

Educación de las emociones

Aplicación de la coeducación emocional a la asignatura *Cambios Sociales y Género*

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas
Especialidad Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

María del Mar Sánchez Ortega

Tutor: Alfredo Ureña Uceda

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Convocatoria junio 2013

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO DE LA COEDUCACIÓN EMOCIONAL	
2.1. El paradigma coeducativo	6
2.2. Apuntes sobre feminismo y educación	9
2.3. La construcción de las identidades femeninas y masculinas en la escuela	10
2.4. Educar las emociones	12
2.5. Asignatura <i>Cambios Sociales y Género</i> , espacio para la coeducación emocional	16
3. INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR. DETECTANDO NECESIDADES	
3.1. Metodología	19
3.2. Análisis de la encuesta al profesorado	20
3.3. Análisis de la encuesta a las familias	23
3.4. Análisis de la encuesta al alumnado de 3º-4º ESO y 1º Bachillerato	26
3.5. Resultados	30
4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS COEDUCATIVAS	
4.1. Propuesta de Programación didáctica para la asignatura <i>Cambios Sociales y de Género</i>	31
4.2. Propuesta de Unidad Didáctica: Educar las emociones	45
5. CONCLUSIONES	51
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA	54
7. ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN

Debido a mi formación en trabajo social y sociología, y a mis inquietudes personales, desde un principio quise que el trabajo fin de máster girara en torno a cuestiones de género, entendido éste como el “ser mujer o ser hombre” que procede de la cultura y la sociedad¹. Pero este tema es demasiado amplio y puede abarcar muchos aspectos dentro de la práctica educativa, por lo que fui concretando mi propuesta, enmarcándola en el paradigma de la coeducación.

Durante mis prácticas docentes en el centro de secundaria tuve la oportunidad de participar activamente en la asignatura *Cambios sociales y género*, y fui consciente de la enorme potencialidad de esta materia, relativamente nueva, para educar en igualdad, pudiendo trabajar con los y las adolescentes, de forma explícita, la autoestima, las emociones, el respeto a la diversidad, el rechazo de actitudes discriminatorias y/o violentas y demás valores tan importantes para su desarrollo integral.

Además, a medida que realizaba mi investigación bibliográfica, fui descubriendo cada vez más autores y autoras que trabajan la educación emocional en el marco de la escuela coeducativa, y mi interés hacia esta temática incrementó, pasando a ser finalmente la coeducación emocional el núcleo central del trabajo.

De este modo, el marco teórico que fundamenta el presente trabajo aborda, en un primer lugar, un repaso histórico del paradigma coeducativo en nuestro país, así como las cuestiones con las que el concepto y la práctica de la coeducación enriquecen a la escuela mixta. A continuación, plantea las aportaciones del feminismo a la educación, para pasar a abordar la construcción de las identidades masculina y femenina, y el androcentrismo en la escuela. El siguiente punto aborda la educación emocional, en qué consiste, algunas experiencias y sus beneficios, su estrecha relación con la coeducación, y cómo articularla en secundaria. La fundamentación teórica termina con el planteamiento de la asignatura *Cambios sociales y género* como espacio

¹ SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Octaedro, Barcelona, 2007, p. 19.

donde coeducar emocionalmente, aunque insuficiente dentro del curriculum de secundaria, esbozando al final una propuesta personal para favorecer la presencia y práctica de la coeducación emocional en la escuela.

A partir de aquí pensé en elaborar propuestas didácticas para la asignatura *Cambios sociales y género*, dado que no encontré un manual o libro de texto publicado por editoriales. Existe una guía didáctica para la asignatura editada por la Junta de Andalucía², pero tras mi experiencia con el grupo-clase, analizando el trabajo que ya había realizado mi tutora e investigando sobre cómo trabajaban otros/as docentes en diversos institutos (a través del análisis de las programaciones didácticas de la asignatura publicadas en las páginas web de diversos centros de secundaria), extraje la conclusión de que hay mucha diversidad en cuanto a planteamientos para impartir la asignatura.

En base a ello, propongo en el presente trabajo una programación didáctica para la asignatura, que integra al curriculum que establece la normativa educativa³ otras propuestas coeducativas, algunas de las cuales son fruto de la investigación que realicé en el centro educativo durante mi periodo de prácticas. Además, desarrollo una propuesta de unidad didáctica sobre las emociones, enmarcada en la corriente de la coeducación emocional.

La citada investigación, realizada a través de cuestionarios al profesorado, a las familias de alumnado de ESO, y al propio alumnado de segundo ciclo de ESO y 1º de Bachillerato, que aparecen recogidos al final de trabajo, en forma de anexos, pone de manifiesto la necesidad de trabajar la corresponsabilidad en el hogar, el sexismo interiorizado y las relaciones afectivas con los y las adolescentes, aspectos que son incluidos en la propuesta de programación didáctica.

Cabe destacar aquí las resistencias encontradas por parte de algunos miembros del equipo directivo cuando leyeron la encuesta inicial al

² ALONSO, Ana (Coord.). *Guía Didáctica Cambios Sociales y Género*, Colección Plan de Igualdad 5, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2007.

³ Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

profesorado, obtenida de un documento oficial sobre coeducación⁴. Argumentando que en los centros escolares no había sexismo, que los libros de texto eran igualitarios (en el sentido de que también tenían en cuenta las aportaciones históricas y/o actuales de las mujeres) e incluso ridiculizando algunas de las preguntas del cuestionario, me vi en la situación de elaborar otro cuestionario, esta vez redactado por mí, y simplificado. Dadas las expectativas recibidas por parte de la directiva me encuentro incluso orgullosa del número de docentes que finalmente participaron y rellenaron el cuestionario (15 docentes).

No obstante, estas “primeras reacciones poco reflexivas o incluso incontroladas” podían ser de esperar, pues, según Subirats y Tomé, al plantear propuestas de trabajo sobre el tema del sexismo en los centros escolares “lo más probable es que todavía nos encontremos frente a respuestas de rechazo o por lo menos falta de interés y colaboración”, pudiendo considerar una gran parte del profesorado que las actitudes o situaciones sexistas son de carácter excepcional, posiblemente porque su reconocimiento supone “la aceptación de una contradicción entre aquello que creemos y la forma en que actuamos”. “Habitualmente se trata de personas interesadas en otros cambios sociales que no quieren dedicar su atención a algo que a priori les parece un tema menor, incluso exagerado en su manera de definirlo. O también se trata a menudo de personas que intuyen que el reconocimiento del sexismo podría plantearles la necesidad de repensar algunas cuestiones de fondo de su propia vida, cosa que hace que el esfuerzo requerido sea mucho más elevado que el que suelen exigir los temas pedagógicos o profesionales en el ámbito escolar”. Afortunadamente, cuando se hace un buen trabajo de sensibilización “no tardan mucho en reconocer la importancia del tema, en afirmar que han descubierto algo que ignoraban, que les abre un mundo de comprensión nueva de cuestiones que les atañen en profundidad”⁵.

⁴ GRUPO DE TRABAJO DEL CENTRO DE PROFESORADO Y RECURSOS (CPR) DE GIJÓN. *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*, Consejería de Educación y Cultura y CPR de Gijón, 2002, p. 40.

⁵ SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera...*, pp. 80-82.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El paradigma coeducativo

Siguiendo a Amparo Tomé, en España podemos situar los primeros debates sobre coeducación, entendida en esa época como escolarización mixta, a finales del siglo XIX, aunque no es hasta la II República cuando se desarrollan algunas experiencias coeducativas, que en la práctica fueron escuelas mixtas cuyo “planteamiento pedagógico consistía en la ampliación del modelo escolar masculino a las niñas, consideradas como inferiores, y en que ningún aspecto cultural femenino era legítimo de ser incluido en el sistema escolar”⁶.

En los siguientes cuarenta años, con la dictadura franquista la Iglesia pasa a tener control total sobre la educación y se acaban las escuelas mixtas. El modelo que se impone asegura el adoctrinamiento de la mujer, exaltando su “función social como madre y esposa”⁷.

Esta escuela separada no será cambiada hasta la Ley General de Educación de 1970, que deroga la Ley Moyano de 1857 y aprueba la escolarización mixta, si bien ésta no es obligatoria hasta el curso 1984/85. No obstante, en los ochenta se inicia la investigación acerca de la educación de las niñas en este modelo, comenzando a hablarse de la “superación de la escuela mixta”, construida “por y para los varones”, sin “fusión de modelos culturales femeninos y masculinos”⁸, y a utilizarse el concepto de escuela coeducativa.

⁶ TOMÉ, Amparo: “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa”, en GONZÁLEZ, Ana; LOMAS, Carlos (Coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Barcelona, 2002, p. 175.

⁷ CALVO, Adelina; GARCÍA, Marta; SUSINOS, Teresa. “La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar”, en CALVO, Adelina; GARCÍA, Marta; SUSINOS, Teresa (eds.): *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Narcea, Madrid, 2008, p. 34.

⁸ Esta idea de escuela mixta que reproduce y generaliza el modelo educativo masculino para niños y niñas puede verse en SIERRA, Carmen: “El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular”, en LÓPEZ, Francesc (Dir.). *Género y educación. La escuela*

Más adelante, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 se contempla la Igualdad de Oportunidades como tema transversal, “convirtiéndola en responsabilidad de toda la comunidad educativa”⁹, y la coeducación va poco a poco calando en la organización curricular y la formación del profesorado.

Gracias a todos estos cambios, a mediados de los noventa la presencia de las mujeres es ya mayoritaria en todas las carreras universitarias, a excepción de las ingenierías¹⁰.

El siglo XX es, pues, el escenario del recorrido de la educación de las mujeres en España, un “largo camino que en el inicio las situaba fuera del sistema”, después “les ofrecía un modelo de educación segregada con las escuelas femeninas y el currículo especialmente diseñado para ellas”, para pasar posteriormente a un “modelo de escuela mixta”, hasta llegar al actual “modelo de coeducación”¹¹, que aún está definiéndose y construyéndose, pues, siguiendo de nuevo a Amparo Tomé, hasta que los contenidos curriculares no hagan visibles a las mujeres, incorporen “sus saberes como legítimos de ser aprendidos y transmitidos”, “la división sexual del trabajo sea parte de la historia” y los “hombres y mujeres tengamos las mismas habilidades y responsabilidades en los ámbitos públicos y en los domésticos y de relaciones”, no podremos hablar de una escuela coeducativa¹².

Pero, ¿qué entendemos por coeducación? En primer lugar, supone dar un paso más allá de la escuela mixta. Desde luego, es algo “mucho más

coeducativa. Claves para la innovación educativa, Graó, Barcelona, 2002, p. 20, y en TOMÉ, Amparo. “Luces y sombras...”, p.175.

⁹ SIERRA, Carmen: “El aprendizaje...”, p. 19.

¹⁰ CALVO, Adelina; GARCÍA, Marta; SUSINOS, Teresa. “La educación...”, p. 50.

¹¹ *Ibíd.*, p. 21.

¹² TOMÉ, Amparo: “Luces y sombras...”, p. 180.

profundo que ir juntos a clase y sentarse mezclados”, se trata de valorar las diferencias y evitar que se conviertan en desigualdades¹³.

Para la socióloga Marina Subirats, a través de la coeducación educamos a niños y niñas en toda su potencialidad, transmitiéndoles las “capacidades indispensables”, con independencia del sexo, que les permitirán la “autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos”, y propone aprender con ejemplos de la vida cotidiana y doméstica para llegar a ser “seres completos, no mutilados por los viejos modelos sexistas que nos ha legado la tradición”¹⁴.

Una propuesta didáctica muy interesante en esta línea es la de recuperar saberes y habilidades tradicionalmente adjudicados al mundo femenino o masculino y que fueron excluidos del curriculum escolar con la generalización de la escuela mixta. Algunas de las propuestas, que en Andalucía podrían llevarse a cabo en la asignatura de 4º de ESO *Proyecto Integrado*, son: “Confeccionamos nuestro vestuario”, “Estructuras metálicas”, “La química de la cocina, “técnicas alimentarias”, “electricidad doméstica”¹⁵. En esta misma línea Cumellas y Padró proponen un nuevo deporte coeducativo y cooperativo, el “korfbal”¹⁶.

Por su parte, el también sociólogo Xavier Bonal relaciona la coeducación con “estrategias pedagógicas menos competitivas, más cooperativas, y trabajo sobre la sensibilidad y la afectividad”¹⁷.

