho de las mujeres al voto. Durante la década de los setenta, las mujeres protestaban por la desigualdad entre hombres y mujeres nacida en todos los ámbitos de la sociedad, desde la vida pública (política, económica y social) como en la intimidad de las familias. Esta disconformidad desembocó en la exigencia de un cambio de estatus, asociándolo a un nuevo sistema en igualdad de oportunidad entre ambos sexos. Desde la actualidad observamos un sinfín de éxitos alcanzados desde su origen, sin embargo, Alberdi (1999) apunta a una paradoja en cuanto a sus resultados:

“El movimiento de las mujeres presenta una contradicción históricamente interesante entre la adhesión generalizada que alcanzan sus reivindicaciones, en la mayoría de las sociedades desarrolladas, y el rechazo popular a sus símbolos y a sus principios. Es asombrosa esta contradicción entre alcanzar buena parte de sus objetivos y no alcanzar reconocimiento social, entre los logros que ha alcanzado y el escaso reconocimiento que de ellos ha obtenido. La sociedad española es un ejemplo más de esta contradicción, pues está totalmente impregnada de la ideología de libertad e igualdad para las mujeres que el feminismo ha reivindicado desde los años setenta y, sin embargo, rechaza mayoritariamente la ideología feminista habiendo pocas mujeres jóvenes que deseen ser identificadas con ella.” (p.10).

La introducción de una perspectiva de género en los estudios sociales y científicos supuso minar totalmente la perspectiva androcéntrica. Los *Estudios de la Mujer*² surgen de ese movimiento feminista liderado por profesoras universitarias que trataron de dar luz a la visión de la mujer en el campo de la ciencia y el conocimiento. El objeto de estudio se

1 Definición de feminismo de la Real Academia: “Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres”. Consideramos necesario aclarar que el feminismo nada tiene que ver con las representaciones que comúnmente algunos medios de comunicación reproducen al renegar del feminismo por considerarlo “lo mismo que el machismo, pero al revés”, que correspondería al término “hembrismo”. El feminismo, movimiento social y teoría filosófica que representa la lucha por la no discriminación de las mujeres por razón de sexo, significa la lucha por la derrota del patriarcado –dominación masculina– y la victoria de un mundo mejor.

2 La referencias bibliográficas en este campo son inmensas. Si apuntamos a los estudios más recientes recomendamos la lectura de Dubby y Perrot (1992), Anderson y Zinser (1991) y Garrido (1997)

desarrolló por partida doble con el propósito de quebrar el predominio del punto de vista masculino y superar la ausencia femenina en los campos científicos. Por ello se trata de contrapesar la falsa representación que tenían las mujeres en dichos campos, cuando aparecían, y ofrecer nuevas vías alternativas ante la evidente situación de marginación en la que se encontraban las mujeres.

2.1 Género y educación

¿Y la introducción de una perspectiva de género en la educación? Es por ello que mencionamos anteriormente el término “coeducación”. En la actualidad, este término es utilizado comúnmente aludiendo a la educación conjunta de grupos formados de forma heterogénea³ Sin embargo, su uso hace referencia, mayoritariamente, al trabajo entre dos colectivos humanos específicos, los hombres y las mujeres. A lo largo del debate educativo que surge tras este nuevo término, observaremos distintos términos⁴ que matizan y se pierden en las formas, no obstante, asistimos a un denominador común entre ellos, el de “igualdad en educación”.

Marina Subirats⁵ (1994) plantea una evolución histórica de la educación de las mujeres y adscribe que no es hasta finales del siglo XIX cuando se comienza a defender la necesidad de que las mujeres reciban una educación equivalente a la de los hombres. Sin embargo, este objetivo será considerado de distinta manera según la cultura de cada país. De hecho, en países como Estados Unidos y algunos del norte de Europa, zonas vinculadas al protestantismo, los avances en la escuela mixta se observan ya desde el siglo XIX, en contraste a países con tradición católica como España, Italia, Francia, Portugal, Bélgica... la idea de una escuela mixta no comienza su calado hasta bien entrado el siglo XX. En el caso de España el concepto de igualdad se ha ido transformando a lo largo de la historia, acogiendo nuevas “causas”. Originalmente, en la lucha por la igualdad de todos los hombres concebida por la burguesía más revolucionaria ni siquiera da alcance a las mujeres, ya que no se comparte una misma naturaleza. Sin embargo, el aporte posterior de la mujer en esa lucha se basa en el mismo argumento con el que se excluían. Así lo demuestra Fernández Enguita (1992) cuando afirma que “es algo que muestra la potencialidad universalista de éste pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas” (p.24). Nuestro sistema educativo ha sido partícipe de todos los prejuicios basados en la inferioridad de la mujer tanto biológica, intelectual y moralmente⁶, penetrando por ello en la idea de que el hombre y la mujer deben cumplir funciones sociales diferenciadas y ante una determinada jerarquía. Como

3 Definición de Coeducación de la Real Academia Española: *Acción de coeducar*. Definición de Coeducar de la Real Academia Española: *Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo*. Sugerimos la aclaración de la ausencia de inclusión por parte de la Academia de otros grupos sociales, como de raza o clase.

4 Hacemos alusión a términos como “escuela mixta”, “escuela separada” “escuela segregada”, “escuela paralela”, “coinstrucción”, “coenseñanza”, etc. Todos ellos sustituyen en algunos momentos al término “coeducación”. Para ahondar más en esta cuestión recomendamos la lectura de Catalá González y García Pascual (1989)

5 Marina Subirats Martori es doctora en Filosofía y Letras, catedrática de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona y ha desarrollado en los últimos años el cargo de directora del Instituto de la Mujer en España.

6 Para abordar los innumerables prejuicios en esta cuestión a lo largo de la Historia, recomendamos ahondar en lecturas de Bosch, Ferrer y Gili (1999) y Scanlon (1986).

resultado, se establecen dos modelos de educación escolar en los que impera esta diferenciación genérica. Por una parte, el modelo de escuela segregada pervive en España hasta bien entrada la década de los 70 del siglo XX. Esta segregación aboga por los arquetipos de dos naturalezas diferenciadas y funciones sociales contrapuestas. Por otra parte, la búsqueda de la coeducación comenzó un tímido recorrido desde finales del siglo XIX. Sin embargo, la terminación de “coeducación” se alejaba bastante de la igualdad de género.

La primera experiencia de unir a hombres y mujeres en un mismo aula⁷ no se verá hasta principios del siglo XX, en un intento de ajustar la enseñanza, pero fue muy limitado en espacio y tiempo. En 1937⁸ se establece la escuela coeducativa en toda la zona republicana abogando por una escuela igual y conjunta. Aunque esta Orden fue de las más igualitarias no impidió que se mantuvieran las diferencias entre sexos, como las tareas “exclusivamente para niñas”. (Cortada, 1988). Estos pequeños avances se vieron truncados con el azote franquista y su sentido jerárquico, patriarcal y tradicional de la familia. Asistimos a un retroceso de principios pedagógicos basados en la división de sexos, aboliendo los principios en coeducación⁹. Sin embargo, en los años 70 se abrirá una puerta a la educación conjunta entre ambos sexos ante la necesidad de renovación y readaptación del sistema educativo¹⁰ ante las nuevas necesidades del desarrollo productivo. Y contra todo pronóstico, las escuelas fueron convirtiéndose poco a poco en escuelas mixtas, aunque sin solventar el mismo problema, ya que se adscribió la presencia de las mujeres en un currículo diseñado para hombres. En las transición a la democracia, la coeducación no afloró en la relación de prioridades. No es hasta la creación del Instituto de la Mujer¹¹ que veremos un reconocimiento oficial de la necesidad de establecer medidas destinadas a luchar contra la desigualdad de género. Durante la década de los ochenta, los avances en análisis e investigaciones feministas dan pie a la manifestación de la latente discriminación que se estaba produciendo en el Sistema Educativo, a través de la escuela mixta. Ante una aparente igualdad de género se mantenían elementos discriminatorios que moldeaban a las mujeres como seres pasivos y dependientes, y a los hombres como dominantes y agresivos. Observamos elementos como el sexismo en el lenguaje, el androcentrismo científico, los manuales escolares, la propia organización escolar, etc. El aumento de estudios e investigaciones feministas en este campo¹², dio luz al reconocimiento oficial de la discriminación por sexos en el sistema educativo a través de la Ley Orgánica de

7 Debido a R.O. de 25 de febrero de 1911.

8 R.O. de 9 de septiembre de 1937.

9 "Sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición" (Orden ministerial de 5 Mayo de 1939)

10 Ley General de Educación de 1970

11 Creado en octubre de 1983 con el primer Gobierno del PSOE, como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura, con la intención de promover e impulsar la igualdad social de ambos sexos, y favorecer la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social.

12 Para ahondar en estas cuestiones durante la década de los ochenta recomendamos las siguientes investigaciones del momento: sexismo en el lenguaje (García Meseguer, 1986; Instituto de la Mujer, 1989), introducción del concepto de género (Izquierdo, 1985; García Meseguer, 1989), nuevas propuestas educativas (Santos, 1985; Moreno, 1986; Instituto de la Mujer, 1986; Feminario de Alicante, 1987; Simon, 1989), análisis de los libros de texto (Garreta, 1984 y 1985; Garreta y Careaga, 1987; Instituto de la Mujer, 1987), análisis sobre la concepción de lo femenino (Alberdi, 1985), entre otros.

Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), del 3 de octubre de 1990. Se establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa bajo unos principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Para ello se marcaron objetivos claros en los diseños curriculares y en las metodologías (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993). Si la década de los ochenta sirvió para alumbrar estudios propios de la cuestión, durante la década de los noventa asistimos a una multiplicación de dichos estudios e investigaciones¹³, que pone de manifiesto la inquietud por trabajar hacia una dirección en igualdad de género. El valor de la LOGSE en este campo es indiscutible. Por primera vez se logra reconocer las desigualdades existentes y se muestra la voluntad de actuar para su corrección. Sin embargo, transformar un juicio de valores en un juicio de hechos no es un camino fácil y no basta con la adición de apéndices, fórmulas y recetas para el profesorado. De esta manera, pronto se manifestó las debilidades del esfuerzo realizado, ya que es una realidad que las relaciones desiguales y discriminatorias siguen perviviendo en nuestra sociedad, a pesar de los evidentes avances, traduciéndose en cuestiones como la violencia de género o la discriminación laboral.

Podríamos aprobar que, grosso modo, la vida de las mujeres ha cambiado, sin embargo, no ha mejorado lo que debería (Ballarín Domingo, 2006). En la actualidad, las investigaciones y publicaciones muestran que las mejoras que se han ido proyectando no se traduce directamente en un cambio genuino en la sociedad. Los contenidos culturales que se transmiten al alumnado siguen teniendo un marcado carácter sexista, androcéntrico y estereotipado (Rodríguez, 2004). Sin embargo, la cantidad de propuestas para el impulso de una coeducación efectiva ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (Tomé y Rambla, 2001; Rodríguez, 2003). Este dato nos permite reflexionar en la idea de que la educación escolar no es ni puede ser la solución a todos los problemas sociales que plantea la sociedad. Es un espacio propio, sin duda, para la construcción de una nueva ciudadanía, pero no es el único escenario de creación y crecimiento. Podríamos sintetizar que la coeducación, hoy, se encarga de la búsqueda de nuevas vías de intervención educativa con la intención de crear relaciones de género más igualitarias (Lomas, 2004).