¹³ LÓPEZ, Francesc. “Introducción”, en LÓPEZ, Francesc (dir.): *Género y educación...*, p. 10.

¹⁴ SUBIRATS, Marina. “La coeducación, un tema de futuro”, en LÓPEZ, Francesc (dir.): *Género y educación...*, p. 24.

¹⁵ SUBÍAS, Rafaela: “¡No te cortes, los créditos variables no tienen sexo! Una experiencia para la concreción del proyecto coeducativo de centro en la secundaria obligatoria”, en *Aula de Innovación educativa*, 88, 2000, pp. 51-52

¹⁶ CUMELLAS, Montserrat; PADRÓ, Francesc: “El korfbal, coeducación y cooperación”, en LÓPEZ, Francesc (dir.): *Género y educación...*, p. 103.

¹⁷ BONAL, Xavier: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, Biblioteca de Aula 114, Graó, 1997, p. 90

2.2. Apuntes sobre feminismo y educación

En primer lugar, creo que se hace necesario aclarar algunas ideas sobre la palabra “prohibida o innombrable”, feminismo, sustituida en numerosas ocasiones por la palabra género. Rechazado por tergiversado, el feminismo “no es lo contrario del machismo, pero es absolutamente contrario al machismo”. Para la filósofa Amelia Valcárcel es “aquella tradición política de la modernidad, igualitaria y democrática, que mantiene que ningún individuo de la especie humana debe ser excluido de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo”¹⁸. Otra definición, a la que personalmente me adhiero, nos la ofrece Charo Altable, historiadora y experta en coeducación emocional: “alternativa ética basada en el respeto a la vida humana y el entorno, estableciendo relaciones de equidad y cooperación entre los sexos, los pueblos, las etnias y las culturas”¹⁹.

Siguiendo a Amelia Valcárcel en su repaso histórico sobre el “feminismo y los saberes de las mujeres”, a nivel global, en la primera ola del feminismo, “la polémica feminista ilustrada” debatió teóricamente sobre “la educación femenina, su utilidad y sus usos”, exigiendo “el derecho de las mujeres de adquirir una educación formal”. La segunda ola, el movimiento sufragista, luchó por el voto y la educación, pues en “la segunda década del siglo XX bastantes universidades seguían sin expedir títulos cuando el estudiante era mujer, en alguna tenían prohibida la entrada en las bibliotecas...y los títulos no las habilitaban ni para votar ni para ejercer”²⁰.

Ya en los años setenta “fueron las mujeres que se estaban formando en la Universidad...las que protagonizaron la revuelta feminista que inició la tercera ola”, extendiéndose en Estados Unidos y por todos los países europeos, y gracias a la cual, en las últimas décadas, las mujeres en Occidente

¹⁸ VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en el mundo global*, Colección Feminismos, Cátedra, Madrid, 2008, p. 214.

¹⁹ ALTABLE, Charo. “El cuerpo, las emociones, la sexualidad”, en RODRÍGUEZ, Carmen (comp.). *Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y la práctica del currículo*, Educación pública 11, Akal, Madrid, 2006, p. 170.

²⁰ VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en...*, p. 130.

han “salido definitivamente de la minoría de edad”, siendo este gran paso un “verdadero salto” en el caso español, pues “salimos en menos de una década de la minoría de edad impuesta hacia las formas normales sociales y legales de las democracias asentadas”. Pero el feminismo aspira a más y se propone abolir la “ilegítima jerarquía sexual”, estructurada en el patriarcado, y no sólo sus “indeseables consecuencias”²¹.

2.3. La construcción de las identidades femeninas y masculinas en la escuela

Desafortunadamente, nuestros centros escolares siguen siendo androcéntricos, esto es, toman como modelo lo masculino, identificándolo con el resto de la humanidad. Pero ese modelo de hombre, que no representa a las mujeres, sólo representa además a una parte de los hombres, aquellos que se sitúan en los centros de poder y que asumen “como natural y superior...el sistema de valores propio de quienes imponen formas de dominio expansivo sobre otras y otros mujeres y hombres y otros pueblos”²².

El centro escolar, en su importante papel como agente de socialización, transmite desigualdades no visibles, quizá sutiles, escondidas tras la igualdad formal, pero con gran impacto en la construcción de la identidad de los y las adolescentes. Esta socialización diferencial que también se lleva a cabo en la escuela transmite diferentes roles a chicas y a chicos, con el agravante de que las diferencias de género no son neutras y se convierten en desigualdad, basada en una “valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino”²³. No obstante, como bien explica Amparo Tomé, “la igualdad no

²¹ VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en...*, p. 333.

²² MORENO, Amparo: “Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural”, en RODRÍGUEZ, Carmen (Comp.): *Género y curriculum...*, p. 107.

²³ MORENO, Emilia: “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en SANTOS, Miguel Ángel (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Biblioteca de Aula, Graó, Barcelona, 2000, p. 18.

significa la eliminación de las diferencias, sino la ausencia de discriminación por la existencia de esas diferencias”²⁴.

A nivel social podemos ver esta desigualdad entre mujeres y hombres, a pesar de que los roles están cambiando, en las profesiones escogidas, los salarios, la accesibilidad a lugares de dirección y toma de decisiones, el reparto de tareas domésticas y de cuidado, la vivencia del cuerpo y la sexualidad²⁵ y la violencia de género.

A nivel escolar, encontramos el sexismo en el curriculum oculto, la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto, el lenguaje, el uso de los espacios por parte de chicos y chicas²⁶ y la transmisión más o menos explícita de estereotipos de género.

Esta discriminación sexista se practica normalmente de manera espontánea e inconsciente, debido a que todos/as hemos sido educados en el modelo patriarcal (estructura social que sostiene la jerarquización sexual) y reproducimos sin darnos cuenta aquello que en muchos casos se contradice con nuestro propio sistema de valores. Esto es así porque lo hemos interiorizado y naturalizado durante nuestro proceso de socialización primaria, y supone un gran esfuerzo y mucha constancia cambiarlo.

En otras ocasiones, como defienden Subirats y Tomé, llevamos a cabo prácticas sexistas porque “ignoramos que son discriminatorias y que podríamos actuar de forma distinta”²⁷. Por ello se hace tan importante buscar alternativas a lo aceptado como natural y neutro.

²⁴ MARTINEZ, Luz: “Entrevista a Amparo Tomé”, en RENAÚ, M^a Dolors (Ed.). *Cómo aprender a amar en la escuela*, Catarata, Madrid, 2012, p. 200.

²⁵ BERBEL, Sara: “La natural identidad femenina en cuestión”, en RENAÚ, M^a Dolors (Ed.). *Cómo aprender...*, p. 61.

²⁶ Para entender mejor el uso diferencial y desigual de los espacios en el centro escolar recomiendo la siguiente obra, ya citada: SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera...*

²⁷ *Ibíd.*, p. 12.

Además, en el ámbito escolar, la transmisión informal que se realiza de manera no programada a través del curriculum oculto tiene mucha fuerza en el aprendizaje del alumnado. De ahí la importancia de ofrecer a los y las adolescentes modelos de feminidad y masculinidad no jerarquizados ni estereotipados sobre los que puedan ir construyendo su propia identidad, más allá de las ataduras de género. En definitiva, siguiendo a Juanjo Compairé, director de la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE) en Cataluña, “una escuela para la libertad y las diversidades”²⁸ más que para la homogenización y uniformidad.

Aún siendo consciente de que en la actualidad los medios de comunicación juegan un papel socializador casi más importante que la propia familia o grupo de iguales, no desdeño la importancia de la escuela en el proceso, pues no debemos olvidar que tiene como objetivo explícito socializar, es decir, enseñar para la vida, más allá de enseñar conocimientos, por lo que la práctica de la coeducación consciente es la vía hacia unas relaciones más sanas e igualitarias entre mujeres y hombres.

2.4. Educar las emociones

Peter Salovey y John Mayer fueron los primeros en publicar un artículo científico sobre inteligencia emocional en 1990. Cinco años después, Daniel Goleman lo divulgó en su exitosa obra²⁹, señalando que la inteligencia emocional es tan importante como la intelectual para el éxito social y profesional. Paralelamente, la educación emocional en España puede considerarse una innovación de los últimos 15 años. Según Rafael Bisquerra, catedrático de la Universidad de Barcelona e investigador de educación emocional, “en una búsqueda bibliográfica realizada en 1997 no se encontraron

²⁸ COMPAIRÉ, Juanjo. “Una escuela hacia dentro: educando a los hombres para la igualdad”, en RENAU, M^a Dolors (Ed.), *Cómo aprender...*, p. 92.

²⁹ GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1997

experiencias sobre *educación emocional* en lengua castellana”³⁰. En una búsqueda realizada con las mismas palabras en la actualidad (mayo de 2013) encontramos 37 resultados en el catálogo de la Universidad de Almería y 541 en Dialnet. Este dato da cuenta de la importancia de la educación emocional en la actualidad.

Pero, ¿qué entendemos por educación emocional? Siguiendo al citado Rafael Bisquerra, se trata de un “proceso educativo que se propone el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es por tanto una educación para la vida”³¹. Más allá de lo meramente intelectual, la educación emocional tiene en cuenta la felicidad, la propia aceptación y la relación con los otros y las otras³².

Con base en la pedagogía sociocultural, que se centra en la dinámica entre individuo y sociedad, la educación emocional sostiene que las emociones se construyen socialmente, aunque son interiorizadas como patrón emocional personal³³. Aquí debemos añadir el hecho de la socialización de género, que limita las posibilidades de expresión de sentimientos al determinar la expresión diferencial de los mismos en hombres y mujeres³⁴. Por tanto, si consideramos las emociones como construcción social, podemos inferir que son regulables a

³⁰ BISQUERRA, Rafael. “Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España”, en BISQUERRA Rafael (Coord.): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Hospital Sant Joan de Déu, Barcelona, 2012, p. 99.

³¹ BISQUERRA, Rafael: “De la inteligencia emocional a la educación emocional”, en BISQUERRA, Rafael (Coord.): *¿Cómo educar...* p. 27.

³² SANTOS, Miguel Ángel: “Arqueología de los sentimientos en la organización escolar”, en *Tendencias pedagógicas* 9, 2004, pp. 45-69.

³³ REBOLLO, M^a Ángeles; HORNILLO, Inmaculada; GARCÍA, Rafael. “El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural” en GARCÍA, Joaquín (Coord.): “Estudio de los comportamientos emocionales en la red” (monográfico en línea), *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, vol. 7, 2, Universidad de Salamanca, 2006, p.32.

³⁴ BARRAGÁN, Fernando: “La educación sentimental de los hombres” en BARRAGÁN, Fernando; ALEGRE, Olga María (coords.), *Cultura de paz y género*, Aljibe, Málaga, 2006, p. 171.

través de la intervención educativa adecuada, esto es, la educación emocional, que también tiene funciones preventivas.

En este sentido, el programa SEL (siglas en inglés que significan aprendizaje social y emocional, ASE en español) se lleva a cabo desde 2005 en centros de primaria y secundaria en Reino Unido, en forma de curriculum explícito, y está teniendo mucho éxito. Concretamente, “en Secundaria contribuye a mejorar el comportamiento y la asistencia escolar, facilitar un ambiente de aprendizaje inclusivo, promover la diversidad y erradicar el *bullying*, la violencia y el racismo, etc.”³⁵. No obstante, el programa SEL viene desarrollándose desde los años noventa gracias a las iniciativas de la reconocida experta y pionera en aprendizaje emocional Linda Lantieri, quien en 1993 fundó, junto con Daniel Goleman, CASEL (Colaboración para el aprendizaje académico social y emocional), para difundir estos programas en las escuelas a lo largo del mundo³⁶. Según esta autora, “los estudios demuestran que reducir el número de alumnos por clase implica menos ventajas académicas que instaurar un aprendizaje social y emocional”³⁷.

Otra experiencia interesante de educación emocional se está llevando a cabo en aulas de Nueva York a través de “prácticas educativas contemplativas”, centradas en el silencio y la calma interior, que dan como resultado mayor autoconciencia, habilidad para la relajación y concentración, capacidad para gestionar el estrés de un modo eficaz, mejor comunicación y entendimiento con los y las demás³⁸. En España, Juanjo Compairé, catedrático de Geografía de instituto y director de AHIGE (Asociación de hombres por la igualdad de género) Cataluña, practica la meditación con su alumnado para

³⁵ AGUILERA, Pilar. “La educación emocional en el Reino Unido”, en BISQUERRA, Rafael (Coord.). *¿Cómo educar...*, p. 85.

³⁶ LANTIERI, Linda. *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*, Santillana, Madrid, 2009, p. 17.

³⁷ LANTIERI, Linda; NAMBIAR, Madhavi. “La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York”, en BISQUERRA, Rafael (Coord.). *¿Cómo educar...*, p. 74.

³⁸ *Ibíd.*, p. 76.

que conecten con sus emociones, y afirma que les ayuda a centrarse, serenarse y concentrarse³⁹.

Debe tenerse en cuenta que en la etapa de secundaria los y las adolescentes están aprendiendo a manejar sus competencias emocionales, y necesitan que los adultos estén a su lado “para construirse integralmente como personas y para su preparación para la vida independiente”⁴⁰, puesto que la madurez emocional no se alcanza de forma espontánea, y no debe dejarse al azar. Según la ya citada Charo Altable, podemos encontrar en los/as adolescentes problemas de expresión y canalización de sentimientos y emociones, que pueden no encontrar solución si alguien no se ocupa de educarles en otro sentido⁴¹, si solo les pedimos que se calmen, que presten atención, que acepten su cuerpo y sus cambios, y que se relacionen mejor sin ofrecerles pautas sobre cómo hacerlo.

Podemos decir que la educación emocional comprende las estrategias para desarrollar las competencias emocionales y habilidades sociales necesarias para el desarrollo integral de las personas, y en este sentido entronca directamente con la coeducación en cuanto que ambas comparten la misma manera de entender la educación en los centros escolares, más allá de la dimensión androcéntrica y más allá de la hegemonía de lo intelectual, que, parafraseando a Miguel Ángel Santos, catedrático de Didáctica en la Universidad de Málaga y prolífico divulgador, “ha dejado atrofiada la parcela afectiva”⁴². Es por ello que podemos hablar de coeducación emocional. Además, se debe tener en cuenta que muchas de las aptitudes que más se valoran en el mundo profesional y laboral, como capacidad de trabajo en equipo, capacidad resolutoria, y tolerancia a la frustración y al estrés son competencias sociales y emocionales y se trabajan en la educación emocional.

³⁹ COMPAIRÉ, Juanjo: “Una escuela...”, pp. 80-81.

⁴⁰ LÓPEZ, Élia. “Inteligencia emocional en el aula”, en BISQUERRA, Rafael (Coord.): *¿Cómo educar...*, p. 54.

⁴¹ ALTABLE, Charo. “El cuerpo...”, p. 170.

⁴² SANTOS, Miguel Ángel. “Arqueología de...”, p. 45.

En cuanto a la forma de articularla en ESO lo idóneo sería que formara parte de un proyecto de centro, con una metodología concreta, que tuviera una continuidad y estuviera presente en todos los cursos, acompañando a los y las adolescentes en su desarrollo integral, de forma explícita y transversal, si bien en la actualidad es un lejano reto a alcanzar. Por ello, la acción tutorial y asignaturas como *Cambios Sociales y género* son el espacio perfecto en el que trabajar la coeducación emocional.

No obstante, para que todo lo anterior funcione es clave la participación y formación inicial y continua del profesorado, pues se hace necesario contar con “docentes emocionalmente inteligentes”⁴³, para lo cual, en el caso de Secundaria, el Máster de Profesorado podría ser el espacio académico idóneo donde aprender y practicar tales capacidades y recursos.

En este sentido, creo que una frase de Miguel Ángel Santos ilustra a la perfección la importancia del desarrollo socio-emocional de los y las docentes: “se educa como se es, no como se dice que los demás deben ser”⁴⁴.

2.5. Asignatura *Cambios Sociales y Género*, espacio para la coeducación emocional

El Plan de Acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las mujeres 2001-2004 recogía la medida de crear una asignatura optativa en secundaria dirigida a fomentar relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. Más tarde, la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, establece la asignatura optativa *Cambios sociales y género*, de oferta obligada para los centros en 1º, 2º o 3º de ESO.

Si bien la consolidación de esta asignatura supone un tiempo y un espacio dentro del currículum para trabajar la igualdad entre mujeres y

⁴³CABELLO, Rosario; RUIZ, Desiré; FERNÁNDEZ, Pablo. “Docentes emocionalmente inteligentes”. *REIFOP*, 13 (1), 2010, p. 41.

⁴⁴ SANTOS, Miguel Ángel. “Arqueología de...”, p.69.

hombres, debemos destacar que el hecho de que sea una sola asignatura en todo el ciclo de enseñanza obligatoria, y de que además sea optativa (compitiendo con segunda lengua extranjera), la convierte en una mera anécdota marginal dentro del curriculum de secundaria.

En esta materia podemos trabajar con los y las adolescentes para que conozcan cómo se construyen socioculturalmente las identidades masculina y femenina, y conociendo otros modelos o referentes de feminidad y masculinidad, rechacen estereotipos sexistas y cualquier tipo de discriminación y actitudes violentas. Además, les guiamos para que aprendan a mirar a través de “las gafas violetas de la igualdad”, que les capacitan para reconocer más fácilmente y denunciar situaciones de desigualdad cotidianas o estructurales. Esta nueva perspectiva se integra en su manera de posicionarse en la vida, pues una vez que se aprende a mirar a través de estas “gafas” pasan a formar parte de la propia manera de ver el mundo, por lo que se desarrollan el compromiso y la corresponsabilidad para con la igualdad.

Supone, además, un espacio donde enriquecer las habilidades sociales y favorecer el reconocimiento, expresión y canalización positiva de las emociones y sentimientos, practicando la empatía y la resolución asertiva de conflictos. También es un espacio para tratar el tema de las relaciones afectivas y la sexualidad, de vital importancia para el desarrollo integral de los y las adolescentes, pero sin reflejo en el curriculum oficial.

Tras la consideración de dejar fuera del curriculum este tema por no considerarlo digno de ser estudiado en el centro escolar, centrado en los aspectos cognitivos, subyace una tradición que no se pregunta “si los cambios operados en el mundo actual, las necesidades, valores y problemáticas de nuestra sociedad se ven satisfechos con la formación que recibe el alumnado en la enseñanza obligatoria”⁴⁵. Las consecuencias son un desequilibrio entre la evolución de los aspectos cognitivos y de los afectivos. No debiéramos

⁴⁵ SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, Biblioteca de Educación, Gedisa, Barcelona, 2002, p. 33.

plantearnos el desarrollo de unos sin tener en cuenta lo otros. ¿Por qué no educar para lo cercano y lo real?

A riesgo de parecer demasiado idealista mi apuesta sería introducir la asignatura como obligatoria e impartirla en todos los cursos de ESO. Debido a la diversidad de contenidos conceptuales y actitudinales que se pueden trabajar en ella de forma explícita, considero que podría ser el eje vertebrador, a través de los cuatro niveles de ESO, de una coeducación emocional e igualitaria, que prepara para la convivencia, sin la que, como hemos visto, los conocimientos instrumentales están cojos en la educación que ofrecemos a los y las adolescentes. Sin dejar de tener en cuenta, por supuesto, que la asignatura seguiría siendo parte de un proyecto coeducativo en el que, de manera transversal, el resto de docentes deben estar también implicados/as.

3. LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO. DETECTANDO NECESIDADES.

3.1. Metodología

El objetivo de la investigación ha sido doble: por un lado, obtener información que sirviera de base diagnóstica para el posterior diseño de la programación didáctica que propongo para la asignatura *Cambios Sociales y Género*. Por otro, favorecer la reflexión sobre cuestiones de igualdad y coeducación, a través del propio ejercicio reflexivo y valorativo realizado al rellenar el cuestionario, y a través del posterior trabajo con los resultados de la investigación en la asignatura *Cambios Sociales y Género*.

Toda la investigación ha sido diseñada y ejecutada durante mi periodo de prácticas en el IES Fuente Nueva de El Ejido. Se divide en tres bloques: profesorado, familias, y alumnado de segundo ciclo de ESO y 1º de Bachillerato. El motivo de tal división fue poder obtener diferente información de cada colectivo.

Entre los aspectos investigados destacan, por un lado, la corresponsabilidad en el hogar, a través de cuestionarios a las familias de alumnado de ESO. Por otro lado, el sexismo interiorizado, los mitos del amor romántico y la violencia de género en alumnado de segundo ciclo de ESO y 1º de Bachillerato. Por último, la percepción del sexismo en el centro escolar y la práctica docente, a través de cuestionarios al profesorado.

El instrumento elegido para recoger la información fue el cuestionario, por lo que elaboré tres documentos diferentes⁴⁶. Con ayuda de mi tutora, elegimos al azar un grupo de cada curso (3º y 4º de ESO, y 1º de Bachillerato), a los que los alumnos y alumnas de la asignatura *Cambios Sociales y Género* repartieron los cuestionarios, entregándoles también los cuestionarios para sus familias (madre y padre). Más adelante, se trabajó en clase con los resultados de los mismos.

Han sido contestados más o menos la mitad de los cuestionarios repartidos a alumnado y familias, número suficiente para poder detectar

⁴⁶ Los tres modelos de cuestionarios pueden verse en Anexos.

necesidades susceptibles de ser trabajadas en la asignatura *Cambios Sociales y Género*. Como veremos más adelante, se han incorporado en la programación contenidos basados en tales necesidades.

Sin embargo, en el caso del cuestionario al profesorado, la participación ha sido mucho menor. Además, como se ha expuesto en la introducción, tuve que elaborar un segundo cuestionario, pues el primero (obtenido del Instituto Asturiano de la Mujer) encontró fuertes resistencias por parte de la directiva del Centro, reacción que, como hemos visto, es común cuando algunos y algunas docentes comienzan a ser sensibilizados y concienciados de la realidad androcéntrica de su práctica educativa.

Hemos incluido la encuesta al profesorado porque entendemos la coeducación como un proyecto integral de centro en el que todos/as los/as docentes deben implicarse y revisar la metodología y contenidos de su materia, y pretendíamos observar si la asignatura que nos ocupa se encuentra integrada en ese proyecto coeducativo, o más bien funciona aislada, de manera que los estudiantes no encuentran relación entre ésta y las demás materias y/o actitudes del profesorado. Además, teniendo en cuenta que se trata de un Centro en el que se lleva a cabo un Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, considero interesantes las aportaciones y conclusiones de este estudio, que pasamos a ver a continuación.

3.2. Análisis de la encuesta al profesorado

Participaron en la encuesta anónima sólo 15 profesores/as de una plantilla de 77. A todos/as les llegó el cuestionario vía Dirección del Centro.

El cuestionario consta de 7 preguntas cuyos objetivos son, por un lado, valorar la opinión del profesorado sobre aspectos clave en la coeducación, teniendo en cuenta que el Centro lleva a cabo un Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, y, por otro, hacerlos/as reflexionar sobre su práctica docente. Pasamos a analizar los resultados:

- A la cuestión de **equilibrar los grupos de trabajo por sexos** la mayoría de docentes encuestados/as (10) ha contestado que no lo hacen (7 no lo creen

necesario, mientras que 3 no lo hacen, aunque puede que si lo consideren adecuado). Por el contrario, 5 docentes sí lo hacen.

- A la cuestión de **dirigirse al aula utilizando tanto el género masculino como el femenino y empleando genéricos neutros**, las respuestas están muy igualadas entre los/las que intentan hacerlo (6) y los/as que no lo creen necesario (6). Sólo una persona afirma hacerlo siempre, y 2 lo consideran pesado y repetitivo.

- Respecto a si la **contribución de las mujeres está bien representada en los libros de texto**, la mayoría (9) responde que no, mientras que 3 personas responden que sólo en algunas materias, como historia, educación ético-cívica, filosofía, educación para la ciudadanía y lengua y literatura. Llama la atención en este punto que una persona que opina que “en absoluto” la contribución de las mujeres está bien representada destaca precisamente de lengua y literatura lo siguiente: “En los libros de hace diez años aparecían escritoras como Ana María Matute o Carmen Laforet. Hoy por hoy apenas se hace referencia a ellas. La creación femenina se ha visto muy perjudicada por la reducción de horas dedicadas a la materia de Lengua y Literatura”. Vemos, pues, la disparidad de opiniones entre el profesorado acerca de temas que les atañen tan directamente, como los libros de texto que usan para la transmisión de su materia. Por otro lado, sólo 2 personas opinan que las mujeres sí están bien representadas en los libros de texto.