2.2 Género y Ciencias Sociales

García Luque (2016) apunta que el discurso patriarcal aún pervive en las investigaciones concernientes al marco de las Ciencias Sociales, evidenciándose continuamente el sesgo androcéntrico “en la construcción del conocimiento como en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 249). Es por ello la importancia de la formación del docente en el conocimiento de todo tipos de sesgos presentes en las Ciencias Sociales, y por consiguiente, en la enseñanza de la misma. El género, como categoría de análisis, ha transformado la interpretación del tiempo y del espacio. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado permitió la integración de las mujeres como agentes y sujetos de transformación social¹⁴. Esto supuso el gran replanteamiento de los grandes ejes

13 Para ahondar en estas cuestiones durante la década de los ochenta recomendamos las siguientes investigaciones del momento: análisis sexismo en el ámbito educativo (Subirats y Tomé, 1992), nuevos análisis de los libros de texto (Subirats, 1993), el sexismo en el lenguaje (Lledó, 1992), nuevas propuestas coeducativas (Mañero y Rubio, 1992; Ballarín, 1992; Junta de Andalucía, 1993), propuestas para educación física (Asíns y García, 1994), el patio de juegos (Bonal, 1998), entre otras.

14 Remarcamos el término “integración”, ya que de ningún modo se pretendió la sustitución de unos sujetos por otros, sino la integración de ambos sexos en la interpretación del pasado.

interpretativos de la Historia. García Luque (2016) remarca que la incorporación del género al conocimiento histórico y social permite la reflexión de las relaciones entre los dos sexos a través de la organización social, y cita acertadamente a López Cordón (1999): “el androcentrismo de la historia no se puede subsanar sólo en términos de alteridad, o sumando elementos, sino replanteando las relaciones sociales en su conjunto, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la historia específica de cada sexo” (p. 258).

Por otra parte, este planteamiento del género como categoría analítica en las Ciencias Sociales ha abierto un polémico debate en relación a la victimización o protagonismo de las mujeres en el proceso histórico. La Historia Social rescata del olvido a grupos sociales desfavorecidos aludiendo a la clase, raza o etnia, y género. En este sentido, la Historia Social de manera errónea equipara a las mujeres en el mismo rango que las demás minorías, como agentes marginados de la sociedad, lo que consigue victimizarlas y no convertirlas en sujetos reales. Esto evidencia una inmutabilidad androcéntrica en el proceso histórico, y García Luque (2016) defiende que las mujeres no pueden ser consideradas como una minoría, ya que han supuesto y suponen la mitad de la sociedad, ni tampoco pueden ser estimadas como un grupo social marginal por el hecho de haber estado oprimidas, alejadas del ámbito público, relegadas sólo a los espacios privados. Además, la perspectiva de género ha puesto de manifiesto, a través del campo económico, cómo se invisibiliza y subestima las formas de producción que han llevado a cabo las mujeres a lo largo de la Historia. Durante gran parte de la Historia, generalmente las mujeres han estado subordinadas al ámbito doméstico y familiar, pero la perspectiva de género trata de visibilizar las diferentes actividades que han realizado en los distintos espacios y tiempos, y que han sufrido un menosprecio en los discursos académicos y en la construcción del conocimiento. García Luque (2016) remarca actividades de mantenimiento, de sostenimiento y bienestar de la sociedad, desde el nacimiento hasta la muerte, como pueden ser “la gestación y crianza de la prole, el tejido, el procesamiento de alimentos, los trabajos relacionados con la salud, el bienestar y la curación e higiene, la gestión de la muerte...” (p. 254). Este error se ha ido superando por la introducción del género como categoría analítica en las investigaciones históricas, que ha conseguido aunar la interacción de lo público y lo privado y revalorizando éste último en cuanto a su valor histórico y cultural.

En el ámbito que nos ocupa en esta investigación aludimos a la práctica docente, y dentro de ella al tratamiento que hacen los manuales de Ciencias Sociales de la perspectiva de género. Aunque presentaremos unas conclusiones más adelante sobre los datos recogidos en nuestra investigación, apuntamos desde ahora que el sexismo sigue aún vigente en los libros de texto, y como ejemplo podemos nombrar los modelos que se transmiten del hombre y la mujer como referentes sociales. Por ello, es fundamental la actitud del docente a la hora de reconducir la enseñanza-aprendizaje de la historia basados en unos parámetros igualitarios desde la perspectiva de género (Fernández, 2004). Ya nombramos anteriormente la importancia de un profesorado consciente y comprometido con el cambio, debiendo reeducar la mirada a través de unos manuales que aún cojean de esta consciencia que demandamos. La escasa visibilidad femenina en la historia enseñada en el ámbito escolar se debe a la corriente positivista-institucionalista que se propuso incluir algunos nombres femeninos con cierta

relevancia, sin embargo, presenta un discurso falso ya que se pretendió mostrar a estas mujeres como representantes del colectivo femenino, y es evidente que figuras como Isabel la Católica no representaron en absoluto al conjunto de mujeres de su sociedad. Esto nos alude a la historia que se ha enseñado en las aulas, una historia política. Y en esta historia política la invisibilidad femenina es absoluta por deberse, sobre todo, a un ámbito público que “por naturaleza” no corresponde a las mujeres. La poca presencia que ha tenido el colectivo femenino a través del positivismo en este ámbito ha sido siempre como personajes secundarios o como personajes totalmente excepcionales que no responde a la realidad del momento, como es el caso de la figura de Isabel la Católica. García Luque (2016) aboga por partir de un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la relatividad del conocimiento hacia la enseñanza de una historia integral y globalizadora, considerando las relaciones de los sexos una producción social.

La eliminación de los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de textos y demás materiales curriculares es importante pero no suficiente si no va acompañado de un profundo cambio en la formación del profesorado en cuanto a la perspectiva de género. De esta manera, “sí se puede comenzar a romper la dinámica patriarcal en la que hemos sido socializados/as y de la que formamos parte activa desde la consciencia” (García Luque, 2016: p.148). Y esta ruptura entendemos que debe hacerse desde la educación superior, como grados, posgrados, máster, etc. cuyo efecto se materializará en el resto de las enseñanzas.

Nos queda preguntarnos cómo se aborda la igualdad de género en las políticas educativas vigentes. Anteriormente hablamos sobre la evolución de esta cuestión a finales del siglo XX con la LOGSE, pero hoy, qué relaciones se han llevado a cabo en relación a la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en el campo educativo a través de la normativa vigente. Primeramente, hemos descubierto una herramienta fundamental para ahondar en esta cuestión que ya García Luque (2016) hace cuenta de ello, el espacio virtual *INTERCAMBIA. Educar en femenino y en masculino*. El objeto de esta plataforma es el de facilitar las herramientas necesarias en las prácticas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de una educación igualitaria. Nace de una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través del Instituto de la Mujer, en colaboración con los Organismos de Igualdad y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, y cuenta con el apoyo del Fondo Social Europeo. Es en este espacio donde podemos encontrar toda la normativa vigente en igualdad de oportunidades en materia educativa, a través de cuatro ámbitos: internacional, europeo, estatal y autonómico.

Para entender el avance de estas últimas décadas debemos partir de dos leyes fundamentales que han hecho posible dicho cambio: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. A partir de estas dos leyes observamos un avance considerable en cuanto a las herramientas institucionales en el fomento de la formación en el respeto de la igualdad efectiva de oportunidades entre mujeres y hombres. Esta evolución puede vislumbrarse tanto en la LOE como en la LOMCE, ya que

ambas se muestran muy conscientes de la situación actual y comprometidas con un cambio real y efectivo en la sociedad. A modo de ejemplo, citamos uno de los objetivos dentro de la Educación Secundaria Obligatoria sobre el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la LOMCE: “Valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (Cap. III, Art. 23).

Ante todo lo expresado cabe finalizar reflexionando sobre dónde, cómo y en quién ha de germinar el cambio para que el alumnado proceda al aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una igualdad de género. Y, como mencionamos anteriormente, entendemos que el cambio debe hacerse desde la educación superior, que es la cuna de la formación del futuro profesorado. En la mayoría de las guías educativas en grados aparece la perspectiva de género de forma transversal, pero esta incorporación en el currículo académico, ¿se traduce en una realidad efectiva dentro de la práctica educativa? Y si se introduce, ¿de qué forma se aborda? García Luque (2016) sigue denunciando la escasa incorporación del género en las investigaciones y la docencia, de forma real y efectiva, y afirma que la transversalidad mal gestionada puede convertirse en un velo de ocultación más que de visibilización, por lo cual aboga por incorporar el género en las aulas a través de estrategias intencionadas y eficaces previamente planificadas. Además, es fundamental que esta crítica llegue al alumnado de la educación superior en el marco de las Ciencias Sociales para inducir la capacidad de detectar la ideología patriarcal vigente aún en los libros de textos y en los discursos, para poder elaborar esas estrategias que nombramos.

“Sólo desde un conocimiento epistemológico de las teorías críticas feministas es posible romper la ceguera de género presente en la formación inicial del profesorado, lo cual es absolutamente necesario para que desde las primeras etapas educativas se enseñe y se aprenda desde miradas abiertas, críticas y reflexivas. Sin esta apertura de miras es imposible que el profesorado reconozca materiales didácticos en los que permanece el sesgo androcéntrico, los cuales están trasladando al alumnado un modelo de sociedad que dista mucho de su realidad vivida y, al mismo tiempo, transmitiendo unos contenidos en los que la ausencia de mujeres en la historia pasada y reciente impide a las niñas identificarse con los mismos, careciendo así de referentes de género. Asimismo, sin el aprendizaje de esta perspectiva es imposible que el profesorado cuestiona sus propias prácticas docentes” (García Luque, 2016, p.265)

2.3 Planteamiento del problema y estado de la cuestión

Nuestro problema de investigación, el cual hemos mencionado anteriormente es el siguiente: conocer cuál es el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, a través de la opinión del profesorado de la ESO y Bachillerato. Nuestra investigación se ha basado entre centros públicos y concertados de diversas zonas de la isla de Tenerife, que posteriormente nombraremos. El criterio que hemos perseguido ha sido dar a conocer el estado de la cuestión en función del sexo del profesorado.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1 Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis.

Valorar el tratamiento de la perspectiva de género en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a través de las respuestas del profesorado de Secundaria y Bachillerato, utilizando como vía el cuestionario.

Objetivos específicos:

1. Conocer la opinión del profesorado sobre el tratamiento que se da a la cuestión del género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.
2. Comprobar que el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato conoce el tratamiento que en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias (CAC) se da a la cuestión de género y aprovecha los recursos que en dicho currículo se ofrecen para trabajar la perspectiva de género, en función del sexo de los mismos.
3. Valorar el tratamiento que el profesorado de Secundaria y Bachillerato de Ciencias Sociales hace de la cuestión de género en su práctica educativa, en función del sexo del mismo.
4. Identificar el sesgo sexista (si lo hay) por parte del profesorado, en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato, atendiendo al sexo del mismo.
5. Comprobar, según la apreciación del profesorado, la opinión del alumnado respecto del tratamiento de la cuestión del género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato.

O.1. Conocer la opinión del profesorado sobre el tratamiento que se da a la cuestión del género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

H.1.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora positivamente el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

H.1.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora negativamente el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

O.2. Comprobar que el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato conoce el tratamiento que en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias se da a la cuestión de género y aprovecha los recursos que en dicho currículo se ofrecen para trabajar la perspectiva de género, en función del del sexo de los mismos.

H.2.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato conoce el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato.

H.2.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato desconoce el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato.

H.2.3 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovecha los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.4 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovecha los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.5 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.6 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.7 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.8 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

O.3. Valorar el tratamiento que el profesorado de Secundaria y Bachillerato de Ciencias Sociales hace de la cuestión de género en su práctica educativa, en función del sexo del mismo.

H.3.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.3 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.4 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.5 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.6 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

O.4. Identificar el sesgo sexista (si lo hay) por parte del profesorado, en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato, atendiendo al sexo del mismo.