- Cuando se les pregunta sobre si **en su materia muestran el papel y la contribución de las mujeres, visibilizándolas**, de nuevo la mayoría (12) contesta que sí (10 intentan hacerlo siempre, una siempre y una a veces), mientras que sólo 2 personas no lo hacen, y una afirma hacerlo sólo el 8 de marzo.

- Respecto a las **tutorías**, la mayoría (11) afirma trabajar la igualdad de género en ellas, mientras que sólo 2 no lo hacen.

- En cuanto al hecho de utilizar el **criterio de no sexismo a la hora de seleccionar material didáctico**, la mayoría (11) sí lo hace, matizando que entre éstas 4 personas no siempre lo hacen, mientras que, por otro lado, 4 docentes no lo hacen nunca.

- Por último, al preguntar sobre si **evitan usar imágenes estereotipadas de hombres y mujeres** al poner ejemplos en clase, la mayoría (13) responde que sí, matizando que, entre éstas, 6 no siempre lo hacen, mientras que sólo una persona afirma no hacerlo.

Al final del cuestionario se les pedía que comentaran alguna situación sexista observada en el aula, y estas son las observaciones realizadas, tal como las plasmaron las personas encuestadas:

1. "Tareas domésticas. Los chicos se declaran "no machistas" porque AYUDAN a sus madres (no mencionan al padre). Las alumnas dicen que asumen las tareas como obligación, no como ayuda. La idea de COMPARTIR no pertenece aún al ideológico de los alumnos varones. No delegar en la escuela toda la carga en cuanto a educación en valores se refiere. La escuela se halla sola, saturada, y cuenta con demasiadas resistencias".
2. "Evito siempre ese comportamiento y cuando lo detecto analizamos conjuntamente el porqué de dicha situación injusta y desigual. Se procede a un análisis desde un planteamiento crítico y alternativo".
3. "Se observan en muchas ocasiones conductas sexistas de chicos a chicas. A veces, las chicas tiene actitudes machistas entre ellas. Se ve sobre todo por los pasillos y cuando se habla con ellos/as en más profundidad".
4. "Comentario de profesores: "labores propias de tu sexo".
5. "Normalmente se sientan todas las niñas por un lado y los niños por otro".

6. “En la mayoría de las ocasiones son las madres de los alumnos/as las que se hacen cargo de la relación con el centro, sus tutores, y de imponer la disciplina. En contadas ocasiones el alumno telefona a su padre”.
7. “Si aparecen se intenta cortar de raíz. En 2º ESO los roles de chicos y chicas no están todavía muy desarrollados, al menos en mi clase”.

A modo de conclusión, podemos decir que entre el profesorado encuestado encontramos las mayores resistencias a la coeducación en lo relativo a la organización de niños y niñas para que interactúen en grupo (donde se dan diversos roles que pueden y deben compartir y experimentar) y en el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, más por no considerarlo necesario que por pesado y repetitivo. No obstante, la mayoría afirma emplear la perspectiva de género en cuanto a metodología y contenidos en su materia.

3.3. Análisis de la encuesta a las familias

Todas las familias encuestadas (25) coinciden en que sus hijos e hijas tienen las mismas responsabilidades domésticas y en que educan a hijos e hijas por igual. Sólo una familia afirma que en cuanto a las labores domésticas hijos e hijas no tienen las mismas responsabilidades.

Además, excepto esta misma familia, todas opinan que el hombre no está menos capacitado para las tareas domésticas.

De estos datos puede extraerse un **deseo de romper los roles de género tradicionales y educar en igualdad.**

Sin embargo, el **reparto de las responsabilidades domésticas** entre padre y madre no es equitativo en casi la totalidad de las 15 familias en las que ambos progenitores trabajan fuera de casa, sobre todo en las tareas de limpieza de la casa (pertenecientes al mundo de lo privado y tradicionalmente asignadas a las mujeres). Sólo una familia es casi igualitaria en estas tareas, si bien no del todo.

Es decir, aunque la mujer trabaje fuera de casa como el hombre, tiene una **doble jornada (laboral y doméstica)**, pues sigue siendo responsable de la mayor parte de la carga doméstica, reproduciendo los roles tradicionales de género en los que la mujer se encarga del mundo de lo privado, de la limpieza y de los cuidados, a pesar de ejercer también su profesión en el mundo de lo público. Esto representa una desigualdad en el hogar que los hijos e hijas viven en sus casas a diario, por lo que podemos deducir que a pesar de la intención consciente de educar en igualdad la realidad en el hogar es otra. Como dice la filósofa y feminista española Amelia Valcárcel “las mujeres siguen cargando con el plus de tiempo y trabajo no remunerado que les regala la parte viva del sistema antiguo”⁴⁷.

En una familia en la que sólo la madre trabaja fuera de casa es ella, además, la encargada de lavar la ropa, coser, planchar y limpiar el polvo, estando el resto de tareas domésticas mejor repartidas.

Por otro lado, de las siete familias en las que sólo el padre trabaja fuera de casa, agrupando a los hombres que respondieron “siempre” o “muchas veces” encontramos que casi todos (6) hacen la compra y juegan con los hijos/as, 4 van de compras y ayudan con los deberes a los/as hijos/as, 3 llevan a los niños/as al colegio, asisten a tutorías, hacen las camas y friegan la vajilla, y 2 cocinan. Todos lavan y conducen el coche siempre.

En general, podemos afirmar que lavar la ropa es la tarea de la que menos se encargan los hombres. Las tareas domésticas que más realizan, teniendo en cuenta sus respuestas en las frecuencias “siempre” y “muchas veces” son:

1. Conducir y lavar el coche.
2. Arreglar persianas, enchufes,...
3. Jugar con hijos/as.
4. Llevar las cuentas del banco.
5. Rellenar impresos y hacer la compra.

⁴⁷ VALCÁRCEL, Amelia: *Feminismo...*, p. 10.

6. Ayudar con los deberes a hijos/as.
7. Fregar la vajilla, ir de compras y llevar a los niños/as al colegio.
8. Hacer las camas.
9. Barrer y fregar el suelo.
10. Cocinar y el resto de tareas domésticas, en bastante menor medida.

Respecto a las mujeres, no encontramos una tarea de la que claramente se encarguen menos, pues si bien “arreglar enchufes, persianas,...” es la tarea que más número de mujeres encuestadas (13) contestan con la frecuencia “nunca” o “casi nunca”, contrasta con un número no demasiado bajo sobre el total que lo hacen “siempre” (5). Las diez tareas domésticas que más realizan, teniendo en cuenta sus respuestas en las frecuencias “siempre” y “muchas veces” son:

1. Lavar la ropa
2. Planchar, fregar la vajilla
3. Cocinar, limpiar el polvo, hacer las camas, barrer y fregar el suelo, hacer la compra e ir de compras.
4. Asistir a las tutorías del colegio
5. Conducir el coche, llevar las cuentas del banco, arreglar a los niños/as
6. Ayudar a los hijos/as con los deberes.
7. Coser
8. Llevar a los niños/as al colegio, rellenar impresos, jugar con los niños/as
9. Lavar el coche
10. Arreglar persianas, enchufes,...

Al agrupar las tareas según la frecuencia en la que las realizan hombres y mujeres encontramos diferencias significativas, siendo en las mujeres los tres primeros puestos para las tareas de limpieza, cocina y compras, mientras en los hombres aparecen las relacionadas con el coche, los pequeños arreglos de la casa y jugar con los hijos/as. Hasta el puesto número 7 no encontramos tareas de limpieza del hogar en la lista de los hombres.

Respecto a las **expectativas que madres y padres tienen de sus hijas e hijos** podemos extraer que la mayoría (excepto en el caso de 3 madres y 3 padres que responden que no para sus hijos varones) creen que tanto sus hijos como su hijas conseguirán dedicarse a lo que deseen, es decir, tienen expectativas positivas que, presumiblemente, influenciarán de manera positiva en sus hijos e hijas.

Profesiones deseadas por las madres para sus:

- Hijos: médico, biólogo marino, maestro, empresario, militar
- Hijas: Fotógrafa, veterinaria, médica, pediatra, profesora, abogada, maestra.

Profesiones deseadas por los padres para sus:

- Hijos: Político, fiscal de corrupción, ingeniero, médico, abogado, empresario, militar.
- Hijas: Fotógrafa, veterinaria, médica, odontóloga, traductora de idiomas.

3.4. Análisis de la encuesta al alumnado de 3º-4º ESO y 1º Bachillerato

El cuestionario está basado en el programa Detecta + Previene, llevado a cabo por el Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía. El objetivo es obtener de los jóvenes información sobre el grado de sexismo interiorizado, la capacidad para identificar indicadores de abuso en las primeras fases de las relaciones de pareja, el grado de interiorización de mitos y falacias respecto al amor de pareja y el grado de información que poseen acerca del fenómeno social de la violencia de género⁴⁸. Han rellenado el cuestionario 27 alumnos/as de los cursos 3º y 4º de ESO, y 1º de Bachillerato.

En primer lugar, en cuanto a **roles estereotipados de hombres y mujeres**, la mayoría (24) se posiciona en desacuerdo cuando se les plantea

⁴⁸ DE LA PEÑA, Eva María; RAMOS, Esther; LUZÓN, José María; RECIO, Patricia. *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, 2011, p.17.

“no es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar” y “nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos/as”. Sólo encontramos 3 personas que están de acuerdo para cada una de las frases anteriores.

En cuanto al **sexismo referido a rasgos o atributos psicológicos** que se atribuyen diferencialmente a los sexos, encontramos la misma distribución anterior. La mayoría (24) está en desacuerdo con “para un hombre, una mujer frágil tiene un encanto especial”. Sólo 3 personas están de acuerdo con esto.

En cuanto a las preguntas referidas a la **legitimación de la autoridad del varón en la pareja** encontramos lo siguiente:

- “Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre”. Todos los estudiantes están en desacuerdo, aunque mientras 22 estudiantes contestan estar “muy en desacuerdo”, 5 manifiestan una posición de desacuerdo menos tajante, eligiendo la opción menos rotunda “en desacuerdo”.

- “Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza a su mujer”. En esta cuestión encontramos más variabilidad, lo cual es un hecho a tener en cuenta. La mayoría se posiciona en desacuerdo, si bien la opción de radical desacuerdo se ve reducida (15) y aumenta el desacuerdo menos rotundo (8). Lo preocupante es que 3 personas están de acuerdo, y una muy de acuerdo.

- “En la pareja, lo normal es que el hombre proteja a la mujer y no la mujer al hombre”. De nuevo la mayoría está desacuerdo, si bien disminuyen de nuevo las personas que están en radical desacuerdo (13) porque aumentan las personas que están de acuerdo (6), quedando casi igualadas con las que están en desacuerdo menos rotundo (7). De nuevo una persona está “muy de acuerdo” con ello.

Observamos, pues, que ante actitud de dominación u hostilidad, el rechazo es más unánime y tajante, mientras que ante un paternalismo protector, las opiniones de rechazo radical disminuyen para dar paso a posiciones de acuerdo con ello.

Pasamos a analizar los **conocimientos sobre violencia de género** entre los y las estudiantes encuestados. En primer lugar, se observa un abrumador error en cuanto al concepto de violencia de género, siendo sólo 4 las personas que afirman acertadamente que cuando una mujer maltrata a un hombre hablamos de violencia, pero no de género.

En cuanto a la percepción de la desigualdad entre mujeres y hombres en nuestra sociedad, la mayoría afirma que todavía sigue habiendo desigualdades importantes, mientras que sólo 2 personas piensan lo contrario.

Respecto a la evolución del maltrato, la mayoría (18) marca acertadamente como verdadero que “suele aparecer ya desde el principio, de novios”, mientras que 9 estudiantes piensan que es falso.

En cambio, cuando preguntamos por los tipos de maltrato la respuesta es unánime y todos/as demuestran saber que el maltrato no es sólo físico.

En relación al maltratador, de nuevo la misma mayoría (18) acierta respondiendo que los hombres maltratadores no suelen ser violentos también fuera de casa, mientras que 9 estudiantes piensan que lo son dentro y fuera.

Sin embargo, en relación a la mujer maltratada encontramos posturas preocupantes, basadas seguramente en la falta de información. 10 estudiantes responden como verdadera a la frase mitificada “si la mujer no aguantara realmente la situación de maltrato, se iría de casa”. Frente a 16 estudiantes que consideran falsa tal descripción.

En cuanto a las causas de la violencia de género encontramos que la mayoría (17) conocen la verdadera causa: el machismo e ideas sexistas interiorizadas. El resto confunde una serie de posibles agravantes con la causa principal. Así, encontramos que 4 personas lo achacan al alcohol y otras drogas, 3 a trastornos mentales, una a los problemas personales, otra a la pérdida de nervios, y una última, preocupante cuanto menos, a la provocación de la mujer.

Para terminar, vamos a analizar cómo perciben los y las estudiantes los **mitos del amor romántico**, clasificándolos por grupos⁴⁹.

Grupo 1: El amor todo lo puede.

- **Mito de la omnipotencia.** 16 estudiantes no creen en el mito, escogiendo la opción de “el amor es necesario pero no suficiente para que una relación funcione”. En cambio, 9 creen en la omnipotencia del amor, mito de gran transcendencia porque puede ser usado como excusa para no modificar ciertas actitudes abusivas.
- **Mito de la compatibilidad de amor y maltrato.** Sólo 5 estudiantes escogen “quien bien te quiere te hará sufrir”, mientras que 21 creen que amor y maltrato son incompatibles.
- **Mito: el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo.** Los y las estudiantes no creen en él, pues tan sólo una persona escoge el mito.

Grupo 2: El amor verdadero está predestinado.

- **Mito de la media naranja.** 16 estudiantes rechazan la frase mitificada, aunque 10 creen en el mito, considerándose por tanto la mitad de algo, personas incompletas.
- **Mito: sólo hay un amor verdadero en la vida.** A pesar del resultado del mito anterior, sólo 5 personas creen en este mito, mientras 21 lo rechazan. Este es un dato positivo, porque la asunción de este mito está relacionada con la necesidad de aguantar y sufrir con tal de no perder ese amor único verdadero.

Grupo 3: el amor es lo más importante en la vida y requiere la entrega total.

- **Mito: convertir el amor de pareja en lo fundamental de la existencia y falacia del emparejamiento.** 17 estudiantes no creen en este mito, mientras que 8 creen que “encontrar el amor es encontrar a la persona que dará sentido a tu vida”. La aceptación de

⁴⁹ Siguiendo la clasificación y descripción encontradas en DE LA PEÑA, Eva María; RAMOS, Esther; LUZÓN, José María; RECIO, Patricia. *Andalucía detecta...*, p.14 y ss.

este mito supone la no valoración de modelos de realización personal individuales y está vinculado a la dependencia.

- **Mito: falacia de la entrega total.** Aquí los resultados están muy igualados, pues mientras 12 estudiantes lo darían todo sin esperar nada a cambio, 14 se implicarían y darían, pero no a cualquier precio.
- **Mito: entender el amor como despersonalización.** Sólo 4 personas cambiarían algo de sí mismos/as que les gusta para conseguir a la persona amada. Es positivo el dato que muestra que la mayoría, 22 estudiantes, preferirían renunciar a la relación antes que dejar de ser ellos/as mismos/as.

Grupo 4: el amor implica posesión y exclusividad

- **Mito del matrimonio.** 18 estudiantes no creen en la idea del “para siempre”, mientras que 7 creen que esa es precisamente la meta del amor.
- **Mito de los celos.** Es positivo, aunque no desdeñable, el hecho de que sólo 5 personas consideran los celos una prueba de amor. Frente a esto, 21 estudiantes consideran que los celos injustificados son incompatibles con el amor.

3.5. Resultados

A la luz de los resultados analizados, incluiremos en la programación didáctica para la asignatura *Cambios Sociales y Género* los siguientes contenidos:

- **Corresponsabilidad en el hogar,** pues aunque extraemos de la encuesta a las familias un deseo de romper los roles de género tradicionales y educar en igualdad, al preguntar por el reparto de las tareas domésticas en familias en las que ambos progenitores trabajan fuera de casa, los resultados muestran que las mujeres llevan a cabo la llamada doble jornada laboral, asumiendo la mayor parte de la carga de las tareas domésticas.
- **Sexismo interiorizado, violencia de género y mitos del amor romántico,** pues los y las adolescentes encuestados muestran carencias y respuestas estereotipadas y mitificadas en estas cuestiones.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

4.1. Propuesta de programación didáctica para la asignatura **Cambios Sociales y de Género**

a) Introducción

La Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía establece la asignatura optativa *Cambios Sociales y género*, de oferta obligada para todos los centros en cualquiera de los tres primeros cursos de ESO.

La presente programación está diseñada para alumnado de 3º de ESO, teniendo en cuenta su grado de madurez cognitiva, social y emocional.

b) Objetivos específicos de la materia en su relación con los generales de etapa

Para desarrollar los objetivos específicos de la materia nos basamos en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, y para los objetivos generales de etapa en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos generales de etapa	Objetivos específicos de la asignatura
Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="815 1516 1359 1704">1. Reconocer la discriminación como vulneración de los Derechos Humanos, de la Constitución Española y al Estatuto de Autonomía para Andalucía.<li data-bbox="815 1738 1359 1926">2. Comprender el funcionamiento del sistema sexo-género como una construcción socio-cultural que configura las identidades masculina y femenina.<li data-bbox="815 1960 1359 2024">3. Analizar y reflexionar sobre los modelos culturales dominantes

	<p>para reconocer los principales obstáculos que impiden la igualdad.</p> <p>4. Integrar la contribución de las mujeres al patrimonio cultural y científico como protagonistas individuales y de grupo en el conocimiento del pasado.</p>
<p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p>	<p>5. Identificar racional y emocionalmente las situaciones de injusticia, discriminación y marginalidad que han sufrido históricamente y aún hoy siguen sufriendo las mujeres.</p> <p>6. Identificar los comportamientos y las actitudes que configuran la violencia de género hacia las mujeres, identificando sus causas, adoptando una postura crítica y de denuncia ante los mismos.</p> <p>7. Favorecer la expresión y canalización de las emociones y la resolución de conflictos derivados de las diferencias de género, desarrollando las capacidades de escucha, diálogo y negociación, y los valores de respeto y convivencia pacífica entre hombres y mujeres.</p>
<p>Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p>	<p>8. Adoptar una postura crítica frente a los condicionamientos sociales de género que favorezca un desarrollo integral y autónomo de la personalidad, al margen de la pertenencia a uno u otro sexo.</p> <p>9. Valorar la contribución personal en la lucha contra la desigualdad de género, tanto en las actitudes y opciones personales como en la percepción de sí mismo como sujeto de transformación social.</p>
<p>Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros,</p>	<p>10. Reflexionar sobre la necesidad ética del establecimiento de relaciones igualitarias entre</p>

<p>respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente.</p>	<p>hombres y mujeres como premisa para la construcción de relaciones más justas, apreciando el enriquecimiento que suponen las relaciones igualitarias y asumiendo el compromiso que implica equilibrar las relaciones de poder.</p> <p>11. Comprender cómo se construye la identidad sexual y desarrollar actitudes de aceptación y respeto a las distintas opciones de identidad sexual.</p>
---	--

c) Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

Las competencias básicas son el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que "...debe haber desarrollado un joven a una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida." (Real Decreto 1631/2006). A través de esta Programación se va a trabajar la consecución de las siguientes competencias básicas:

Competencia social y ciudadana

Esta competencia entronca con los objetivos específicos señalados para la asignatura. Permite conocer la realidad social, convivir, cooperar y ejercer la ciudadanía, y fomenta el compromiso de contribuir a su mejora. Todo ello es trabajado explícitamente en la asignatura acercando al alumnado a la comprensión de la construcción social de las desigualdades entre hombres y mujeres, dotándolo de herramientas de análisis crítico de la realidad social y de valores éticos y democráticos, y fomentando una actitud igualitaria, de respeto y valoración de las diferencias, y de resolución constructiva de los conflictos.

Competencia para aprender a aprender

Esta competencia, que implica seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, es fomentada en la asignatura en tanto que se trabajan

habilidades sociales, trabajo en equipo, análisis crítico de información, opiniones y materiales.

Además, se promueve una actitud crítica e inquieta ante las desigualdades sociales, y se relacionan los conocimientos adquiridos con los previos y con la realidad del alumnado, lo que facilita una comprensión global y la capacidad de extrapolar lo aprendido a diversas situaciones de la realidad social.

Competencia en la autonomía e iniciativa personal

La asignatura fomenta el cambio en las relaciones de género y contribuye a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para mujeres y hombres. Además, se contribuye a la creación de un pensamiento propio y se trabajan la participación y la toma de decisiones. El alumnado debe habituarse al análisis de situaciones problemáticas en las que posicionarse y proponer soluciones.

Competencia en comunicación lingüística

La materia contribuye a la adquisición de esta competencia a través del análisis del sexismo en el lenguaje, y del fomento de un uso no sexista del mismo. Además, una buena comunicación, oral y escrita, son fundamentales para debatir, expresar sentimientos, emociones, ideas y opiniones, por lo que se trabaja continuamente en esta materia.

Competencia digital y tratamiento de la información

En esta materia se usan las TIC tanto para el visionado de imágenes, documentales y demás, como para la búsqueda de información, y se trabaja la selección y análisis crítico de la información obtenida de medios digitales.

d) Contenidos

Se sigue en la presente Programación el modelo propuesto en el Currículo de la Orden de 10 de agosto de 2007, si bien, amparándonos en la libertad que la propia Orden establece en cuanto a la organización, secuenciación y concreción de los contenidos, se han realizado algunos cambios, con fines pedagógicos, que detallamos a continuación.

Por un lado, el bloque 5 (violencia contra las mujeres) pasa a ser el bloque 2, debido a que consideramos coherente que coincida en su desarrollo con la fecha del Día Internacional contra la violencia de género (25 de noviembre).

Además, se añade un nuevo bloque “Camino hacia la igualdad”, que coincidirá en el tiempo con el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), fecha simbólica que queremos aprovechar para mostrar un enfoque positivo sobre cómo superar los estereotipos y discriminación de género con nuevos modelos y referentes de masculinidad y feminidad, más allá de lo que habitualmente se hace en esa fecha, esto es, visibilizar la contribución de las mujeres en la historia, las ciencias y demás materias. Preferimos apostar porque que esta visibilización se integre en las propias materias a lo largo de todo el curso.

Contenidos conceptuales

Bloque 1: El sistema sexo-género y la construcción social de las identidades masculina y femenina

- Conceptos básicos: diferencia sexo-género. Feminismo, machismo y micromachismos. Sexismo. Estereotipos y prejuicios. Androcentrismo y patriarcado. La igualdad en los Derechos humanos, La Constitución y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- El proceso de socialización y la interiorización de papeles de género. Transmisión de estereotipos de sexo-género a través de los diversos agentes de socialización.

- El sexismo en el lenguaje. El papel del lenguaje en la comunicación humana, en la representación del mundo, en la regulación de conductas y en la construcción de identidades masculinas y femeninas.
- La bipolaridad por la que se construyen las diferenciaciones de género: estereotipos de masculinidad y de feminidad, de maternidad y de paternidad. Superación de la bipolaridad, búsqueda de papeles alternativos.
- Las identidades masculina y femenina en la adolescencia. Consecuencias en el proyecto de vida.

Bloque 2: Jerarquización de los roles de género. Violencia contra las mujeres

- Los papeles de género y su jerarquización en un mundo globalizado: división sexual del trabajo y desigual acceso al mundo laboral; feminización de la pobreza.
- Corresponsabilidad en el ámbito doméstico y del cuidado.
- Violencia de género: concepto y tipos.
- Ciclo de la violencia física. Consecuencias psicológicas para las mujeres maltratadas.
- Relaciones de poder, dominio y sumisión en las relaciones de pareja.
- Violencia de género en la adolescencia. Indicadores de maltrato. Prevención y recursos.

Bloque 3: Camino hacia la igualdad

- Historia del feminismo. Avances en la lucha por la igualdad.
- Feminismos contemporáneos. Paridad y acción positiva.
- Nuevos modelos de masculinidad y feminidad: personales, familiares, profesionales y sociales.
- Hombres luchando por la igualdad. El patriarcado y los hombres. Asociaciones de hombres por la igualdad.