H.4.1 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.2 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

H.4.3 Según las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.4 Según las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

H.4.5 Según los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.6 Según los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

O.5. Comprobar, según la apreciación del profesorado, la opinión del alumnado respecto del tratamiento de la cuestión del género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato.

H.5.1 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el alumnado valora positivamente la inclusión explícita de la perspectiva de género en CCSS.

H.5.2 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el alumnado valora negativamente la inclusión explícita de la perspectiva de género en CCSS.

3.2 Metodología

La **metodología empleada** ha sido basada en una investigación **cuantitativa**. Hemos procedido a elaborar un cuestionario con la intención de conocer y valorar el tratamiento de la perspectiva de género que existe en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato.

Desde este punto de vista metodológico, la labor desarrollada comporta una fase de gabinete en la que se ha procedido a delimitar el área de estudio, precisar objetivos e hipótesis, examinar la documentación disponible y realizar un análisis inicial de la temática a abordar. Para ello se han llevado a cabo consultas bibliográficas relativas a la cuestión del género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las CCSS, y, por otra parte, estas lecturas nos han ayudado tanto a la construcción del marco teórico como a la elaboración del cuestionario destinado al profesorado.

Con esta metodología, recogeremos, en palabras de Latorre y otros (1996: 182; Carrasco y Calderero, 2000; Buendía et al. 1997), “los datos basados en la formulación de preguntas a personas que poseen la información y que son capaces de comunicarla. Con ello, pretendemos hacer estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los resultados obtenidos en una muestra”. De esta forma buscamos conocer la incidencia del género en el proceso de enseñanza-aprendizaje las las CC.SS.

3.3 Instrumento

Como ya hemos mencionado, hemos utilizado un cuestionario para desarrollar nuestra investigación a través de una metodología cuantitativa.

El cuestionario (Anexo 1) consta de tres partes. Una primera parte ha sido destinada a recoger datos estadísticos relativos al sexo, edad, titulación, naturaleza del centro donde se imparte docencia (público, privado, concertado), localidad de dicho centro, cursos en los que se imparte la docencia y años de experiencia como docente. La segunda parte del cuestionario cuenta con 21 afirmaciones (ítems en adelante), a través de los cuales los encuestados han señalado su grado de conformidad o desacuerdo respecto a los ítems planteados, siendo 1 *nada de acuerdo* y 5 *muy de acuerdo*. La tercera parte del cuestionario ofrece la oportunidad

al encuestado de manifestar alguna opinión sobre aspectos no preguntados o matices que quiera añadir. Además, se le brinda la oportunidad de compartir alguna propuesta de mejora como docente relativa a la perspectiva de género.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
El profesorado, en general, carece de información y sensibilidad sobre el tratamiento de la cuestión de género en la materia que imparte y en su alumnado.	1	2	3	4	5

Figura 1. Muestra de un ítem del cuestionario que pasamos al profesorado de Secundaria y Bachillerato.

3.4 Muestreo

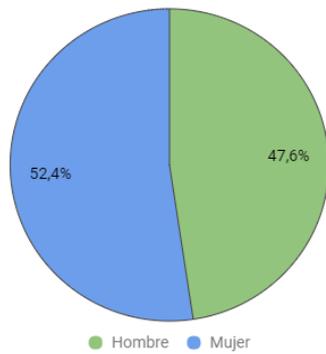
La participación en esta encuesta ha sido destinada a los miembros de los departamentos del área de Ciencias Sociales y de Geografía, Historia e Historia del Arte de los centros que se muestran a continuación. En total (en adelante N), de un universo de 33 profesores, accedieron a participar 21. La elección de los encuestados responde no tanto al tipo de centro en sí ni a su localización, sino a un número lo más equitativo posible entre hombres y mujeres, ya que nuestros objetivos e hipótesis irán encaminados a valorar el tratamiento de la perspectiva de género en base tanto al sexo masculino como femenino. Por otra lado, los centros abordados varían entre centros públicos y concertados, metropolitanos y del norte y sur de la isla.

Figura 2. Tabla que muestra la población de interés (universo) y la muestra de población.

CENTRO	UNIVERSO	MUESTRA
IES PUERTO DE LA CRUZ- TELESFORO BRAVO Puerto de La Cruz	5	3
IES EL MAYORAZGO La Orotava	3	2
IES SAN NICOLÁS El Sauzal	2	2
IES LAS VEREDILLAS Santa Cruz de Tenerife	5	5
CEIPS LA SALLE-LA LAGUNA San Cristóbal de La Laguna	3	3
CEIPS DOMINICAS VISTABELLA Santa Cruz de Tenerife	4	1
CEIPS ECHEYDE II San Cristóbal de La Laguna	5	1
IES BARRANCO DE LAS LAJAS Tacoronte	3	2
IES MAGALLANES Granadilla de Abona	4	2
	33	21

El profesorado encuestado muestra las siguientes características:

Recuento de Sexo



Distribución por edades

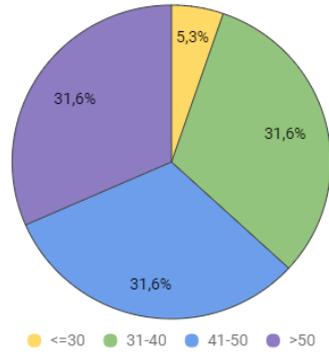
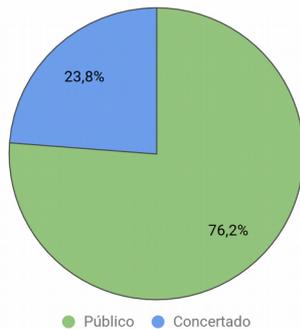


Figura 3. Variable: Sexo. El 47,6% (10) de los encuestados es de sexo masculino y el 52,4% (11) de los encuestados es de sexo femenino. **Figura 4.** Variable: Edad. El 5,3% (1) de los encuestados tiene menos de 30 años; el 31,6% (6) se sitúa entre los 31 y 40 años; el 31,6% (6) lo hace entre los 41 y 50 años y el 31,6% (6) supera los 50 años.

Tipo de centro de enseñanza



Años de experiencia en la docencia

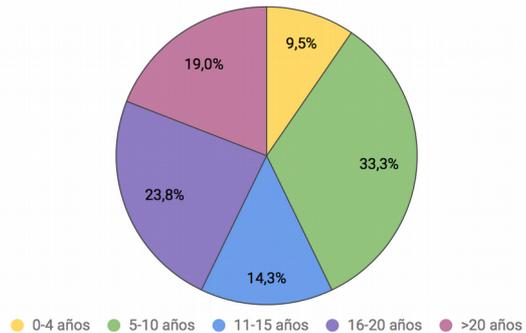


Figura 5. Variable: Distribución por tipo de centro. De los 21 participantes, el 76,2% (16) imparten docencia en centros públicos, 0% en privados, y el 23,8% (5) restante en privados-concertados.

Figura 6. Variable: Experiencia. El 9,5% (2) de los profesores encuestados tiene entre 0 y 4 años de experiencia; el 33,3% (7) tiene entre 5 y 10 años; el 14,3% (3) tiene entre 11 y 15 años; otro 23,8% (5) entre 16 y 20 años; el 19% (4) restante cuenta con más de 20 años de experiencia.

Desglose del profesorado por cursos

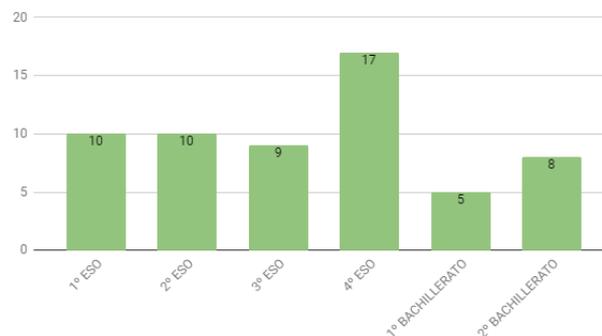


Figura 7. Variable: Desglose del profesorado encuestado por cursos. De los 21 participantes, 10 imparten en 1º ESO, 10 en 2º ESO, 9 en 3º ESO, 17 en 4º ESO, 5 en 1º Bachillerato y 8 en 2º Bachillerato.

3.5 Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento de investigación, de acuerdo con el diseño empleado, se estructura en dos momentos. En un primer lugar, se ha elaborado el cuestionario para el profesorado de Secundaria y Bachillerato responsable de la docencia de las CC.SS. en los Centros citados y, en su momento, se procedió a la cumplimentación de los mismos, en esta fase de la investigación, con las aclaraciones pertinentes, aclarando cualquier clase de duda relativa al trabajo de campo y sobre la forma de responder, pero nunca orientando la respuesta.

En segundo lugar, el análisis de datos de esta investigación se ha llevado a cabo a través de una tabla de frecuencias absolutas (f_i en adelante) en una hoja de cálculo. Se han colocado los ítems en la columna izquierda y el grado de conformidad en la fila superior. De esta manera, sólo hay que anotar las veces que se repite entre los 21 encuestados o muestra (de un universo de 33) el grado de conformidad con el ítem correspondiente, es decir, el número de veces que se responde a las siguientes opciones: *nada de acuerdo, poco de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo* en el ítem 1 (*En el estudio de la Historia a lo largo de la ESO y Bachillerato se evidencia la ausencia de las mujeres, exceptuando reinas, consortes o amantes de hombres famosos, cortesanas o santas. No hay un tratamiento ecuánime*), y así con cada pregunta o ítem hasta el total de 21, con las que cuenta el cuestionario. En este caso, no se cuenta con los datos estadísticos como el sexo, la edad, etc., como podrá verse en el Anexo 1, salvo en los análisis que se hace posteriormente aludiendo al sexo de los encuestados.

La tabla de frecuencias absolutas imposibilita el análisis de todos los resultados del cuestionario. Para ello, se ha elaborado, en el siguiente paso, una tabla de frecuencias relativas (h_i en adelante). El procedimiento se ha realizado de manera sencilla, a partir de los datos establecidos a través de la tabla de frecuencias absolutas se aplica una fórmula: multiplicar por 100 los participantes de la encuesta, en este caso 21. Se hace de la misma forma respecto a los datos estadísticos, según el sexo del encuestado, sea hombre o mujer, partiendo de las frecuencias absolutas, luego se procede a elaborar una tabla de frecuencias relativas, realizando la misma fórmula anteriormente expuesta, exceptuando en dividir entre 11 para los casos de mujeres y entre 10 para los casos de hombres, que fueron los respectivos participantes de cada sexo.

4. RESULTADOS

Tras presentar la investigación que se ha llevado a cabo con su método y su procedimiento pasamos a la siguiente fase, la valoración de los resultados arrojados en las encuestas realizadas al profesorado del área de Ciencias Sociales en los Centros de Secundaria y Bachillerato, persiguiendo el objetivo de realizar un análisis que permita valorar el tratamiento que se hace de la perspectiva de género tanto en la enseñanza como el aprendizaje de dichas Ciencias Sociales, concretamente en las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte.

4.1 Cuestionario cuantitativo para el profesorado de Ciencias Sociales

Para una mejor lectura de los resultados arrojados a través del cuestionario, hemos procedido a agrupar los ítems en varias secciones. Realizaremos el análisis a partir de los siguientes grupos:

1. Perspectiva de género y manuales académicos.
2. Perspectiva de género y currículo académico.
3. Currículo académico y profesorado.
4. Práctica educativa.
5. Sesgo sexista.
6. Respuesta del alumnado.