Bloque 4: Relaciones y emociones

- La construcción de la identidad personal, basada en el autoconcepto y la autoestima más allá de los estereotipos impuestos socialmente.
- Las emociones. Reconocimiento y expresión. Habilidades sociales. Asertividad. Empatía.
- Afectividad y sexualidad en la adolescencia. Salud sexual.
- Mitos del amor romántico.
- Diferencia entre identidad de género y orientación sexual: heterosexualidad y homosexualidad.

Bloque 5: Visibilización de las mujeres

- Causas y porqués del no reconocimiento de las mujeres en las distintas materias.
- La aportación de las mujeres en la filosofía y la literatura.
- La aportación de las mujeres en el arte: mujeres pintoras, escultoras, fotógrafas, compositoras, directoras de cine, etc.
- La aportación de las mujeres científicas: astrónomas, químicas, físicas, doctoras, inventoras, etc.
- Mujer y aventura: la aportación de las mujeres en el deporte; las mujeres viajeras.
- La aportación de las mujeres en la política y los movimientos de cambio social.

Contenidos procedimentales

- Trabajo cooperativo en parejas, pequeños grupos y gran grupo.
- Realización de preguntas de reflexión para generar debate, exponiendo las opiniones y juicios propios de forma argumentada.
- Preparación y exposición de diversos temas (contribución de las mujeres en distintas materias y causas de su invisibilización, violencia de género en la adolescencia, cyberbullying, mitos del amor romántico) ante compañeros/as de otros cursos.
- Presentación de los contenidos como problemas didácticos.

- Técnicas lúdicas, participativas y creativas: dramatizaciones, y diversos juegos pedagógicos.
- Detección, análisis e interpretación de la imagen estereotipada de los hombres y las mujeres en el lenguaje, música, publicidad, redes sociales, videojuegos, revistas, cine y televisión.
- Visionado de documentales, vídeos e imágenes, y análisis de los mismos.
- Búsqueda, selección y utilización de información de actualidad relativa a la igualdad entre mujeres y hombres en diferentes medios.
- Análisis e interpretación crítica sobre la presencia o ausencia de hombres y mujeres en las distintas fuentes de información.
- Manejo y uso de un lenguaje no sexista.

Contenidos actitudinales

- Rechazo de los prejuicios sexistas y estereotipos de género.
- Sensibilización sobre la realidad social de desigualdad entre hombres y mujeres.
- Participación activa en acciones encaminadas a eliminar desigualdades cotidianas.
- Rechazo de la violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones.
- Expresión y canalización adecuada de los sentimientos y las emociones.
- Aprecio por el diálogo y la cooperación como formas de resolución de conflictos.
- Interés por conocer la participación de las mujeres en la cultura y la historia.
- Interés por conocer la organización social en función del sexo en otras culturas, y la situación de las mujeres en ellas.
- Actitud positiva y activa ante la corresponsabilidad de hombres y mujeres en el ámbito doméstico.
- Valoración y sensibilidad ante los nuevos modelos de masculinidad y feminidad.

- Comprensión, respeto mutuo e igualdad de trato en las relaciones afectivas entre los jóvenes de ambos sexos.
- Actitud responsable ante la sexualidad.
- Tolerancia ante la diversidad.
- Atención y cuidado en el uso de expresiones sexistas.
- Valoración de medidas, tanto institucionales como de grupo o individuales, que configuren alternativas para lograr la igualdad entre los sexos.

e) Transversalidad

En el desarrollo de las unidades didácticas incluiremos contenidos educativos imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado, pero no como agregados a nuestros contenidos, sino como contenidos imbricados en las unidades didácticas, que además mantienen estrecha relación con la materia, Los temas transversales más tratados son:

- **La educación para la igualdad de derechos entre los sexos** es trabajada a lo largo de todo el curso, analizando la conquista de los plenos derechos de las mujeres, fomentando el desarrollo de la capacidad crítica ante prejuicios y estereotipos sexistas, e impulsando la corresponsabilidad, la visibilidad de las mujeres en todos los ámbitos y la participación activa del alumnado en acciones encaminadas a eliminar desigualdades.
- **La educación en valores**, a través de la transmisión explícita e implícita de valores como la igualdad, la convivencia, el rechazo a la violencia, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la tolerancia.
- **La educación para la Salud** entendida en una concepción amplia, como salud emocional, física y sexual, es trabajada en varias unidades didácticas, si bien está presente a lo largo de toda la materia, como aspecto imprescindible para mantener unas relaciones afectivas positivas con las demás personas.

f) Unidades Didácticas. Secuenciación

Teniendo en cuenta que la asignatura se imparte dos horas a la semana, contamos durante el curso con sesenta y cinco sesiones de una hora, repartidas en nueve unidades didácticas. Se podrán desarrollar tres unidades didácticas por evaluación, con una dedicación de tres semanas, por término medio, a cada unidad.

Bloque 1: El sistema sexo-género y la construcción social de las identidades masculina y femenina.

Unidad 1. Sexo-género. ¿Iguales o diferentes?

Unidad 2. Cómo aprendemos a ser mujeres y hombres. Rompe estereotipos.

Bloque 2: Jerarquización de los roles de género. Violencia contra las mujeres.

Unidad 3. La jerarquización sexual: las diferencias se convierten en desigualdades.

Unidad 4. Distintas formas de violencia contra las mujeres.

Bloque 3: Camino hacia la igualdad.

Unidad 5. Lo que el feminismo ha hecho por ti.

Unidad 6. A los hombres también les beneficia la igualdad.

Bloque 4: Relaciones y emociones

Unidad 7. Educar las emociones.

Unidad 8. Amor y sexualidad en la adolescencia.

Bloque 5: Visibilización de las mujeres

Unidad 9. Visibilizando a las mujeres como protagonistas.

g) Metodología

En una materia como la que nos ocupa, en la cual importa más el proceso que el resultado, juega un papel fundamental la intervención del profesor/a en el aula, que deberá crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorezcan tanto la adquisición de los conceptos como la interiorización de los valores y la actitud crítica y activa en el estudiantado. Esto será posible haciendo a alumnos y alumnas protagonistas de la construcción de su aprendizaje, a través de una metodología activa y participativa.

Las estrategias docentes a seguir serán:

- **Creación de un buen clima en el grupo**, favoreciendo las buenas relaciones interpersonales, reforzando positivamente y permitiendo que el alumnado se exprese con confianza y libertad, en el marco de una actitud de respeto y colaboración.
- **Aprendizaje significativo**, fomentando la participación del alumnado, acercando los contenidos a la realidad social del grupo, con exposición oral acompañada de ejemplos de la vida cotidiana, promoviendo de esta forma que el alumnado pueda observar y extrapolar lo aprendido dentro del aula, fuera de ella.
- **Realización de actividades prácticas**, que permitan al alumnado vivenciar situaciones, trabajar en equipo y cooperar para obtener resultados.
- **Formulación de preguntas de reflexión**, para hacer al grupo más partícipe de todo el proceso, incentivando la participación activa y la expresión argumentada de las propias opiniones, de modo que se creen debates espontáneos sobre los que trabajar.
- **Utilización de medios audiovisuales** para aumentar la motivación.

h) Atención a la diversidad

Aceptada la diversidad de niveles de madurez, niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje en el aula planteamos diversos procedimientos para estimular el aprendizaje de los grupos heterogéneos.

En primer lugar, entendemos el trabajo en equipo como herramienta fundamental, permitiendo que cada alumno/a desarrolle sus habilidades dentro del grupo, y estimulando la práctica de las capacidades en las que se tenga más dificultad, a través de la distribución dirigida de responsabilidades y tareas dentro del grupo. En esta línea, se propone la tutorización entre iguales, recurso educativo eficaz que además trabaja la empatía, tolerancia y solidaridad.

Además, en cada unidad didáctica se incluyen actividades para aquellos/as alumnos/as con deficiencias de aprendizaje (actividades de refuerzo) y para los/as que presentan demanda de mayor complejidad o desafíos (actividades de ampliación).

Además, se debe tener en cuenta que es posible encontrar en el aula alumnado con necesidades de apoyo educativo, debido a sus características especiales, como alumnado en desventaja social, alumnado extranjero, sobredotados intelectualmente, o con necesidades educativas especiales. De darse estos casos, se trabajaría con ellos/as atendiendo las recomendaciones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y del Departamento de Orientación del Centro.

i) Evaluación

Criterios de evaluación

Los siguientes criterios de evaluación están extraídos de la Orden de 10 de agosto de 2007, y están en relación con los objetivos propuestos.

- Conocer, comprender y distinguir conceptos básicos como sexo, género, sexismo, patriarcado, feminismo, estereotipo, etc. Contenidos básicos para continuar con el resto de aprendizajes de la asignatura.
- Comprender el proceso de socialización en la construcción de las identidades de género, identificando la influencia de los diversos agentes de socialización, sobre todo de las redes sociales en la adolescencia.
- Identificar la diferente participación de hombres y mujeres en los ámbitos público y privado, en función de la división sexual del trabajo, analizando

sus causas y consecuencias negativas para el desarrollo de la autonomía personal.

- Reconocer la diversidad de situaciones discriminatorias hacia las mujeres, relacionándolas con variables económicas, políticas y culturales.
- Identificar, detectar y rechazar formas de comportamiento y actitudes que se puedan considerar malos tratos y falta de respeto hacia las mujeres, en sus relaciones interpersonales.
- Conocer y valorar el papel de las mujeres a lo largo de la historia y su ocultación en la historia transmitida, identificando las principales conquistas del movimiento feminista y valorando sus aportaciones para el desarrollo de los sistemas democráticos.
- Saber analizar los cambios sociales en los que mujeres y hombres están redefiniendo sus roles de género, así como los beneficios para la autonomía personal para mujeres y hombres.
- Transferir los aprendizajes a la propia realidad personal y social, utilizando un lenguaje correcto y no sexista, mostrando actitudes de respeto e igualdad de trato en la interrelación entre chicos y chicas, manifestando una actitud crítica y de rechazo ante la discriminación de género y valorando la igualdad entre hombres y mujeres.
- Contrastar diversas fuentes de información, seleccionar la relevante y analizarla críticamente desde la perspectiva de género, organizando la información y argumentando las propias ideas de forma oral a través de la participación en diálogos y debates y de forma escrita o gráfica.

Instrumentos de evaluación

La evaluación será continua, sin necesidad de examen trimestral o final, dadas las características de la materia y el habitual reducido número de alumnos/as.

El principal instrumento será la observación directa del profesor, tanto a nivel individual como a nivel de grupo:

- A nivel individual se evaluará la asistencia, comportamiento en el aula, realización de las tareas propuestas, exposiciones orales, interés y

participación del alumno/a en clase, siendo este punto uno de los más importantes en la evaluación, pues las clases son eminentemente prácticas.

- En cuanto al trabajo en grupo, se tendrá en cuenta la participación activa en el mismo, la capacidad para el diálogo y la cooperación, y el respeto a los demás miembros y a las normas.

4.2. Propuesta de Unidad didáctica: *Educación de las emociones*

Materia: Cambios Sociales y de Género

Curso: 3º de ESO

Número y título: UD 7. Educación de las emociones

Número de sesiones previstas: seis sesiones

a) Introducción

Esta Unidad Didáctica corresponde al bloque 4 (Relaciones y emociones) de la propuesta de programación didáctica para la asignatura *Cambios Sociales y Género*, asignatura optativa de 3º de ESO.

Está desarrollada en base a la normativa reguladora, la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA núm. 171, 30 de agosto de 2007). Tanto los objetivos como los contenidos, metodología y evaluación están diseñados teniendo en cuenta el nivel de madurez cognitiva, social y emocional del alumnado entre 14 y 16 años.

El centro de interés de la Unidad Didáctica son las emociones, olvidadas del currículum debido a las barreras entre cognición y afectividad que se basan en la dicotomía público – privado, científico-cotidiano, olvidando que ambas interactúan, y otorgando mayor peso a lo cognitivo por considerar lo afectivo y lo cotidiano algo privado y personal, que no necesita ser aprendido o analizado seriamente, y dejando al alumnado sin preparación alguna para enfrentar muchos de los desafíos, oportunidades y conflictos personales e interpersonales a los que se enfrentará durante su vida.

Partimos de la idea de que las emociones también se educan, y “no es lógico dar por supuesto que el alumnado es capaz de superar, sin ningún aprendizaje previo, problemas frente a los cuales la población adulta fracasa”⁵⁰.

⁵⁰ SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolución de...*, p. 202.

b) Objetivos didácticos en relación con los criterios de evaluación.

Exponemos en relación los objetivos y los criterios de evaluación porque estos últimos sirven para marcar el nivel de consecución de los primeros, de modo que a cada objetivo le asignamos uno o varios criterios de evaluación, que funcionan como indicadores del logro de los objetivos didácticos planteados.

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación
- Mejorar la identificación, expresión y canalización de emociones y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none">- Reconoce y expresa adecuadamente emociones y sentimientos positivos y negativos, tanto propios como ajenos.- Expresa satisfactoriamente sus necesidades o intereses, y se preocupa por los de los/as demás.- Es capaz de transformar creativamente las emociones problemáticas.
- Enriquecer las habilidades sociales del alumnado, favoreciendo la asertividad.	<ul style="list-style-type: none">- Ejercita la asertividad en la resolución de conflictos simulados y reales.
- Aumentar la autoestima, al dominar nuevas capacidades.	<ul style="list-style-type: none">- Percibe que maneja más recursos personales y capacidades sociales y aumenta la confianza en sí mismo/a.
- Ampliar el repertorio de respuestas positivas ante situaciones de estrés.	<ul style="list-style-type: none">- Conoce y emplea un mayor número de respuestas alternativas ante situaciones simuladas y reales de estrés.
- Desarrollar las capacidades de relajación, concentración y atención.	<ul style="list-style-type: none">- Conoce, practica y controla la respiración abdominal.- Es capaz de concentrarse y centrar su atención durante más tiempo cada vez.

c) Contenidos

Contenidos conceptuales

- Emociones y sentimientos. Las emociones básicas. Identificación, expresión y canalización. Empatía. La inteligencia emocional.
- Resolución de conflictos. Asertividad.
- El Estrés. Indicadores, activadores y reductores. Respuestas ante situaciones de estrés: agresión, huida, inmovilidad, resolución sana.
- La respiración. Tipos: abdominal, diafragmática y clavicular. La relajación a través de la respiración abdominal.
- La meditación. La visualización. Beneficios.

Contenidos procedimentales

- Breves explicaciones teóricas.
- Discusiones y debates en pequeños grupos y en gran grupo.
- Trabajo en grupo.
- Dramatizaciones.
- Estudio de casos.
- Lectura y análisis de textos.
- Responder por escrito y oralmente a preguntas de reflexión.
- Actividades de contacto corporal.
- Ejercicios de respiración, visualización y meditación.

Contenidos actitudinales

- Rechazo a la resolución violenta de conflictos interpersonales.
- Autoconciencia y capacidad de autogestión.
- Sensibilidad ante las emociones de los/as demás.
- Habilidades interpersonales y sociales.
- Dominio y transformación creativa de las emociones perturbadoras.
- Actitud empática y colaborativa.
- Aprecio del silencio y la serenidad.
- Autoestima y autoconcepto positivos.
- Concentración y capacidad de atención.

d) Transversalidad

Los contenidos transversales, considerados imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado, que se trabajan en esta unidad didáctica son:

- **Educación en valores**, tales como la paz, la convivencia, la empatía, la asertividad, el respeto a los sentimientos propios y ajenos y el rechazo a la violencia.
- **La educación para la igualdad de derechos entre los sexos**, a través del desarrollo de actitudes críticas ante los prejuicios sexistas, la comprensión de los preceptos de género como condicionantes de la expresión diferencial de emociones, y la experimentación de la universalidad de los sentimientos.

e) Actividades y contribución a las competencias básicas

Las competencias básicas se desarrollan a través de la realización de actividades, por ello asociamos cada actividad propuesta con las competencias básicas⁵¹ que tratamos de desarrollar.

Actividades	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Mis relaciones más importantes	X		X		X	X	X	X
Derechos emocionales	X		X		X		X	X
Empatía emocional	X		X		X		X	X
Ante los conflictos o el estrés, ¿luchas, huyes o usas la inteligencia (emocional)?	X		X		X		X	X
Observadores/as expertos/as en conflictos	X		X		X		X	X
Practicando la asertividad	X		X		X	X	X	X
Trabajando con los enfados cotidianos	X		X		X	X	X	X

⁵¹ C1: Competencia en comunicación lingüística; C2: Competencia matemática; C3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; C4: Tratamiento de la información y competencia digital. C5: Competencia social y ciudadana. C6: Competencia cultural y artística; C7: Competencia para aprender a aprender; C8: Autonomía e iniciativa personal.

El juego de la escucha	X		X		X	X	X	X
Imaginación y creatividad en la resolución de problemas	X	X	X		X		X	X
Vuelve a respirar como un bebé					X		X	X
El refugio de tu espacio interior					X		X	X
Usa tu imaginación (visualizaciones)					X	X	X	X

f) Metodología

La unidad didáctica se construye siguiendo una metodología constructivista, mediante la cual no pretendemos enseñar los conocimientos o actitudes, sino crear situaciones de aprendizaje en las que guiar al alumnado para que aprenda a mirar desde diferentes perspectivas, a experimentar diferentes formas de expresión y canalización de emociones reflexionando sobre las consecuencias de cada una de ellas, a resolver los conflictos de manera asertiva, y a relajarse y concentrarse de forma autónoma, construyendo así su propio aprendizaje emocional.

De este modo, las sesiones diseñadas son eminentemente prácticas y cooperativas, para que el alumnado experimente e integre mejor los conocimientos y destrezas.

g) Atención a la diversidad

Entendemos el trabajo en equipo como herramienta fundamental de trabajo, permitiendo que cada alumno/a desarrolle sus habilidades dentro del grupo, y estimulando la práctica de las capacidades en las que se tenga más dificultad, a través de la distribución dirigida de papeles y responsabilidades dentro del grupo.

Dadas las características de la unidad didáctica no consideramos necesario añadir actividades de refuerzo o ampliación, pues consideramos que todas las personas podrán participar eficazmente en las actividades planteadas, si bien proponemos la tutorización entre iguales (que en muchos

casos surgirá espontáneamente entre los/as alumnos/as) como recurso educativo eficaz que además trabaja la empatía, tolerancia y solidaridad.

h) Recursos

Para esta Unidad Didáctica harán falta diversos textos, fichas de trabajo, un reproductor de música y la música seleccionada para los ejercicios de relajación, y esterillas o aislantes.

i) Evaluación

La evaluación será continua y estará centrada en los criterios de evaluación, que a su vez son los indicadores de la consecución de los objetivos didácticos propuestos. No hay necesidad de examen al final de la unidad didáctica, dado el carácter práctico de las actividades propuestas.

Procedimientos de evaluación

El principal procedimiento de evaluación es la observación directa del profesor/a, valorando los siguientes aspectos:

- Trabajo individual: asistencia, comportamiento en el aula, realización de las actividades propuestas, interés, evolución y participación del alumno/a en clase, siendo este punto uno de los más importantes en la evaluación, pues las clases son eminentemente prácticas.
- Trabajo en grupo: participación activa en el mismo, capacidad para el diálogo y la cooperación, y respeto a los demás miembros y a las normas.

Instrumentos de evaluación

- Registro de asistencia.
- Cuaderno del profesor.

5. CONCLUSIONES

Entre los objetivos que el citado Real Decreto 1631/2006 establece para la Educación secundaria obligatoria encontramos el desarrollo de capacidades relacionadas con la afectividad, las relaciones interpersonales, y el desarrollo pacífico de los conflictos, además de la autoconfianza, la capacidad para tomar decisiones, el conocimiento y funcionamiento del propio cuerpo y el de los y las demás, y la ética del cuidado. Se habla del desarrollo social como meta, en cambio, no encontramos casi reflejo de todo esto en la realidad educativa de los centros escolares.

Por otro lado, la neurociencia afirma que el cerebro tiene mucha plasticidad, y que las experiencias pueden moldearlo. Y el enfoque sociocultural de la pedagogía nos enseña que las emociones pueden educarse. Entonces, ¿por qué no aprender, experimentando, a relacionarnos mejor con los/as demás, a regular y expresar satisfactoriamente las emociones, a enfrentarnos mejor a situaciones de estrés o conflicto y a tomar decisiones responsablemente? Y ¿por qué no aprenderlo en el centro escolar, si admitimos que son capacidades básicas para el desarrollo integral de los y las estudiantes?

En la sociedad globalizada, en la que los y las adolescentes están rodeados de estímulos, constantemente conectados a las redes sociales, interactuando y aprendiendo a gran velocidad, no es de extrañar que les cueste centrarse y focalizar su atención. En cambio, les pedimos que lo hagan en las aulas, sin enseñarles cómo. También les pedimos que cooperen con las personas del otro sexo, que tengan empatía y sean autónomos, sin guiarles, sin ofrecerles estrategias para conseguirlo.

De este modo, encontramos en el curriculum un desequilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, apostando por lo intelectual y olvidando que razón y emoción son aspectos inseparables en el ser humano. Es una enseñanza mutilada, anclada en la tradición que forma para el mundo profesional y público, y reniega de lo cotidiano y lo afectivo, y, por tanto, de su función de formar íntegramente a personas, ciudadanos y ciudadanas. Hecho que se ve actualmente agravado con la publicación de la nueva Ley Orgánica para la

Mejora de la Calidad Educativa, o LOMCE, que, entre otros aspectos, elimina la asignatura *Educación para la ciudadanía* y cambia la *educación en valores* por *el emprendimiento y la educación cívica y constitucional*, dando cuenta de la lógica de mercado que subyace en su visión de la educación, alejada ahora un poco más del ideal de escuela para la vida.

La coeducación emocional tiene en cuenta que en el aula existen chicos y chicas muy diversos/as, con emociones y conflictos que hay que escuchar y canalizar, y apuesta por una educación no androcéntrica (que no universaliza el conocimiento y saberes de creación masculina y visibiliza los de la obra femenina), e integradora del pensamiento y las emociones para fomentar la igualdad, prevenir la violencia y mejorar el desarrollo cognitivo.

En este trabajo, gracias a la inspiración obtenida de la investigación bibliográfica, nos hemos basado en el paradigma de la coeducación emocional para diseñar propuestas didácticas para la asignatura *Cambios sociales y género*. Hemos propuesto esta asignatura optativa como espacio para la coeducación emocional porque en la actualidad supone, junto a la acción tutorial, el espacio idóneo para ello, teniendo en cuenta que un proyecto integral coeducativo, en el que todo el centro escolar esté implicado y que además considere lo afectivo como aspecto que interactúa con lo cognitivo y que necesita ser aprendido, continúa siendo un reto. El objetivo ha sido unificar la diversidad encontrada en cuanto a planteamientos para impartir la asignatura, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en la fase previa de investigación en un centro de secundaria, e incorporando nuevas propuestas coeducativas.

La investigación realizada en el centro de secundaria se divide en tres bloques: profesorado, familias, y alumnado de segundo ciclo de ESO y 1º de Bachillerato, que han sido encuestados a través de tres cuestionarios diferentes. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de trabajar la corresponsabilidad en el hogar, el sexismo interiorizado, la afectividad, los mitos del amor romántico y la violencia de género con los y las adolescentes.

De este modo, hemos elaborado una propuesta de programación didáctica que integra los contenidos que establece el curriculum oficial con las

necesidades detectadas en la investigación y con otras propuestas coeducativas, como los nuevos modelos de masculinidad y feminidad, el trabajo de los hombres por la igualdad, y la educación emocional.

Cabe destacar aquí las resistencias encontradas por parte de algunos miembros del equipo directivo cuando leyeron la encuesta inicial al profesorado, no siendo éstas de extrañar porque, como hemos visto, son frecuentes cuando algunos/as docentes se enfrentan a propuestas de trabajo o reflexión sobre el tema del sexismo en los centros escolares, pues suponen la aceptación de contradicciones entre valores y actos, o el requerimiento de importantes planteamientos personales y un esfuerzo elevado⁵².

La programación propuesta queda dividida en cinco bloques y nueve unidades didácticas, una de las cuales desarrollamos en profundidad. Se trata de la unidad didáctica *Educar las emociones*, cuyos principales objetivos didácticos son mejorar la expresión y canalización de las emociones, favorecer la asertividad y la empatía, aumentar la autoestima, ampliar el repertorio de respuestas positivas y creativas ante situaciones de estrés o conflicto y desarrollar las capacidades de relajación, concentración y atención. Para ello proponemos, desde una metodología constructivista, trabajo en grupo, dramatizaciones, ejercicios de contacto corporal y ejercicios de respiración y meditación, entre otras técnicas que guían al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje emocional.