4.1.1 Perspectiva de género y manuales académicos

De acuerdo con el **ítem 2** “Los manuales y el material de uso escolar pueden ser un buen punto de apoyo para trabajar la cuestión de género en el aula” un 33,3% ($f_i=7$) está *bastante de acuerdo*, un 28,57% ($f_i=6$) está *poco de acuerdo* y otro 28,57% ($f_i=6$) está *muy de acuerdo*. De la misma manera, en el **ítem 3** “A la hora de la elección de los manuales y el material de uso escolar por parte del Departamento de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria de que forma parte, siempre se tiene en cuenta la perspectiva de género y la forma de abordarla” el 42,86% ($f_i=9$) de los encuestados está *algo de acuerdo*, el 23,81% ($f_i=5$) está *bastante de acuerdo*, el 19,05 % ($f_i=4$) está *poco de acuerdo* y el 14,29% ($f_i=3$) está *nada de acuerdo*. En este caso, ningún encuestado está *muy de acuerdo*. En cuanto al **ítem 4** “Los manuales seleccionados poseen algún apartado específico donde se advierta al alumnado o al profesorado respecto de la cuestión de género” más de la mitad de los encuestados se situó entre *poco de acuerdo* (33,33% $f_i=7$) y *algo de acuerdo* (38,1% $f_i=8$).

4.1.1 Perspectiva de género y manuales académicos

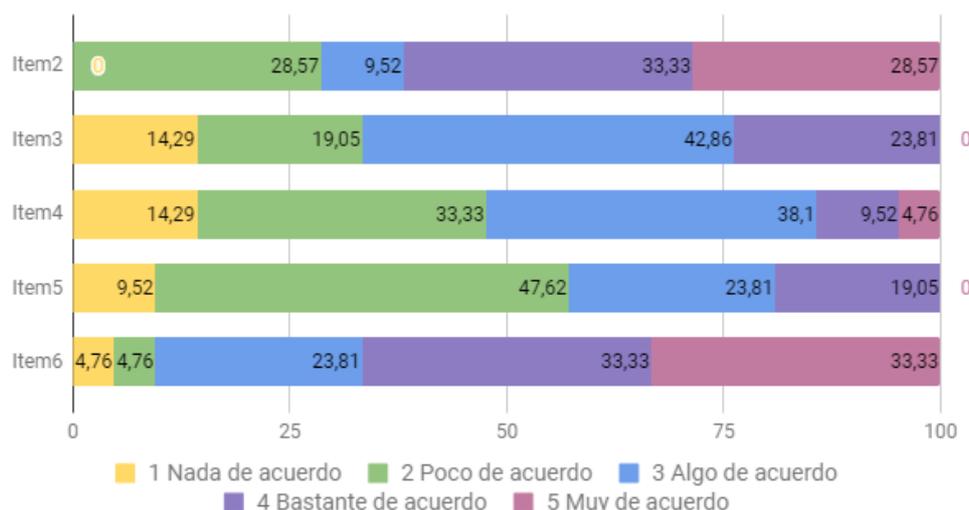


Figura 8. Representación gráfica de los ítems 2, 3, 4, 5 y 6.

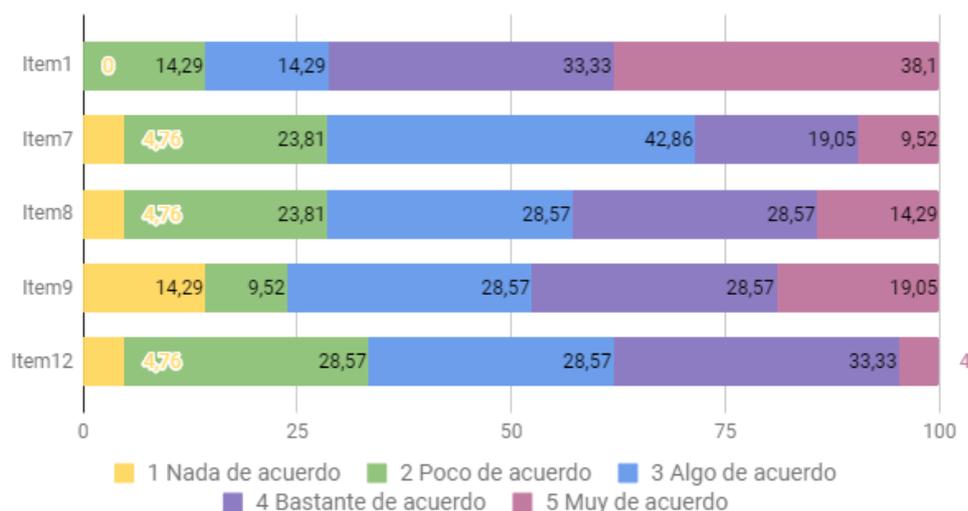
En el **ítem 5** “Los manuales seleccionados manifiestan un tratamiento equilibrado entre la figura femenina y masculina, a la hora de abordar figuras históricas, textos, imágenes, etc.” el 47% de los encuestados ($f_i=10$) se sitúan en *poco de acuerdo*, siguiéndole un 23,81%

($f_i=5$) que está *algo de acuerdo* con la cuestión. Respecto al **ítem 6** “En los manuales seleccionados el masculino se utiliza muy frecuentemente para generalizaciones, sin tener en cuenta si en el aspecto señalado se puede incluir o no a toda la sociedad, particularmente a las mujeres” observamos un empate (33,33% $f_i=7$) entre opciones *bastante de acuerdo* y *muy de acuerdo*, mientras que un 23,81% ($f_i=5$) está *algo de acuerdo* con la afirmación.

4.1.2 Perspectiva de género y currículo académico

Si atendemos al **ítem 1** “En el estudio de la Historia a lo largo de la Eso y Bachillerato se evidencia la ausencia de las mujeres, exceptuando reinas, consortes o amantes de hombres famosos, cortesanas o santas. No hay un tratamiento ecuánime” observamos que la mayoría de los encuestados se sitúan entre las opciones *muy de acuerdo* (38,1% $f_i=8$) y *bastante de acuerdo* (33,33% $f_i=7$). En el **ítem 7** “Los contenidos recogidos en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias relativos a las Ciencias Sociales visibilizan la perspectiva de género, es decir, existen contenidos específicos para tratar esta cuestión” un 42,86% ($f_i=9$) se sitúa en estar *algo de acuerdo*, le sigue un 23,81% ($f_i=5$) que está *poco de acuerdo*,

4.1.2 Perspectiva de género y currículo académico



mientras que sólo un 19,05% ($f_i=4$) está *bastante de acuerdo*.

Figura 9. Representación gráfica de los ítems 1, 7, 8, 9 y 12.

Por otro lado, el **ítem 8** “En los diferentes elementos del currículo, como los objetivos generales de la etapa, criterios de evaluación o competencias, se aborda específicamente la perspectiva de género” observamos un empate entre dos opciones con un 28,57% ($f_i=6$) ante estar *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*, siguiéndole un 23,81% ($f_i=5$) que está *poco de acuerdo*. De forma similar ocurre con el **ítem 9** “La competencia Social y Cívica presenta un tratamiento específico respecto a la cuestión de género” que comparte un 28,57% ($f_i=6$) ante las opciones de estar *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*. Sin embargo, el resto de los encuestados se reparten entre estar *muy de acuerdo* (19,05% $f_i=4$) y *nada de acuerdo* (14,29% $f_i=3$). Respecto al **ítem 12** “En el desarrollo de los estándares de aprendizaje evaluables se toma en cuenta aspectos relacionados con la perspectiva de género” un 33,33% ($f_i=7$) se halla

estar *bastante de acuerdo*, mientras que observamos un empate entre *poco de acuerdo* y *algo de acuerdo* (28,57% $f_i=6$).

4.1.3 Currículo académico y profesorado

A través del **ítem 10** “En las sesiones de evaluación se aborda la perspectiva de género a la hora de evaluar la competencia Social y Cívica” observamos que el 61,91% ($f_i=13$) declaran estar *nada de acuerdo* o *poco de acuerdo* con la afirmación, mientras que nadie declara estar *muy de acuerdo*. En cuanto al **ítem 11** “En la programación de los criterios de evaluación procuro incluir aspectos relacionados con la perspectiva de género” un 66,67% ($f_i=14$) dicen estar *bastante de acuerdo* y sólo un 23,81% ($f_i=5$) están *algo de acuerdo*.

En el **ítem 13** “Desde el Departamento Didáctico se trabaja para incluir en el programa aspectos que tengan que ver con la cuestión de género” un 57,14% declaran estar entre *bastante de acuerdo* ($f_i=7$) y *muy de acuerdo* ($f_i=5$), mientras que un 42,86% dicen estar *poco de acuerdo* ($f_i=6$) y *algo de acuerdo* ($f_i=3$). Respecto al **ítem 14** “En el ámbito de la Historia del Arte procuro dar visibilidad a las mujeres creadoras a lo largo de la Historia, independientemente de su aparición en los manuales o el currículo” un 35% ($f_i=7$) manifiestan estar *bastante de acuerdo* con la cuestión, un 30% ($f_i=6$) *algo de acuerdo* y un 25% ($f_i=5$) se decantan por estar *muy de acuerdo*.

4.1.3 Currículo académico y profesorado

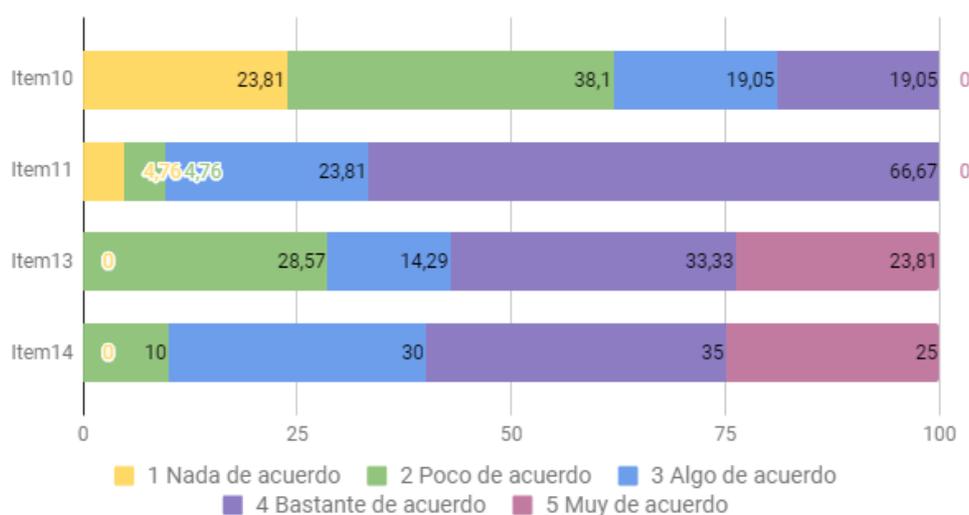


Figura 10. Representación gráfica de los ítems 10, 11, 13 y 14.

Con respecto a los datos arrojados, una vez hecho el desglose por sexos, atendiendo a si los encuestados son hombres o mujeres, mostramos a continuación las gráficas de columnas por porcentajes y procedemos a hacer relación de lo obtenido.

En el **ítem 10** observamos que ambos sexos afirman estar *poco de acuerdo* con la cuestión (40% hombres y 36,6% mujeres), sin embargo, un 30% de hombres están *bastante de acuerdo*, mientras que un 27,27% de mujeres están *algo de acuerdo*. En el **ítem 11** el 81,82% de las mujeres dicen estar *bastante de acuerdo* con la cuestión planteada, mientras que la mayor respuesta de los hombres se reparten entre estar *bastante de acuerdo* (50%) y *algo de acuerdo* (40%).

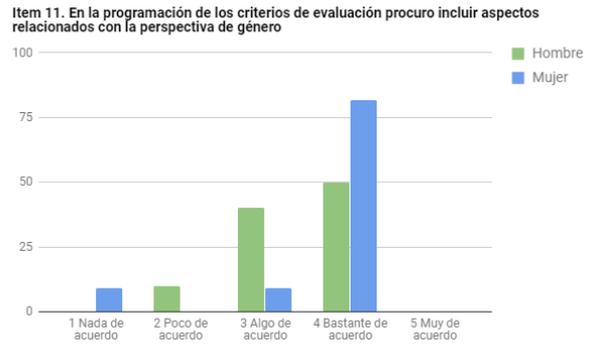
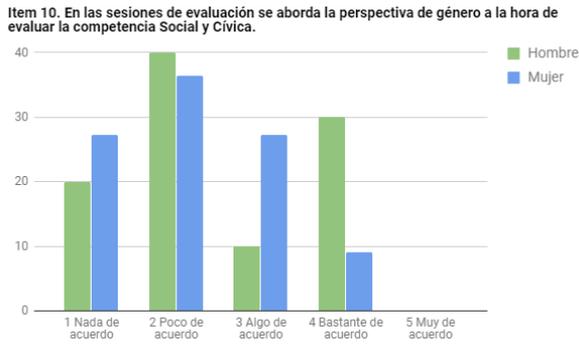


Figura 11. Representación gráfica del ítem 10 comparando entre ambos sexos. **Figura 12.** Representación gráfica del ítem 11 comparando entre ambos sexos.

Respecto al **ítem 13** el 60% de los hombres afirman estar *poco de acuerdo* con la afirmación mientras que el 45,45% de las mujeres afirman estar *bastante de acuerdo*. En el **ítem 14** un 45,45% de las mujeres están *bastante de acuerdo* con la cuestión planteada, mientras que un 40% de los hombres están *algo de acuerdo*.

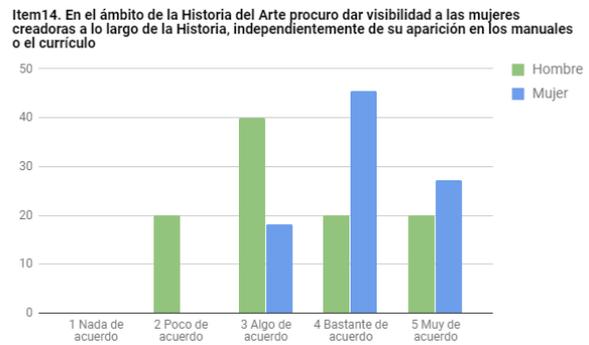
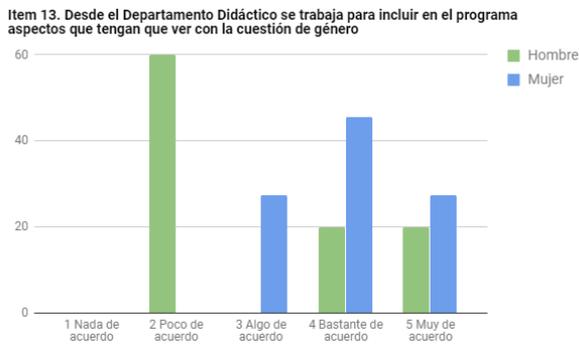


Figura 13. Representación gráfica del ítem 13 comparando entre ambos sexos. **Figura 14.** Representación gráfica del ítem 14 comparando entre ambos sexos.

4.1.4 Práctica educativa

4.1.4 Práctica educativa

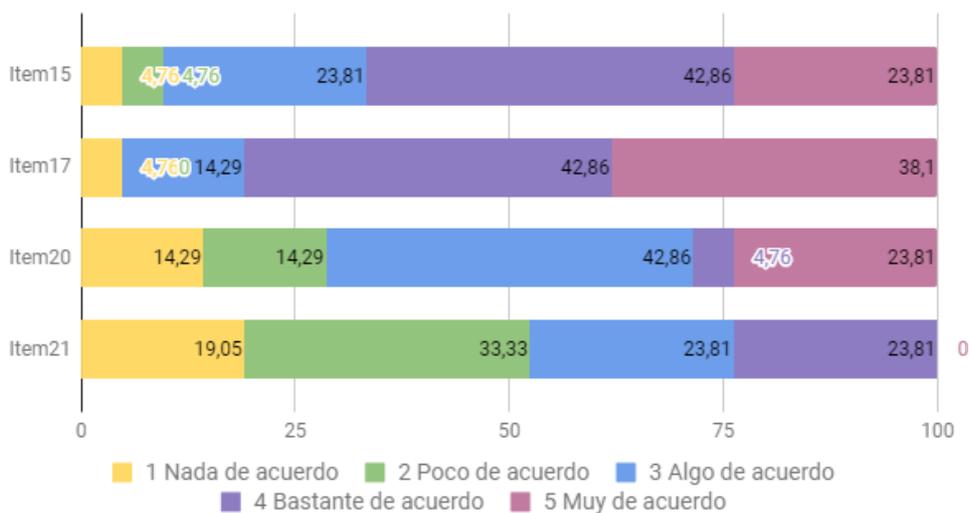


Figura 15. Representación gráfica de los ítems 15, 17, 20 y 21.

Con respecto al **ítem 15** “Tengo especial conciencia en respetar el uso del lenguaje de género a la hora de impartir mis clases” observamos que un 42,86% ($f_i=9$) afirma estar *bastante de acuerdo* con la afirmación, mientras que se da un empate (23,81% $f_i=5$) entre *algo de acuerdo* y *muy de acuerdo*. En el **ítem 17** “Los recursos educativos para trabajar en el aula (vídeos, textos, plataformas, etc.) deben ser rigurosamente examinados para no caer en actitudes sexistas” un 80,96% se sitúan entre estar *bastante de acuerdo* ($f_i=9$) y *muy de acuerdo* ($f_i=8$). Mientras que sólo un 14,29% ($f_i=3$) dice estar *algo de acuerdo*.

En cuanto al **ítem 20** “Los grupos de trabajo y actividades en el aula deben estar equilibrados por sexos” observamos que un 42,86% ($f_i=9$) se manifiesta estar *algo de acuerdo* con lo cuestionado, mientras que un 23,81% ($f_i=5$) dice estar *muy de acuerdo*. Por otro lado, un 28,58% ($f_i=6$) se halla entre el *nada de acuerdo* ($f_i=3$) y *poco de acuerdo* ($f_i=3$). Y en el **ítem 21** “El profesorado, en general, carece de información y sensibilidad sobre el tratamiento de la cuestión de género en la materia que imparte y en su alumnado” observamos un reparto entre las opciones. Un 33,33% ($f_i=7$) se posiciona en el *poco de acuerdo*, se da un empate del 23,81% ($f_i=5$) que se halla entre el *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*, mientras que un 19,05% ($f_i=4$) afirma estar *nada de acuerdo*.

Con respecto a los datos arrojados, una vez hecho el desglose por sexos, atendiendo a si los encuestados son hombres o mujeres, mostramos a continuación las gráficas de columnas por porcentajes y procedemos a hacer relación de lo obtenido.

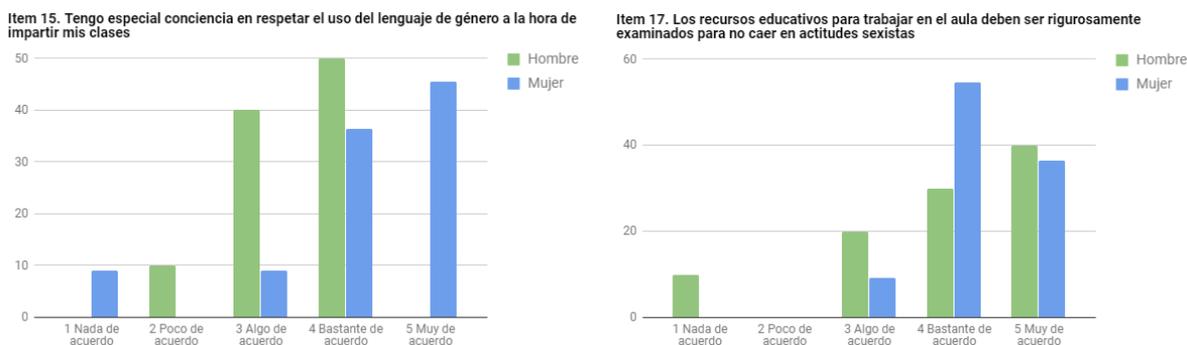


Figura 16. Representación gráfica del ítem 15 comparando entre ambos sexos. **Figura 17.** Representación gráfica del ítem 17 comparando entre ambos sexos.

En el **ítem 15** observamos que las mujeres afirman estar entre *muy de acuerdo* con la cuestión (45,45%) y *bastante de acuerdo* (36,36%), mientras que los hombres se decantan entre *bastante de acuerdo* (50%) y *algo de acuerdo* (40%). Respecto al **ítem 17** el 54,55% de las mujeres están *bastante de acuerdo* y el 40% de los hombres están *muy de acuerdo* con la cuestión planteada. Sólo un 10% de los hombres están *nada de acuerdo* mientras que ninguna mujer se decanta por el *nada de acuerdo* o el *poco de acuerdo*. El **ítem 20** nos muestra que el 54,55% de las mujeres están *algo de acuerdo* con lo planteado, mientras que sólo un 30% de hombres lo está, y el otro 30% está *poco de acuerdo*. En el **ítem 21** observamos que el 40% de los profesores están *poco de acuerdo* con la afirmación, mientras que hay un empate del

27,27% de las profesoras que están entre *poco de acuerdo*, *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*.

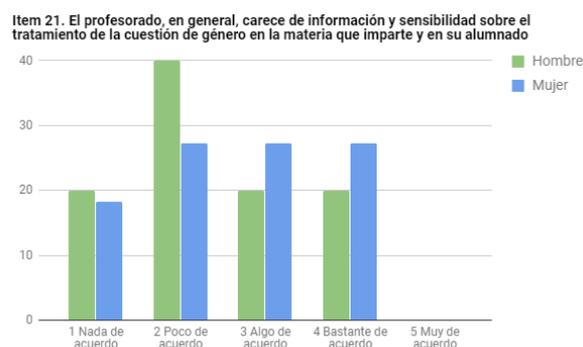
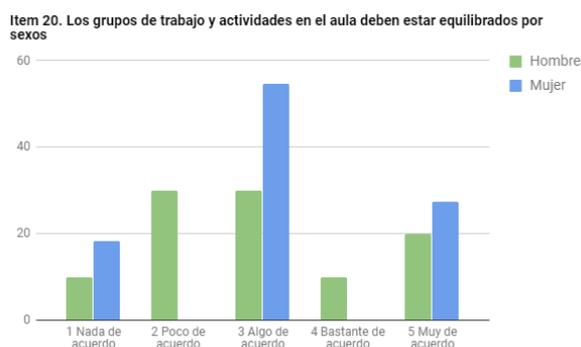


Figura 18. Representación gráfica del ítem 20 comparando entre ambos sexos. **Figura 19.** Representación gráfica del ítem 21 comparando entre ambos sexos.

4.1.5 Sesgo sexista

En el **ítem 18** “A las alumnas les interesa más el campos de las Ciencias Sociales que a los alumnos” un 71,43% de los encuestados se manifiestan estar *nada de acuerdo* ($f_i=8$) y *poco de acuerdo* ($f_i=7$) con la cuestión; mientras que un 19,05% ($f_i=4$) está *algo de acuerdo* y un 9,52% ($f_i=2$) *bastante de acuerdo*. En cuanto al **ítem 19** “Las alumnas, en general, captan mejor la complejidad de las materias sobre las Ciencias Sociales que los alumnos” un 33,33% ($f_i=7$) afirma estar *nada de acuerdo*, un 28,57% ($f_i=6$) se manifiesta estar *poco de acuerdo* y un 23,81% ($f_i=5$) dice estar *algo de acuerdo* con lo cuestionado. Mientras que no llega al 15% ($f_i=3$) los que están *bastante de acuerdo* o *muy de acuerdo*.