Apostamos, además, por la formación de los y las docentes en este campo porque sabemos que una escuela coeducativa necesita de una verdadera transformación y compromiso por parte de quienes la construyen día a día, para darle coherencia y consistencia a lo que queremos transmitir, y para ofrecer a los y las adolescentes referentes positivos y no estereotipados de feminidad y masculinidad que no tengan miedo de acercar su metodología y los contenidos de sus materias a lo cotidiano y afectivo, y que promuevan desde el aula relaciones cooperativas de convivencia, paz e igualdad. Ésta es la escuela en la que creemos y la que hemos defendido en este trabajo.

⁵² SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera...*, pp. 80-82.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

ALONSO, Ana (Coord.). *Guía Didáctica Cambios Sociales y Género*, Colección Plan de Igualdad 5, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2007.

ALTABLE, Charo. *Los senderos de Ariadna*, Octaedro, Barcelona, 2010.

BARRAGÁN, Fernando; ALEGRE, Olga María (Coords.). *Cultura de paz y género*, Aljibe, Málaga, 2006.

BISQUERRA, Rafael (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Hospital Sant Joan de Déu, Barcelona, 2012.

BONAL, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, Biblioteca de Aula 114, Graó, 1997.

CABELLO, Rosario; RUIZ, Desiré; FERNÁNDEZ, Pablo. "Docentes emocionalmente inteligentes". *REIFOP*, 13 (1), 2010.

CALVO, Adelina; GARCÍA, Marta; SUSINOS, Teresa (Eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Narcea, Madrid, 2008.

CUÉLLAR, Domingo.; JIMÉNEZ, María Dolores; MARTÍNEZ, Pedro. *Por el camino del tren: una propuesta didáctica de ciencias sociales para Educación Secundaria*, Instituto de Estudios Almerienses, Almería, 2002.

DE LA PEÑA, Eva María; RAMOS, Esther; LUZÓN, José María; RECIO, Patricia. *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, 2011.

GARCÍA, Joaquín (Coord.). "Estudio de los comportamientos emocionales en la red" (monográfico en línea), *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, vol. 7, 2, Universidad de Salamanca, 2006.

GIL, Ramón. *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima, aprender a convivir*, Cisspraxis, Barcelona, 2001.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1997.

GONZÁLEZ, Ana; LOMAS, Carlos (Coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Barcelona, 2002.

GRUPO DE TRABAJO DEL CENTRO DE PROFESORADO Y RECURSOS (CPR) DE GIJÓN. *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*, Consejería de Educación y Cultura y CPR de Gijón, 2002.

LÓPEZ, Francesc (Dir.). *Género y educación. La escuela coeducativa*, Claves para la innovación 15, Graó, Barcelona, 2002.

PINEDA, Teresa (Ed.). *Los Buenos Tratos. Campaña sobre violencia de género. Para aplicar como proyecto integrado de un taller de teatro en institutos de Enseñanza Secundaria*, Airon Sesenta y AL-SUR Comunicación y Sostenibilidad, Málaga, 2010.

RENAU, M^a Dolors (Ed.). *Cómo aprender a amar en la escuela*, Catarata, Madrid, 2012.

RODRÍGUEZ, Carmen (Comp.). *Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y la práctica del currículo*, Educación pública 11, Akal, Madrid, 2006.

SANTOS, M.Á. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Biblioteca de Aula, Graó, Barcelona, 2000.

SANTOS, M.A. "Arqueología de los sentimientos en la organización escolar", en *Tendencias pedagógicas*, 9, 2004.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, Biblioteca de Educación, Gedisa, Barcelona, 2002

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Octaedro, Barcelona, 2007.

VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en el mundo global*, Colección Feminismos, Cátedra, Madrid, 2008.

Webgrafía

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion>
[consultado en fecha 10-05-13]

<http://enredatesinmachismo.com> [consultado en fecha 05-05-13]

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/06/04/0001/index.html> [consultado en fecha 02-05-13]

<http://www.conigualdad.org> [consultado en fecha 27-04-13]

<http://institutoasturianodelamujer.com/iam/category/biblioteca-digital/>
[consultado en fecha 15-05-13]

<http://www.educandoenigualdad.com> [consultado en fecha 30-05-2013]

<http://www.casel.org> [consultado en fecha 01-06-2013]

<http://emotional.intelligence.uma.es/> [consultado en fecha 01-06-2013]

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangeles_rebollo.pdf > [consultado en fecha 28/05/2013]

<http://www.aufop.com> [consultado en fecha 25-05-2013]

Material audiovisual

Instituto Andaluz del Mujer de la Junta de Andalucía, “Recursos didácticos para la materia optativa Cambios Sociales y Género” (DVD-ROM), Sevilla, 2008

Instituto Andaluz del Mujer de la Junta de Andalucía, “Coeducar. Recursos didácticos” (DVD-ROM), Sevilla, 2008

Legislación

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

7. ANEXOS

Incluimos en este apartado los tres modelos de cuestionarios empleados para la investigación expuesta en este trabajo. Así, se anexa el cuestionario al profesorado, el cuestionario a las familias y el cuestionario al alumnado de segundo ciclo de ESO y 1º de Bachillerato.

A continuación, se adjunta una ficha para rellenar, en su caso, con alguna/s conducta sexista observada/s en el aula.

OBSERVACIÓN SEXISMO EN EL AULA

FICHA ANECDÓTICA

Alumna Alumn Curso

Descripción del hecho:

Comentario:

7.2. Cuestionario a las familias

Este es un cuestionario anónimo sobre igualdad en el hogar. Forma parte de las actividades de la asignatura optativa “Cambios Sociales y Género” de 3º ESO. Por favor, participe y conteste de forma sincera. Agradecemos mucho su colaboración.

Subraye la respuesta correcta.

1. ¿Quién contesta la encuesta?

MUJER HOMBRE

2. ¿Quiénes componen la unidad familiar?

Padre Madre Hijos ¿cuántos? Hijas ¿cuántas?

Otras personas (especificar)

3. ¿Quién o quiénes tienen empleo?

El padre La madre Otras personas (especificar)
.....

4. Indique los estudios que han finalizado los miembros de la familia

El padre

La madre

5. En las labores del hogar, ¿tienen las mismas responsabilidades sus hijos e hijas?

SÍ NO SÓLO TENGO HIJOS SÓLO TENGO HIJAS

6. ¿Considera que educa a sus hijos e hijas por igual?

SÍ NO, ¿por qué?

.....

SÓLO TENGO HIJOS

SÓLO TENGO HIJAS

7. ¿Cree que el hombre está menos capacitado que la mujer para las tareas domésticas?

SI NO

8. Indique la frecuencia con la que padre y madre realizan estas tareas:
S= Siempre MV= Muchas veces PV= Pocas veces N= Nunca

TAREAS	PADRE	MADRE
Lavar la ropa		
Cosier		
Planchar		
Cocinar		
Fregar la vajilla		
Limpiar el polvo		
Hacer las camas		
Barrer y fregar el suelo		
Hacer la compra		
Arreglar a los niños y niñas		
Asistir tutorías colegio		
Salir por la noche		
Ir de compras		
Llevar a los niños y niñas al colegio		
Llevar las cuentas del banco		
Arreglar persianas, enchufes...		
Rellenar impresos (renta...)		
Lavar el coche		
Conducir el coche		
Practicar deporte		
Jugar con los hijos e hijas		
Ayudar con los deberes a los hijos e hijas		

PADRE O TUTOR LEGAL

1. Valore las siguientes ocupaciones del 1 al 6 según la importancia que cada una tenga para usted.

OCUPACIÓN	VALORACIÓN
Salir con los/as amigos/as (ver partidos de fútbol, practicar sus aficiones, practicar deporte, tomar algo...)	
Hacer el trabajo doméstico	
Trabajar fuera de casa	
Atender a los hijos	
Pasear con la familia	
Ver la televisión	

2. Cuando su hijo o sus hijos sean mayores, ¿qué le gustaría que llegaran a ser?

¿Cree que lo conseguirán?

3. Cuando su hija o sus hijas sean mayores, ¿qué le gustaría que llegaran a ser?

¿Cree que lo conseguirán?

MADRE O TUTORA LEGAL

1. Valore las siguientes ocupaciones del 1 al 6 según la importancia que cada una tenga para usted.

OCUPACIÓN	VALORACIÓN
Salir con los/as amigos/as (ver partidos de fútbol, practicar sus aficiones, practicar deporte, tomar algo...)	
Hacer el trabajo doméstico	
Trabajar fuera de casa	
Atender a los hijos	
Pasear con la familia	
Ver la televisión	

2. Cuando su hijo o sus hijos sean mayores, ¿qué le gustaría que llegaran a ser?

¿Cree que lo conseguirán?

3. Cuando su hija o sus hijas sean mayores, ¿qué le gustaría que llegaran a ser?

¿Cree que lo conseguirán?

7.3. Cuestionario alumnado 3º Y 4º de ESO, Y 1º de Bachillerato

Este es un cuestionario anónimo sobre sexismo y relaciones de pareja en la juventud. Por favor, participa y contesta de forma sincera. ¡Gracias por tu colaboración!

1. No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar

DESACUERDO

ACUERDO

2. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijas/os

DESACUERDO

ACUERDO

3. Para un hombre, una mujer frágil tiene un encanto especial

DESACUERDO

ACUERDO

4. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre

MUY DESACUERDO EN DESACUERDO DE ACUERDO MUY DE ACUERDO

5. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza a su mujer

MUY DESACUERDO EN DESACUERDO DE ACUERDO MUY DE ACUERDO

6. En la pareja, lo normal es que el hombre proteja a la mujer y no la mujer al hombre

MUY DESACUERDO EN DESACUERDO DE ACUERDO MUY DE ACUERDO

7. Cuando una mujer maltrata a un hombre, también es violencia, pero no de género

VERDADERO

FALSO

8. En nuestro país hay todavía desigualdades importantes entre hombres y mujeres

VERDADERO

FALSO

9. Los casos de maltrato suelen aparecer ya desde el principio, de novios

VERDADERO

FALSO

10. Sólo puede hablarse de maltrato a la mujer cuando el hombre le pega

VERDADERO

FALSO

11. Los hombres maltratadores suelen ser violentos dentro y fuera de casa

VERDADERO

FALSO

12. Si la mujer no aguantara realmente la situación de maltrato, se iría de casa

VERDADERO

FALSO

13. ¿Cuál es la causa principal de la violencia de género? Marca sólo una.

- Pérdida de nervios del hombre
- Machismo e ideas machistas
- Trastornos mentales del maltratador
- Abusos sufridos por maltratadores
- Consumo de alcohol u otras drogas
- Problemas preocupan al hombre
- Provocación de la mujer

14. Elige un enunciado de cada una de las 10 parejas que te presentamos a continuación:

a)

- Amarse de verdad es necesario pero no suficiente para que una relación funcione
- El amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos.

b)

- Amar a tu pareja y hacerle daño son incompatibles.
- Como se suele decir, en las relaciones “quien bien te quiere te hará sufrir”.

c)

- El amor lo perdona todo.
- No es cierto que haya que perdonar todo por amor.

d)

- En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona, “su media naranja”.
- Lo de la “media naranja” es un cuento que no me creo.

e)

- No existe un único amor verdadero.
- Sólo se ama de verdad una vez en la vida.

f)

- Encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida.
- El amor de pareja no es lo que da sentido a la vida de una persona.

g)

- Por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio.
- Por amor sería capaz de implicarme y dar, pero no a cualquier precio.

h)

- Yo prefiero renunciar a la persona que amo antes que dejar de ser yo misma/o.
- Yo cambiaría incluso algo que me gusta de mí para conseguir a la persona que amo.

i)

- Casarse o vivir juntos para siempre es la meta del amor.
- Lo de “para siempre vivieron felices y comieron perdices” es un cuento que no me creo.

j)

- Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, tienes un problema, estos celos son incompatibles con el amor.
- Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, es normal, los celos son una prueba de amor.

15. ¿En qué medida te percibes en riesgo de padecer/ejercer abuso o maltrato en un futuro en tu relación de pareja?

NADA ALGO BASTANTE MUCHO TOTALMENTE