4.1.5 Sesgo sexista

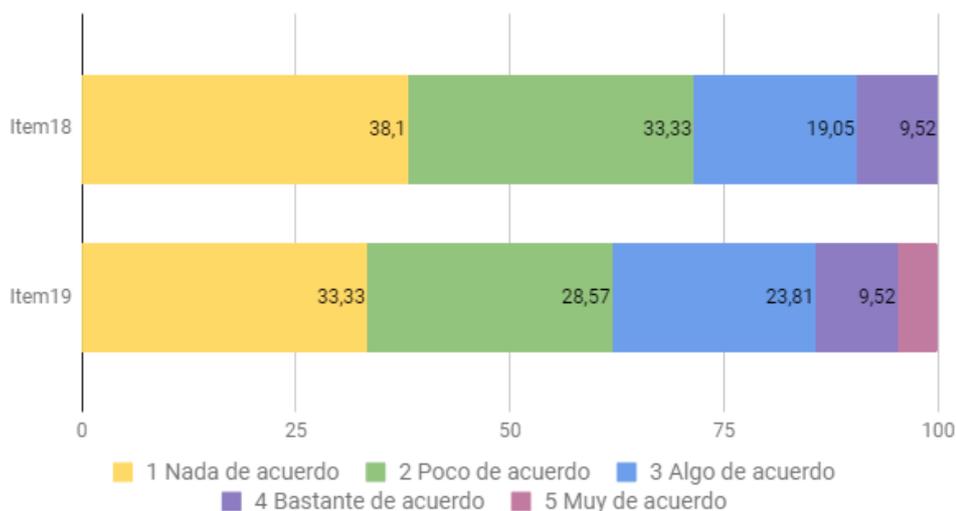


Figura 20. Representación gráfica de los ítems 18 y 19.

Con respecto a los datos arrojados, una vez hecho el desglose por sexos, atendiendo a si los encuestados son hombres o mujeres, mostramos a continuación las gráficas de columnas por porcentajes y procedemos a hacer relación de lo obtenido.

En el **ítem 18** el 50% de los profesores se manifiestan estar *nada de acuerdo* con la afirmación y un 30% *poco de acuerdo*. Las profesoras, por otro lado, un 36,36% afirman estar *poco de acuerdo*, mientras que se halla un empate del 27,27% que están *nada de acuerdo* y *algo de acuerdo*. Respecto al **ítem 19** observamos un empate del 36,36% de profesoras que están *nada de acuerdo* y otro tanto *poco de acuerdo*, mientras que los profesores empatan también con un 30% que dice estar *nada de acuerdo* con la afirmación, y otro tanto en *algo de acuerdo*.

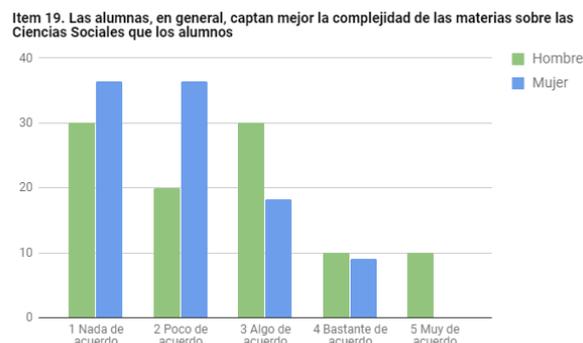
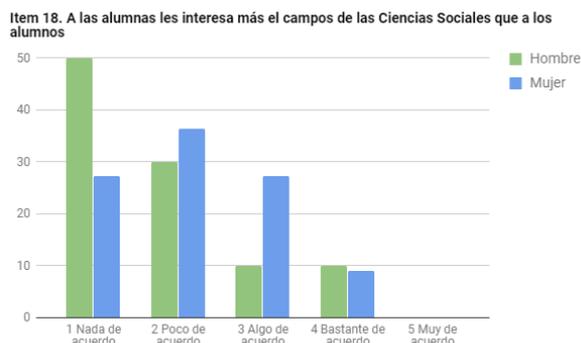


Figura 21. Representación gráfica del ítem 18 comparando entre ambos sexos. **Figura 22.** Representación gráfica del ítem 19 comparando entre ambos sexos.

4.1.6 Respuesta del alumnado

4.1.6 Respuesta del alumnado

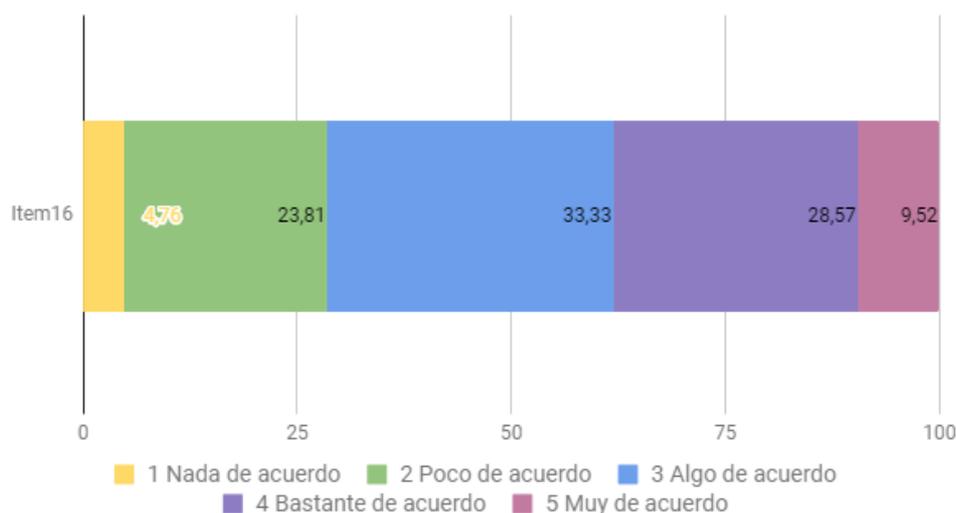


Figura 23. Representación gráfica del ítem 16.

En esta sección sólo hemos analizado el **ítem 16** “El alumnado demuestra mayor interés en aquellos temas que incluyen una perspectiva de género”. Los resultados señalan que un 33,33% ($f_i=7$) dice estar *algo de acuerdo* con la afirmación; un 28,57% ($f_i=6$) está *bastante de acuerdo* y un 23,81% ($f_i=5$) está *poco de acuerdo*. Mientras, en los extremos observamos que un 9,52% ($f_i=2$) se halla *muy de acuerdo* y sólo un 4,76% ($f_i=1$) se manifiesta *nada de acuerdo*.

4.2 Cuestionario cualitativo para el profesorado de Ciencias Sociales

Anteriormente señalamos que, tras los 21 ítems cuantitativos que realizaron los encuestados en el cuestionario presentado, añadimos **2 ítems** más con un carácter cualitativo, con el objeto de que los encuestados pudieran expresar alguna opinión sobre lo cuestionado y proponer alguna medida de mejora. A continuación, reflejaremos los resultados obtenidos de estas dos cuestiones no cuantitativas.

Lo primero que debemos señalar es la baja participación en esta parte del cuestionario. En el **ítem 22** “Comparta alguna propuesta de mejora que considere como docente relativa al sesgo de género o postulados patriarcales responsables de la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales” de 21 encuestados, sólo participaron 6. A continuación volcamos las respuestas:

Prestar atención a determinados tipos de música que, aquí sí, fomentan la desigualdad de género y el "machismo"
Suelo hablarles en ocasiones de la posibilidad de que sus hijas puedan llevar el primer apellido de la madre en lugar de el del padre.
Tareas de indagación y selección de información sobre la existencia, obra e impacto socio-cultural de la mujer en las diferentes épocas. Coloquios y debates basados en información de prensa para erradicar el tratamiento sexista en la sociedad.
Impartir o trabajar todos los temas de la programación desde una perspectiva de género.
Durante la impartición de las clases siempre abordar los avances en las Ciencias Exactas o Sociales planteando los descubrimientos de los hombres (más conocidos), pero también hablar de muchas mujeres que contribuyeron a esos avances y que no aparecen en los manuales y el currículo.
En el Banco de Situaciones de Aprendizaje del MEC y Consejería de Educación hay mucho material al respecto. En el presente curso, por ejemplo, puse en marcha una situación de aprendizaje (área de Música) sobre mujeres compositoras.

Figura 24. Presentación del resultado del ítem 22.

Respecto al **ítem 23** “Por último, si lo desea, puede manifestar su opinión sobre aspectos no preguntados o matices que quiera añadir” también se obtuvo baja participación con 5 respuestas de 21 encuestados. A continuación volcamos los resultados:

En la lengua castellana tenemos tres géneros, el masculino, femenino y neutro, por tanto no creo que la desigualdad de género venga por si utilizar alumnos (como género neutro) cuando hay un grupo compuesto por chicos y chicas, si me preocupa el trato que les damos o las desigualdades en otros ámbitos. En el campo de historia, hay que reflexionar sobre lo mal que se hicieron las cosas en general y cambiar sobre el trato y la vida que tenían no sólo las mujeres, sino los niños, los campesinos... anteriormente.
La perspectiva de género se trabaja en el aula más por la voluntad del profesorado que por el currículo en sí.
Debemos insistir desde nuestra labor como docentes en planificar y proyectar desde nuestros recursos y contenidos una educación igualitaria y justa, sin caer en tópicos, trabajando valores éticos relacionados en la igualdad, la empatía, la asertividad...
Un material con sesgo de género también es una gran oportunidad para abordar el tema.
El género como cuestión es poco tratado en el departamento por cuestiones meramente prácticas, puesto que su presencia en el currículo es testimonial.

Figura 25. Presentación del resultado del ítem 23.

4.3 Discusión de los resultados

Tras presentar los resultados del cuestionario realizado procederemos a analizar los objetivos y las hipótesis.

1. Conocer la opinión del profesorado sobre el tratamiento que se da a la cuestión del género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

H.1.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora positivamente el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

H.1.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora negativamente el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en los manuales académicos de Secundaria y Bachillerato.

Siguiendo la encuesta realizada al profesorado de Secundaria y Bachillerato el tratamiento de las perspectiva de género a través del uso de los manuales escolares, un 61,9% lo considera importante frente a un 28,57% que lo considera *poco* importante (véase el **ítem 2**). Sin embargo, un 33,34% reconoce que el tratamiento de la perspectiva de género no es una prioridad a la hora de elegir manual académico, frente a un 42,86% que se posiciona en el *algo de acuerdo*, es decir, que no es una prioridad ni deja de serlo (**ítem 3**). El 85,72% considera insuficiente el tratamiento específico que hay de la perspectiva de género en los manuales académicos, es decir, el uso de apartados específicos sobre la cuestión (**ítem 4**). El 57,14% niega que los manuales académicos presenten un tratamiento equilibrado entre la figura femenina y masculina, a la hora de abordar figuras históricas, textos e imágenes (**ítem 5**). Por último, un 66,66% considera que el uso del masculino en los manuales escolares se utiliza muy frecuentemente para generalizaciones, sin tener en cuenta si el aspecto señalado se puede incluir o no a toda la sociedad, particularmente a las mujeres (**ítem 6**). Tras el análisis de los resultados podemos observar que la **hipótesis H.1.2 se confirma**, mientras que la **hipótesis H.1.1, por consiguiente, se rechaza**.

2. Comprobar que el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato conoce el tratamiento que en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias se da a la cuestión de género y aprovecha los recursos que en dicho currículo se ofrecen para trabajar la perspectiva de género, en función del del sexo de los mismos.

H.2.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato conoce el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato.

H.2.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato desconoce el tratamiento que se hace de la perspectiva de género en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato.

A través de la encuesta realizada podemos observar que el 71,43% del profesorado considera que no hay un trato ecuánime entre la figura masculina y femenina en el estudio de la Historia a lo largo de la ESO y Bachillerato (véase el **ítem 1**). Respecto a la integración de contenidos relativos a la cuestión de género en el currículo académico, un 42,86% del profesorado se mantiene en el *algo de acuerdo*, es decir, que el currículo integra de alguna

manera somera tales cuestiones, pero parecen insuficientes como para que el encuestado se desmarque de esa posición ecuatorial en la gráfica (**ítem 7**). Sin embargo, también un 42,86% confirma la visibilidad de la perspectiva de género de manera explícita en elementos del currículo como los objetivos generales de la etapa, criterios de evaluación o competencias, frente a un 28,57% que se mantiene en el *algo de acuerdo* (**ítem 8**). Además, un 47,2% de los encuestados son conscientes del tratamiento específico que presenta respecto a la cuestión de género la competencia Social y Cívica, frente a un 23,81% que desconoce este tratamiento (**ítem 9**). De la misma forma, un 37,33% del profesorado encuestado conoce el tratamiento que se especifica sobre la perspectiva de género en los estándares de aprendizaje, frente al 28,57% que se mantiene en la posición neutral del *algo de acuerdo* (**ítem 12**). Tras el análisis de los resultados sobre esta hipótesis debemos manifestar que ante la mayoría de las cuestiones el profesorado se ha mantenido en una posición ecuatorial en su respuesta con el *algo de acuerdo*, por lo que intuimos que no se conoce con seguridad si hay una visibilidad de la perspectiva de género en el currículo académico. Sin embargo, en los extremos observamos mayor porcentaje de visibilidad y conocimiento de dicha cuestión en el currículo académico, ya sea contenidos, objetivos, competencias o estándares de aprendizaje, que de invisibilidad. Por lo tanto, apreciamos que la **hipótesis H.2.1 se confirma** y la **hipótesis H.2.2 se rechaza**.

H.2.3 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovecha los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.4 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovecha los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

Ante estas dos hipótesis los resultados son más esclarecedores. Ya de entrada observamos que un 66,67% del profesorado se preocupa por incluir aspectos relacionados con la perspectiva de género en la programación de los criterios de evaluación (**ítem 11**). Además, un 60% manifiesta que, independientemente de los contenidos visibles en el currículo sobre temas relativos a la Historia del Arte, procuran dar visibilidad a las mujeres creadoras a lo largo de la Historia (**ítem 14**). Estos datos los consideramos desde una programación individual que hace el profesorado. Respecto al tratamiento más colectivo del profesorado con el currículo, como el Departamento de Didáctica, observamos que un 57,14% afirma trabajar para incluir en el programa aspectos que tengan que ver con la cuestión de género (**ítem 13**). Sin embargo, un 61,91% reconoce no abordar la perspectiva de género a la hora de evaluar la competencia Social y Cívica en las sesiones de evaluación (**ítem 10**). En este caso, entendemos que el profesorado se preocupa por el tratamiento que se hace de la cuestión de género en su materia y aprovecha los recursos que ofrece el currículo. Por lo tanto, la **hipótesis H.2.3 se confirma** y la **hipótesis H.2.4, por tanto, se rechaza**.

H.2.5 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.6 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.7 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

H.2.8 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato no aprovechan los recursos que ofrece el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias para Secundaria y Bachillerato a través de sus distintos elementos, en cuanto a la perspectiva de género.

En estas hipótesis planteadas hemos analizado los resultados de las hipótesis anteriores desde otra perspectiva, según el sexo de los encuestados, si hombres o mujeres, con el objeto de observar si se presentan resultados diferentes dependiendo del sexo. Con respecto a la evaluación de la competencia Social y Cívica incluyendo con ella la perspectiva de género (**ítem 10**), en primera instancia, tanto la mayoría de profesores (40%) como de profesoras (36,6%) reconocen no abordar esta cuestión en las sesiones de evaluación. Sin embargo, un 30% de los profesores sobresalen manifestando su compromiso en tal cuestión, frente a las profesoras que sólo lo aborda un 9,09%. Además, observamos que un 81,82% de las profesoras se preocupan por incluir aspectos relacionados con la perspectiva de género en la programación de los criterios de evaluación (**ítem 11**), mientras que sólo un 50% de los profesores lo hace. En el trabajo que se hace a través del Departamento de Didáctica presentan más dinamismo las profesoras, ya que un 72,72% se implican en trabajar para incluir en el programa aspectos que tengan que ver con la cuestión de género (**ítem 13**), frente al 60% de los profesores que reconocen no hacerlo. Si en las anteriores cuestiones observamos matices, en ésta se manifiesta una diferencia relativa que depende del sexo. También la preocupación por incluir a las mujeres creadoras dentro del ámbito de la Historia del Arte diferencia entre profesores y profesoras (**ítem 14**). Un 72,72% de profesoras manifiesta estar comprometida con la cuestión, mientras que sólo un 40% de los profesores lo hacen. Observando los resultados arrojados de las mismas hipótesis anteriormente analizados pero ahora, bajo la dicotomía entre profesores y profesoras podemos manifestar que la **hipótesis H.2.5 se confirma** mientras que la **hipótesis H.2.6 se rechaza**. Por el contrario, la **hipótesis H.2.8 se confirma**, por lo que la **hipótesis H.2.7 se rechaza**.

3. Valorar el tratamiento que el profesorado de Secundaria y Bachillerato de Ciencias Sociales hace de la cuestión de género en su práctica educativa, en función del sexo del mismo.

H.3.1 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.2 El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato valora negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

Siguiendo la encuesta realizada observamos que el 66,67% del profesorado tiene especial consciencia en respetar el uso del lenguaje de género a la hora de impartir sus clases (**ítem 15**). Además, un 80,96% entiende que los recursos educativos para trabajar en el aula deben ser rigurosamente examinados para no caer en actitudes sexistas (**ítem 17**). Sin

embargo, sólo un 28,57% cree que los grupos de trabajo y actividades en el aula deben estar equilibrados por sexo (**ítem 20**), frente a un 28,58% que piensa lo contrario. Por último, el 52,38% manifiesta que el profesorado está formado sobre el tratamiento de la cuestión de género en la materia que imparte y en su alumnado, además de haber adquirido la sensibilidad necesaria (**ítem 21**). Por tanto, ante el análisis de los datos manifestamos que la **hipótesis H.3.1 se confirma**, frente a la **hipótesis H.3.2, que se rechaza**.

H.3.3 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.4 Las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.5 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran positivamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

H.3.6 Los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato valoran negativamente el tratamiento explícito de la perspectiva de género en el aula.

Los datos anteriormente analizados vuelven a presentarse desde la dicotomía entre hombres y mujeres. Los datos reflejan que el 81,81% de las profesoras tienen especial conciencia en respetar el uso del lenguaje de género a la hora de impartir sus clases (**ítem 15**), frente al 50% de profesores. Además, se observa que el 90,91% de las profesoras abogan porque los recursos educativos para trabajar en el aula deben ser rigurosamente examinados para no caer en actitudes sexistas (**ítem 17**), asimismo 70% de los profesores lo considera necesario también. Por otro lado, un 40% de profesores considera que no debe haber grupos de trabajos y actividades en el aula equilibrados por sexos (**ítem 20**), frente a un 18,18% de profesoras que piensa lo mismo. Por último, el 60% de los profesores cree estar suficientemente formado sobre el tratamiento de la cuestión de género en la materia que imparte y en su alumnado (**ítem 21**), mientras que las profesoras son más críticas ante esta cuestión y un 45,45% manifiesta la misma opción. Los resultados se presentan de manera clara aunque posteriormente, en el apartado de conclusiones, procederemos a matizar dichos resultados. Mientras tanto, se refleja que la **hipótesis H.3.3 se confirma** mientras que la **hipótesis H.3.4 se rechaza**; y de la misma forma, la **hipótesis H.3.5 se confirma**, frente a la **hipótesis H.3.6, que se rechaza**.

4. Identificar el sesgo sexista (si lo hay) por parte del profesorado, en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato, atendiendo al sexo del mismo.

H.4.1 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.2 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

A través de la encuesta realizada observamos que un 71,43% de profesorado rechaza la idea de que las alumnas manifiesten mayor interés en el campo de las Ciencias Sociales que los alumnos (**ítem 18**), frente a un 9,52% que sí lo cree. Además, el 61,9% considera absurda la idea de que las alumnas, en general, captan mejor la complejidad de las materias sobre las Ciencias Sociales (**ítem 19**), frente a un 13,52% que piensa lo contrario. En este caso

observamos claramente que la **hipótesis H.4.2 se confirma**, mientras que la **hipótesis H.4.1 se rechaza**.

H.4.3 Según las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.4 Según las profesoras de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

H.4.5 Según los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje depende del género del alumnado.

H.4.6 Según los profesores de CCSS de Secundaria y Bachillerato el interés de CCSS y su aprendizaje no depende del género del alumnado.

Procedemos al análisis de los mismos resultados con dependencia del sexo de los encuestados, manifestando que el 80% de los profesores rechazan la idea de que las alumnas manifiesten mayor interés en el campo de las Ciencias Sociales que los alumnos (**ítem 18**), frente a un 63,63% de profesoras que también lo hacen. Por otro lado, un 72,72% de profesoras se manifiestan en contra de que las alumnas, en general, captan mejor la complejidad de las materias sobre las Ciencias Sociales (**ítem 19**), frente al 50% de profesores que piensan lo mismo. De la misma forma que en las hipótesis anteriores, los resultados son claros y se manifiesta, por tanto, que la **hipótesis H.4.4 se confirma**, frente a la **hipótesis H.4.3 que se rechaza**. Al igual, la **hipótesis H.4.6 se confirma**, y, por lo tanto, la **hipótesis H.4.5 se rechaza**.

5. Comprobar, según la apreciación del profesorado, la opinión del alumnado respecto del tratamiento de la cuestión del género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato.

H.5.1 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el alumnado valora positivamente la inclusión explícita de la perspectiva de género en CCSS.

H.5.2 Según el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato el alumnado valora negativamente la inclusión explícita de la perspectiva de género en CCSS.

Siguiendo la encuesta realizada observamos que el 38,09% del profesorado considera que el alumnado demuestra mayor interés en aquellos temas que incluyen una perspectiva de género (**ítem 16**), frente a un 28,57% que no lo considera. Además, se manifiesta un 33,33% de profesorado que se mantiene en una posición ecuatorial del *algo de acuerdo*. De esta manera, se revela que la **hipótesis H.5.1 se confirma**, frente a la **hipótesis H.5.2 que se rechaza**.

5. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado sobre el tratamiento de la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales, esto es, tras la realización de la encuesta en la que hemos pulsado la opinión del profesorado de Secundaria y Bachillerato, los resultados nos permiten inferir estas conclusiones:

- 1.** El profesorado de Secundaria y Bachillerato valora, en su mayoría, el tratamiento de la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

2. La mayor parte de los encuestados consideran insuficientes los avances que se han conseguido institucionalmente en el área de igualdad entre hombres y mujeres, más aún, en el campo de las Ciencias Sociales.
3. No se observan resultados contundentes en la práctica curricular del propio docente que avale de alguna manera el valor que se le supone al tratamiento de la perspectiva de género. Es decir, los encuestados manifiestan deseos de mejorar en esta cuestión, pero aún no reflejan una práctica con resultados rotundos. Esta conclusión aflora al observar los resultados con unas mayorías relativas muy ajustadas.
4. El profesorado se preocupa por establecer vínculos igualitarios dentro del aula, observando el uso del lenguaje de género y examinando los recursos educativos que hacen uso en el aprendizaje.
5. El profesorado femenino presenta mayor sensibilidad y compromiso con el tratamiento de la perspectiva de género que el profesorado masculino. Ahora bien, esta brecha se demuestra cada vez menos relevante entre hombres y mujeres.
6. Los resultados demuestran la amplia integración de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la vida, a nivel institucional como en la dinámica de un aula. Si bien no hemos alcanzado un grado de grata satisfacción al respecto, el trabajo constante y ascendente del profesorado va allanando el camino a las futuras generaciones.

6. PROPUESTA DE MEJORA

La perspectiva de género se puede introducir en el aula, como hemos observado hasta aquí, a través de muchas herramientas y recursos. La importancia radica en fomentar una convivencia igualitaria entre el alumnado femenino y masculino, lo que denominamos coeducación. Frecuentemente se cae en el error de añadir nuevos conceptos y maneras a una práctica educativa mecanizada y que poco tiene que ver con el compromiso que comporta educar a personas. Por ello, cualquier práctica debe hacerse desde la consciencia y con sentido común. No sirve de nada que cuidemos rigurosamente un lenguaje de género pero que sigamos transmitiendo de forma implícita al alumnado unos esquemas sexistas y patriarcales. El camino que debemos seguir son las formas (lenguaje adecuado, recursos educativos, actividades, etc.) pero lo fundamental es el destino, el contenido de por sí, que es despojarnos de nuestras mentes prejuiciosas que nos han amarrado durante demasiados siglos.

Una fiel compañera en este camino dentro del campo de las Ciencias Sociales es la Historia del Arte. A través de ella, podemos trabajar la cuestión de género con el alumnado debatiendo y rebatiendo cánones que observamos como correctos desde siempre. La estética femenina, lo sublime, lo bello, lo pintoresco... son conceptos que siempre podrán ser trabajados a través de una perspectiva de género. Además, todas esas creadoras olvidadas que socavaron el ego masculino en más de una ocasión. En nuestra poca experiencia como docentes hemos podido experimentar la inmersión de la perspectiva de género en las Ciencias Sociales. En las prácticas relativas al Máster, pudimos programar una Situación de Aprendizaje donde investigamos con el alumnado sobre las creadoras del Impresionismo, que no fueron pocas precisamente. El propio alumnado descubrió sus vidas y sus obras, pero toda esta investigación se realizó a través de un mismo hilo conductor, el debate que nos planteaba cómo esas mujeres consiguieron aflorar en un mundo de hombres, si sus carreras como

creadoras estuvieron supeditadas al hecho de ser mujeres, y qué habría ocurrido si hubieran sido hombres. El trabajo fue fascinante y gratificante porque juntamente aprendimos con el alumnado el valor de la presencia femenina en el arte, no como modelos estéticos, sino como auténticas creadoras.

Esto es un mero ejemplo que podemos llevar a un aula de manera mecánica para cumplir con los nuevos cánones de la sociedad, o podemos hacerlo con la convicción de que estamos formando personas y que somos parte del engranaje de nuestra futura sociedad. Y este tipo de reflexiones nos llevan siempre al mismo punto: nada de esto ocurre en un aula si no somos docentes vocacionales. Nuestra misión no es impartir meramente unos capítulos de historia o el clima en geografía, nuestra misión va más allá, la sociedad está en juego. Una sociedad que necesita tratar explícitamente la cuestión de género es una sociedad que no ha llegado al destino, pero va por buen camino. Depende de nosotros si queremos formar parte de ese cambio, de ese destino.

Anexo I

La cuestión de género en el aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales

Esta encuesta está dirigida a docentes sobre la cuestión de género en el aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales. Los datos recogidos en esta investigación se utilizarán en un Trabajo Fin de Máster correspondiente al Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de La Laguna. La cumplimentación del cuestionario es **ANÓNIMA**.

Muchas gracias por su sincera colaboración.

Betsabé Rodríguez Gutiérrez

(betsaberg85@gmail.com)

Nombre y localidad del Centro de enseñanza:

Tipo de centro de enseñanza:

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

Sexo:

<input type="checkbox"/>	Hombre
<input type="checkbox"/>	Mujer

Nivel en el que imparte clases:

<input type="checkbox"/>	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"/>	2º BACHILLERATO

Edad del docente:

Años de experiencia en la docencia:

Especialidad del docente:

Ante las siguientes afirmaciones indica tu grado de acuerdo siendo 1 el mínimo acuerdo y 5 el máximo acuerdo respecto a la afirmación (Marca con una X la puntuación correspondiente):

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo
En el estudio de la Historia a lo largo de la ESO y Bachillerato se evidencia la ausencia de las mujeres, exceptuando reinas, consortes o amantes de hombres famosos, cortesanas o santas. No hay un tratamiento ecuánime.	1	2	3	4	5
Los manuales y el material de uso escolar pueden ser un buen punto de apoyo para trabajar la cuestión de género en el aula.	1	2	3	4	5
A la hora de la elección de los manuales y el material de uso escolar por parte del Departamento de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria del que forma parte, siempre se tiene en cuenta la perspectiva de género y la forma de abordarla.	1	2	3	4	5
Los manuales seleccionados poseen algún apartado específico donde se advierta al alumnado o al profesorado respecto de la cuestión de género.	1	2	3	4	5
Los manuales seleccionados manifiestan un tratamiento equilibrado entre la figura femenina y masculina, a la hora de abordar figuras históricas, textos, imágenes, etc.	1	2	3	4	5
En los manuales seleccionados el masculino se utiliza muy frecuentemente para generalizaciones, sin tener en cuenta si en el aspecto señalado se puede incluir o no a toda la sociedad, particularmente a las mujeres.	1	2	3	4	5
Los contenidos recogidos en el currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Canarias relativos a las Ciencias Sociales visibilizan la perspectiva de género, es decir, existen contenidos específicos para tratar esta cuestión.	1	2	3	4	5
En los diferentes elementos del currículo, como los objetivos generales de la etapa, criterios de evaluación o competencias, se aborda específicamente la perspectiva de género.	1	2	3	4	5
La competencia Social y Cívica presenta un tratamiento específico respecto a la cuestión de género.	1	2	3	4	5
En las sesiones de evaluación se aborda la perspectiva de género a la hora de evaluar la competencia Social y Cívica.	1	2	3	4	5
En la programación de los criterios de evaluación procuro incluir aspectos relacionados con la perspectiva de género.	1	2	3	4	5
En el desarrollo de los estándares de aprendizaje evaluables se toma en cuenta aspectos relacionados con la perspectiva de género.	1	2	3	4	5
Desde el Departamento Didáctico se trabaja para incluir en el programa aspectos que tengan que ver	1	2	3	4	5

con la cuestión de género.					
En el ámbito de la Historia del Arte procuro dar visibilidad a las mujeres creadoras a lo largo de la Historia, independientemente de su aparición en los manuales o el currículo.	1	2	3	4	5
Tengo especial conciencia en respetar el uso del lenguaje de género a la hora de impartir mis clases.	1	2	3	4	5
El alumnado demuestra mayor interés en aquellos temas que incluyen una perspectiva de género.	1	2	3	4	5
Los recursos educativos para trabajar en el aula (vídeos, textos, plataformas, etc.) deben ser rigurosamente examinados para no caer en actitudes sexistas.	1	2	3	4	5
A las alumnas les interesa más el campos de las Ciencias Sociales que a los alumnos.	1	2	3	4	5
Las alumnas, en general, captan mejor la complejidad de las materias sobre las Ciencias Sociales que los alumnos.	1	2	3	4	5
Los grupos de trabajo y actividades en el aula deben estar equilibrados por sexos.	1	2	3	4	5
El profesorado, en general, carece de información y sensibilidad sobre el tratamiento de la cuestión de género en la materia que imparte y en su alumnado	1	2	3	4	5

Comparta alguna propuesta de mejora que considere como docente relativa al sesgo de género o postulados patriarcales responsables de la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales:

Por último, si lo desea, puede manifestar su opinión sobre aspectos no preguntados o matices que quiera añadir:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I. (1985). *La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes*. En *Primeras Jornadas Mujer y Educación*. pp. 23-32. Madrid: Instituto de la Mujer. // (1999) *El significado del género en las Ciencias Sociales*. (pp. 9-21) Universidad Complutense de Madrid, Madrid: Política y sociedad, 32
- Anderson, B.S. y Zinser, J.P. (1991). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Asins, C. y García, M. (1994). *La coeducación en educación física*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ballarín Domingo, P. (2006). *Historia de la Coeducación*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ballarín Domingo, P. (Ed.) (1992). *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada, Feminae. Universidad de Granada.
- Bonal Sarró, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bosch, E., Ferrer, V. y Gili, M. (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos y Universitat de les Illes Balears.
- Buendía L. et al. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carrasco, J.B.; Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp .
- Catalá González, A.V., y García Pacual, E. (1989). *¿Qué quieres hacer de mayor? o La transición desde la coeducación*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Departament de la Dona.
- Cortada Andreu, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2a República*. Madrid: Ministerio Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Duby, G y Perrot, M (dir) (1992). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus. 5 vols
- Seminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Valencia: Víctor Onega.
- Fernández, A. (2004). *Las mujeres en la Historia enseñada. Género y enseñanza de la Historia: Clio & asociados*.
- García Luque, A. (2016). *El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, Contextos y propuestas. Madrid: Pirámide. p.249-269
- García Meseguer, A. (1986). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos // (1989). *Una trampa al descubierto: la identificación género-sexo en las culturas patriarcales*. En *Primeras Jornadas Internacionales de coeducación La Enseñanza de las Ciencias Sociales: un discurso excluyente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Garreta, N. (1984). *La presencia de la mujer en los textos escolares*. Revista de Educación, nº 275, pp. 93-106 // (1985). *En torno a los modelos culturales*. Cuadernos de Pedagogía, nº 126, pp. 11-13.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Garrido, E. (ed) (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- Guerra Pérez, M. L. (1996). *La mujer en los manuales de Ciencias Sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO*. Madrid: Íber
- Hidalgo E., Juliano, D. Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía e historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Instituto de la Mujer (1986). *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad de entre los sexos*. Madrid: Instituto de la Mujer // (1987). *El sexismo en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer // (1989). *Propuestas para evitar sexismo en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (1993). *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla // (1993). *Campaña de sensibilización en coeducación*. Sevilla // (1993). *Orientación profesional coeducativa*. Sevilla // (1993): *Programa de Coeducación*. Sevilla.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lledó, E. (1992). *Sexismo y androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona.
- López Cordón, M. V. (1999). *Mujer e Historiografía: del androcentrismo a las relaciones de género*. Madrid: Alianza.
- Mañeru Mendes, A. y Rubio Herráez, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer (1993). *La educación no sexista en la reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*. En Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Simposio Internacional de Didácticas de las Ciencias Sociales.
- Moreno Sarda, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez Hevia, G. (2003) *¿Qué es el lenguaje sexista?: materiales didácticos para la coeducación secundaria obligatoria*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Rodríguez Martínez, C. (comp..) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila ed.
- Santos Guerra, M. A. (1985). *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*. Madrid: Zero.
- Scanlon, G. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea (1864-1975)*. Madrid: Akal.
- Scott, J. (1986) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Washington: American Historical Review
- Simon, E. (1989). *Elementos para una educación no sexista (Enseñanzas Medias)*. pp. 99-120. En I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha. Villarobledo (Albacete): Dirección General de la Mujer de Castilla-La Mancha..
- Subirats, M. (1988). *Una profesión mayoritariamente femenina*. pp. 32-34 Cuadernos de Pedagogía, no 161. // (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. // (Diciembre 1994) *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. *Revista Iberoamericana de Educación* (Número 6). Género y Educación.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis